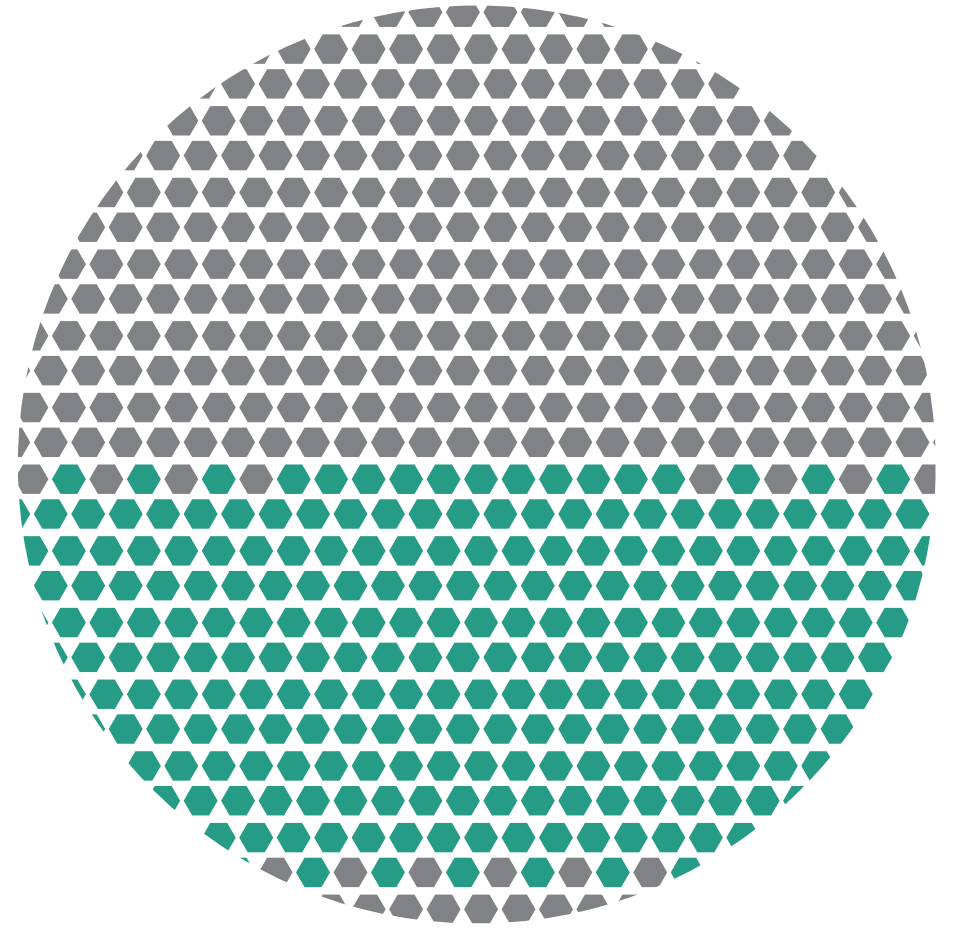


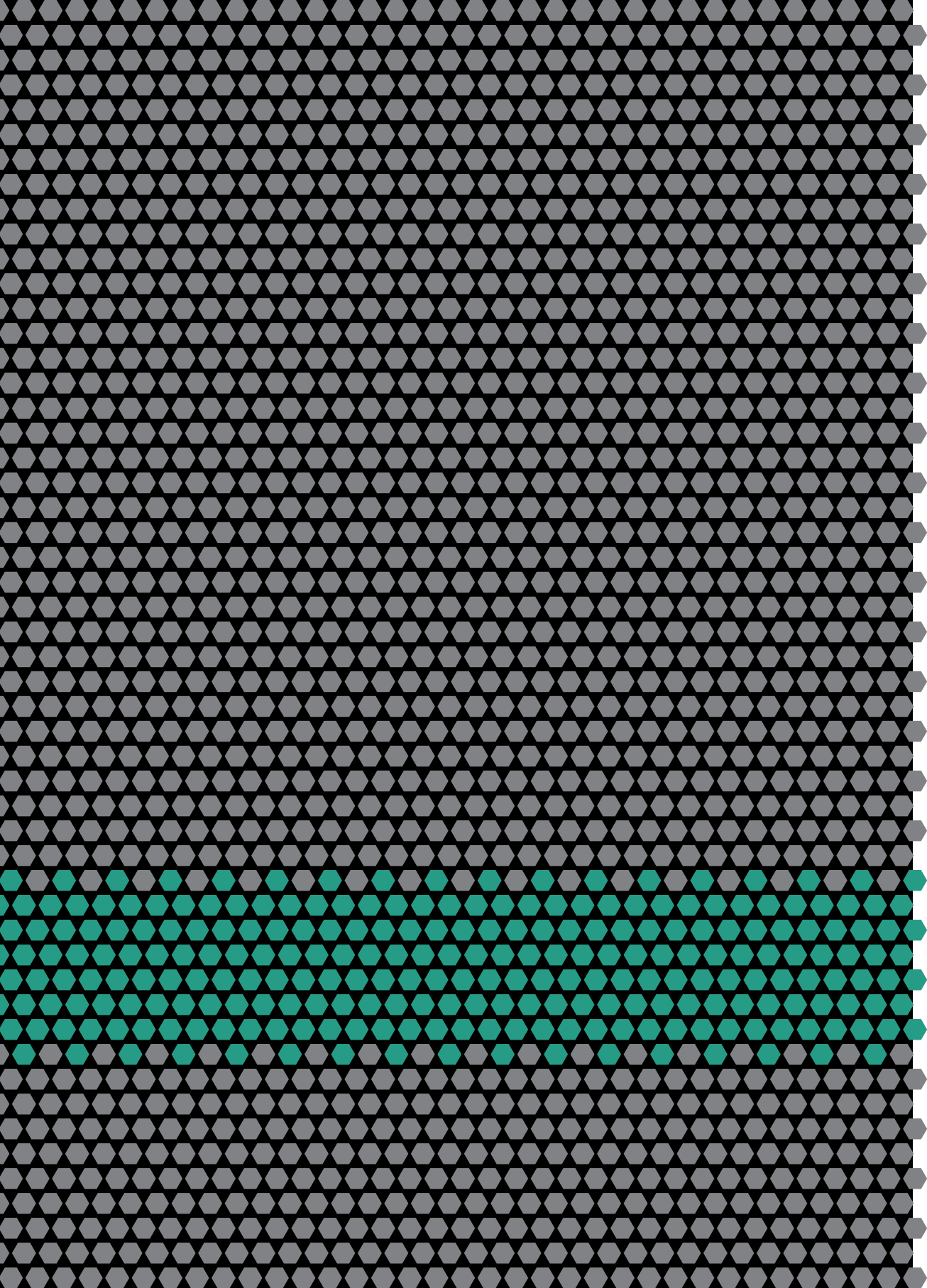


ESP/ACIO
FUNDACIÓN TELEFÓNICA

El cine hace escuela

Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales
Noviembre 2012





ESP/ACIO
FUNDACIÓN TELEFÓNICA

Fundación Telefónica

Luis Blasco Bosqued
Presidente

Alejandro Pinedo
Secretario general

Sebastián Minoyetti
Tesorero

Emilio Gilolmo López
Elena Valderrabano Vázquez
Federico Rava
Eduardo Caride
Agustina Catone
José Luis Rodríguez Zarco
Vocales

Agustina Catone
Directora Fundación Telefónica

Alejandrina D'Elía
Gustavo Blanco García Ordás
Gerentes

Espacio Fundación Telefónica

Alejandrina D'Elía
Gerente

Marcelo Marzoni
Jefe de Montaje

Julia Zurueta
Curaduría

Silvana Spadaccini
Extensión Cultural

Josefina Pasman
Cecilia Pitrola
Educación

Federico Demateis
Técnica

Ricardo Serón
Montaje

Paula Karavaski
Comunicación

Mariana Barros
Administración

Mariana Martínez
Recepción

José Trejo
Jefe de Seguridad

El cine hace escuela

Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales
Noviembre 2012



xxxxx

Compilación **Jorge La Ferla** y **Luis Alberto Quevedo**

Edición

Compilación y edición de textos

Jorge La Ferla

Luis ALberto Quevedo

Coordinación

Silvana Spadaccini

Diseño y producción gráfica

Fabián Muggeri

Corrección

Alicia Di Stasio - Mario Valledor

Traducción

Alicia Di Stasio

Fotocromos e impresión

Akian Gráfica

ÍNDICE

- 9 Presentación, ALEJANDRINA D'ELÍA
- 11 El cine hace escuela, JORGE LA FERLA y LUIS ALBERTO QUEVEDO
- 16 **I. El cine se hace escuela**
- 17 La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital, LUCIANA RODRIGUES
- 39 Análisis crítico de las escuelas de cine en la Argentina. Dilemas entre la teoría y la práctica, RODOLFO HERMIDA
- 69 Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970, MICHAEL ZRYD
- 86 **II. Escenas de instrucción en América Latina**
- 87 Dos experiencias educativas en torno a los medios audiovisuales. Origen, propuestas y logros. Casos de egresados destacados, EDUARDO FELLER
- 101 Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente, MARIO SANTOS
- 113 Educación y medios. Una historia, FABIÁN HOFMAN
- 121 Uruguay: La utopía (audiovisual) hecha realidad... ¿y ahora?
- De la utopía a la realidad, ESTEBAN SCHROEDER
- La formación en cine en el Uruguay, SERGIO MIRANDA
- 133 La enseñanza del cine en el nuevo universo audiovisual, PABLO ROVITO
- 143 ÁTICO: La formación desde la creación, GERMÁN REY
- 154 **III. Artes tecnológicas. De los nuevos medios al posvirtual**
- 155 Educación audiovisual entre el “fin de los medios masivos” y la emergencia de los “nuevos medios”, MARIO CARLÓN
- 169 La (Especialización) Creación Multimedia: una aventura de la ciencia al arte, MYRIAM LUISA DÍAZ MOYANO
- 181 Cine del “postubo” en la era del fin de lo virtual, GISELLE BEIGUELMAN
- 190 Currículos abreviados



Presentación

Este libro reúne las ponencias presentadas en el marco de *El cine hace escuela. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales*, realizado a finales de 2012 en el Espacio Fundación Telefónica de Buenos Aires.

El evento tuvo como objetivo reunir a especialistas que ayudan a pensar el campo de los medios audiovisuales actuales y, a la vez, invitar a reflexionar a aquellos que gestionan instituciones públicas y privadas que se dedican a la enseñanza de este tema.

La educación a través de medios audiovisuales, en nuestro país, tiene una extensa trayectoria, un presente cruzado por la nueva sociedad de la información y la comunicación y un futuro que necesariamente tendrá que ir de la mano de la innovación y el cambio.

¿Cómo pensar la educación en relación con los medios audiovisuales hoy en nuestro país y en Latinoamérica? ¿Cómo se transforman los nuevos espacios de creación a partir del uso de las nuevas tecnologías? ¿Cómo se gestiona una institución que se dedica a un medio en permanente transformación? ¿Cuál es el rol de las políticas públicas y de los espacios privados en la formación de profesionales del campo? ¿Cómo se sostiene en el tiempo un proyecto educativo que prepare especialistas creativos y flexibles a los cambios? Éstas son algunas preguntas sobre los muchos temas que se abordaron en el coloquio y que podremos responder o abrir a otras nuevas, a lo largo de la lectura de la presente publicación.

Pensar, debatir, compartir experiencias, generar conocimiento y delinear un futuro deseado de la enseñanza de los medios audiovisuales ha sido el desafío de este coloquio.

Se necesita reflexionar con otros especialistas y referentes, compartir criterios y pensar en red. La educación es hoy una construcción colectiva, donde se suman otras disciplinas y donde solo con otros, y considerando políticas a mediano y largo plazo, podremos ver reales cambios y avances.

Alejandrina D'Elía
Gerente Espacio Fundación Telefónica



El cine hace escuela

JORGE LA FERLA Y LUIS ALBERTO QUEVEDO

Este libro es testimonio del Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Historias y Futuros, que tuvo lugar en el Espacio Fundación Telefónica de Buenos Aires a finales de 2012, y cuya propuesta consistió en pensar los estudios cinematográficos –y, en términos más generales, del audiovisual– a lo largo del tiempo, en la coyuntura actual y en sus perspectivas de futuro, en relación con las distintas instancias de formación profesional. Todo un desafío para un campo poco investigado en su desarrollo histórico, sobre todo atendiendo a la especificidad que ha tenido cada una de sus etapas: desde los momentos donde el aprendizaje consistía en la práctica en terreno, hasta la constitución de una escena donde la educación formal se ha hecho cargo del tema y ha creado una compleja oferta de capacitación. En el presente, los desafíos se han vuelto más complejos por la desaparición definitiva de los soportes analógicos y su remplazo por las tecnologías basadas en la digitalización, lo que desdibujó algunos límites, creó nuevas profesiones y exige nuevos saberes.

Todos estos temas, y otros que surgieron del aporte de los diferentes expositores, fueron objeto de análisis y debates en un coloquio que deja una huella en la reconstrucción de una historia del vínculo entre los medios audiovisuales y la formación artística y profesional. A poco tiempo de cumplirse el primer siglo de vida de las primeras propuestas de educación cinematográfica, la investigación y el análisis de los estudios en este campo no son frecuentes ni forman parte del complejo territorio que conforman hoy los estudios sobre cine, particularmente en América Latina.

Cada uno de los invitados al coloquio y autores de los textos de este volumen, por su larga experiencia y trayectoria con la enseñanza y la producción audiovisual, ofrece variadas perspectivas que vale la pena recorrer. Trazan un panorama de la praxis educativa en diálogo con las cambiantes materialidades del cine, la imagen electrónica y el multimedia, sus usos masivos y sus prácticas autorales y artísticas. Gran parte de los escritos presentan una temática histórica e institucional, la cual recorre todo el libro. Las cronologías son un aspecto que atraviesa las variadas ponencias y rescata una perspectiva histórica fundamental para el análisis.

En esta reconstrucción histórica hay también una serie de conceptos políticos, que son especialmente significativos en América Latina, así como interpretaciones sobre los manejos públicos en este terreno que, para cada país, muestran variaciones o reconocen similitudes, teniendo en cuenta los distintos momentos y modelos de la vida política y económica. Varios autores destacan esta particularidad del campo audiovisual: su sensibilidad a la historia, al proceso político y social que vive una nación, desde donde se pueden leer las marcas que deja, tanto en las temáticas abordadas como en las perspectivas estéticas y los formatos narrativos que caracterizan a un país y un momento histórico determinados. A esto debemos sumar el impacto que las políticas públicas imprimen, también, en la institucionalidad del audiovisual y en el impulso o retroceso que experimenta este campo.

Así es como el primer capítulo, *El cine se hace escuela*, revisa un recorrido histórico de las escuelas de cinematografía, que se inicia durante la segunda década del siglo XX. En sus primeras décadas, el cine, como invento y lenguaje, se mantuvo alejado de cualquier formación sistemática. La producción era sostenida solo por un aprendizaje proveniente de la práctica, al convertirse en el gran medio masivo vinculado al espectáculo, al mercado y a la propaganda de Estado, según el caso. El texto inicial de Luciana Rodrigues abarca, en su análisis, un recorrido histórico regional e internacional, brindando datos desconocidos sobre los tempranos comienzos de la formación cinematográfica en América Latina.

El tema de la técnica es fundamental, teniendo en cuenta una historia de las máquinas que empleaban películas fotoquímicas, en su especificidad y evolución a lo largo del siglo XX, hasta su contaminación con el video y llegando al actual simulacro informático del cine, que varios textos analizan significativamente en relación con la producción y la formación. A lo largo del tiempo, la disponibilidad de nuevas tecnologías hizo que las condiciones y posibilidades de las enseñanzas y aprendizajes fueran variando, y se abrieron nuevos espacios para la creación. En ese sentido, Rodrigues plantea incluso, en su escrito, la hipótesis de que el enorme crecimiento de las escuelas de formación en audiovisual en el Brasil –de más del 300% en los últimos años– tal vez esté más vinculado a la tecnología que a las políticas públicas, pues resulta más barato, fácil y accesible trabajar las imágenes numéricas.

Otro texto del primer capítulo analiza un aspecto inédito, como es la influencia del cine experimental en la historia los estudios cinematográficos. El trabajo de Michael Zryd, un especialista, señala rumbos de pensamiento y praxis de la educación en la materia en varias escuelas del hemisferio Norte. Recordamos la experiencia de un conjunto de universidades del estado de Nueva York que marcaron tendencia durante los años 70, particularmente el departamento de Estudios de los Medios de la University of Buffalo, que merece una atención especial por su propuesta conceptual, currículum y prácticas, que fueron pioneros en el continente, como también fue el caso del Departamento de Estudios Cinematográficos y Audiovisuales de la Université Paris 8. Estos centros, progresistas en sus ideas e innovadores en sus métodos, incorporaron la imagen electrónica, las instalaciones y las artes mediáticas en su formación, ocupando el videoarte y el cine experimental un lugar central. Por su parte, Rodolfo Hermida presenta una original investigación que nos ofrece un análisis detallado –inédito hasta hoy– sobre la historia de las escuelas de cine en la Argentina. Este análisis cronológico culmina con el elenco antológico de los centros de formación nacionales a lo largo del tiempo, con datos desconocidos para una historia aún no escrita sobre los estudios cinematográficos en nuestro país.

El segundo capítulo, *Escenas de instrucción en América Latina*, se concentra en diversas experiencias, personales e institucionales, que nos remiten a la historia de los estudios audiovisuales en algunos países latinoamericanos. Un tema central, que vincula políticas gubernamentales con iniciativas privadas que van jalando una trama asociada a la historia de cada país y que ha crecido de manera vertiginosa en las últimas décadas. Lo interesante de casi todas estas historias es que son contadas por sus autores con una fuerte impronta subjetiva, que involucra sus vivencias.

Así, muchos textos de esta compilación expresan las trayectorias personales de los invitados, donde se cruza la biografía con la historia de la enseñanza del audiovisual. Entre estos autores, podemos encontrar a Fabián Hofman y Esteban Schroeder: ambos parten de lo vivido para pensar el tema de las enseñanzas/aprendizajes en el campo del audiovisual, entrelazando las experiencias sociales con la memoria individual. Estas historias personales están vinculadas a la de sus respectivos países, allí

donde la vida de cada uno se entrecruza con las variables políticas y económicas. Esteban Schroeder dice: “Nací en un país donde el cine parecía una utopía. Hoy vivo en un país orgulloso del cine que tiene. Junto a otros, integro la generación que protagonizó ese cambio...”. En Hofman son significativos sus periplos a lo largo del tiempo, particularmente sus vínculos con la enseñanza en sus trayectos en la Argentina, como docente de la Universidad de Buenos Aires, y en sus exilios en Israel y México. En su deambular profesional y creativo por prestigiosas instituciones mexicanas, su cargo como subdirector del antológico Centro de Capacitación Cinematográfica es significativo por las experiencias que realiza como artista y docente. Hofman y Schroeder analizan ideas y posturas de la educación audiovisual a partir de su propia trayectoria como realizadores, habiendo experimentado con todos los medios fotoquímicos y electrónicos.

Los textos de Eduardo Feller y Pablo Rovito se concentran en las propuestas de instituciones públicas pioneras en la educación audiovisual, como la Universidad de Buenos Aires, las escuelas ORT y el ENERC (dependiente del INCAA). Por su parte, Mario Santos analiza la historia de la Universidad del Cine, institución privada que se destaca por la originalidad en su propuesta de enseñanza, al vincular producción, mercado, cine de autor y experimentación. Sergio Miranda formula un análisis detallado de la formación en el Uruguay, planteando un recorrido analítico que se concentra en un referente como es la ECU, la Escuela de Cine del Uruguay. Germán Rey cierra el segundo capítulo, proponiendo nuevos parámetros de educación y praxis, a partir de la experiencia de uno de los centros de vanguardia internacional, el proyecto ÁTICO en la ciudad de Bogotá. Este centro es único en su tipo en América Latina por su envergadura, su diseño innovador y sus instalaciones, que cuentan con un equipamiento dedicado a la enseñanza del audiovisual que es difícil de encontrar en toda la región. Además, ÁTICO tiene como director a un destacado intelectual de la talla de Germán Rey, quien propone un desarrollo educativo, cultural y artístico que considera seriamente el entorno histórico y el contexto social de Colombia en el momento de planificar su actividad.

El capítulo final, *Artes tecnológicas. De los nuevos medios al posvirtual*, abarca un tema instalado, como es la problemática de las denominadas nuevas tecnologías y la visión expandida del audiovisual que recorre la herencia de los medios anteriores y se proyecta hacia propuestas focalizadas en la virtualidad de los medios, y se dirige a horizontes que trascienden la digitalización de éstos. Este capítulo pone en evidencia la antigua resistencia de los estudios cinematográficos a reconocer las sucesivas modificaciones y contaminaciones sufridas por el cine a lo largo de la historia, que culmina, por el momento, en su simulación informática. Los currículos clásicos de los estudios sobre cine asumen esta cuestión como central, según lo plantean varios autores en los capítulos anteriores. Así, las sucesivas pérdidas de especificidad de los medios audiovisuales –que viven una hibridación permanente– se fueron incorporando, paulatina e inexorablemente, a la praxis educativa.

Otro aspecto que se revela con claridad es la convicción de la mayoría de los autores de que no hay una vía regia de formación profesional del audiovisual, como sí la puede haber en las disciplinas más duras, donde la educación tiene una dinámica mucho más próxima a los aprendizajes y a la praxis que a los planes de estudio. En el territorio audiovisual encontramos relatos muy complejos y particulares en materia de formación, que nos remiten nuevamente a una vivencia personal para contar las historias institucionales de sus respectivos países. En el texto de Myriam Luisa Díaz esto está muy presente, ya que su formación de origen es ingeniería de sistemas; ella es quien introduce de manera pionera, a finales de la década de los 80, la problemática de la imagen numérica en el Programa de

Artes de la Universidad de los Andes, en Bogotá, que hoy tiene un desarrollo autónomo en la Especialización en Creación Multimedia.

Este énfasis que muchos autores señalan en los cambios que introdujo lo digital en el campo del cine y del audiovisual en general no solo es una constante, sino que se revela como una clave de comprensión de estas historias. Desde Luciana Rodrigues hasta la propuesta de Mario Carlón –que reformula su idea central sobre su larga investigación acerca del fin de los medios–, llegamos casi a un punto de no retorno en los planteos expuestos en el texto de Giselle Beiguelman. El anuncio de una etapa pos-media/posvirtual reconsidera los usos masivos y las prácticas artísticas de los nuevos medios a partir de la representación de lo real, considerando variables de consumo que introducen las tecnologías móviles, “tutubo” o las nuevas interfaces adosadas al cuerpo de los usuarios.

El debate que propone Carlón –que se vincula directamente a la cuestión de la técnica– está referido a la desaparición de la *obra* y del *autor*, que encontramos justamente en el texto de Beiguelman. Es en el fenómeno de la dispersión de la condición de profesionalidad de los hacedores de imágenes donde radican estos cambios significativos. La idea del “fin del cine” o del “cine del postubo” lleva a un debate más amplio y que es uno de los tópicos de esta época, aunque vaya en contra de la otra idea fuerte que tiene el cine: la del *director como genio creador*. Esta perspectiva, constitutiva de la modernidad, en el cine parece estar bastante intacta desde la idea de política de los autores que instauró en su momento *Cahiers du cinéma*. De esta forma, no habría en el cine de ficción una idea de “obra colectiva” como la podemos encontrar en otros campos del audiovisual, sobre todo en Internet o en los productos que surgen de la combinatoria de las tecnologías móviles con el cine, como es caso del largometraje *Pacífico*, de Marcelo Pedroso –citado por Beiguelman–, que posee únicamente imágenes de los equipos de registro portátiles de los turistas de un crucero.

Considerando el punto de vista de los *soportes* o de los *canales* de producción y difusión del audiovisual, lo que está flotando en varios textos, aunque no tratado específicamente, es el viejo, conflictivo e incómodo vínculo entre *cine* y *televisión*, al que ahora –sobre todo a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías– se ha sumado el tema de *Internet* y de los espectadores como productores. Esto ha llevado directamente al planteo del “fin de los intermediarios”, que es casi como el fin de los circuitos clásicos del cine (y también del audiovisual): desde la existencia de YouTube (donde imperan el *remixado*, la experimentación y la imagen amateur) o el “postubo”, como refiere Beiguelman, hasta *Netflix*, que nos ha obligado a repensar buena parte del campo del audiovisual. El nuevo territorio de la imagen parece traernos novedades sobre viejos problemas, como lo son el estatuto de la imagen televisiva y los cruces e hibridaciones entre lo televisivo, lo cinematográfico y el multimedia, a lo que se suma, cada vez con más fuerza, la actividad creativa que tiene lugar en las redes. Todos estos temas, abiertos, en plena ebullición, están presentes en los textos de Carlón, Díaz y Beiguelman, y son considerados allí de formas tan diversas como productivas.

Estamos ante un campo que está en permanente cambio y cuyo destino es todavía incierto. La pluralidad de enseñanzas y la convivencia de distintas formas de aprendizaje que se han forjado en este campo marcan un derrotero importante a considerar: este libro pretende ser un testigo de este movimiento, un hito en esta reflexión. No solo porque en el futuro inmediato se pondrán en cuestión tanto los planes de estudio como las maneras de focalizar o generalizar la formación, sino por la misma *dinámica de la formación*, que seguramente estará impactada tanto por las nuevas tecnologías y la

historia del cine como forma de pensamiento, como por las experiencias que hoy son incipientes y las demandas de los creadores que todavía desconocemos. Finalmente, en varios textos que aquí se presentan encontramos una hipótesis oculta (o no tanto) que podría formularse así: en la formación en audiovisual lo que importa no son solo los contenidos que se imparten, sino el *vínculo* que establece cada alumno con su/s maestro/s y con lo que cada uno toma de los *temas* que están presentes en el campo cultural de nuestras sociedades.



I El cine se hace escuela

La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital

LUCIANA RODRIGUES

Por una historia de la enseñanza del cine en el siglo XX

Crece la cantidad de estudios y publicaciones sobre cómo el mundo se transformó con la consolidación de las tecnologías digitales. También hay investigaciones acerca de cómo el audiovisual experimentó cambios –que no se limitaron a la cuestión del soporte– en la metamorfosis de todo el proceso, desde la dramaturgia, la producción, la captación de imágenes y sonidos, la dirección, la edición, la finalización y la circulación hasta la preservación de las obras; cómo ese hecho está afectando la relación con los espectadores y, en forma dialéctica, con toda la producción creativa.

Sin embargo, aún existen pocas investigaciones sobre sí, y cómo, las escuelas de cine y audiovisual están respondiendo al cine digital, y cómo esta nueva realidad influye en el mejoramiento y la concepción de los cursos y puede contribuir ellos.

Hace algunos años que dedico mis esfuerzos como investigadora a estudiar la enseñanza del cine en el Brasil, y un poco en el mundo, y ése es el tema del presente trabajo, al que me refiero como “propuesta”, ya que no tiene la pretensión de agotar su complejidad, sino que se presenta como forma de estimular la realización de más debates y estudios, a partir de algunas reflexiones, fundamentalmente sobre la importancia de la enseñanza del cine en la construcción de grandes vanguardias cinematográficas y algunas modificaciones profundas, fruto de la contemporaneidad digital.

Para estimular el intercambio sobre la enseñanza del cine en el mundo existe una entidad internacional que congrega escuelas de cine y televisión, el CILECT (Centre International de Liaison des Écoles de Cinéma et de Télévision),¹ que ha desarrollado una gran actividad durante casi seis décadas en los cinco continentes, y que cuenta actualmente con más de 150 miembros.

A título de comprensión de la situación institucional que vivimos hoy en la enseñanza en esa área, podemos observar que en el cuadro de asociados del CILECT hay tres tipos de escuelas, como nos informa su presidenta, Maria Dora Mourão:

1. Escuelas en las universidades.
2. Escuelas de alta calificación profesional, pero que no fueron creadas dentro de instituciones de enseñanza superior. No obstante, con el Tratado de Bolonia,² estas escuelas deben ser vinculadas a facultades o incorporadas al sistema educativo regular de sus respectivos países.
3. Politécnicas, que son instituciones de formación profesional, normalmente de nivel medio.

¹ www.cilect.org

² La Declaración de Bolonia, de 1999, también conocida como Tratado de Bolonia, es un documento firmado por diversos ministros de Educación que se reunieron en esa ciudad italiana. Determina directrices únicas para las políticas de enseñanza superior para los países de la Unión Europea, con el fin de mejorar la educación y permitir la movilidad entre estudiantes, investigadores y profesores, así como intercambios e investigaciones de naturaleza didáctica con vistas a evaluaciones cualitativas. Los estudios se dividieron en tres ciclos. El primero tiene una duración mínima de tres años, como bachillerato; el segundo, con grado de maestría, dura entre un año y medio y dos años; el tercero corresponde al doctorado.

En el Brasil, a pesar de la baja valorización de las políticas públicas orientadas a la enseñanza del cine, es importante tener en cuenta que hoy vivimos una situación singular: en la última década, la cantidad de escuelas de nivel universitario con la denominación de “cine”, “audiovisual”, “multimedios” e “imagen y sonido” –sin incluir las específicas de televisión– creció en un 300%, impulsada por las tecnologías digitales y las políticas llamadas REUNI³ y PROUNI,⁴ mecanismos de acceso a la educación superior creados durante el gobierno de Lula.

Así, hoy observamos la existencia de 52 licenciaturas con las denominaciones mencionadas en el párrafo anterior, en instituciones públicas y privadas, y debemos resaltar que nuestra situación no se compara, por ejemplo, con la realidad de la Argentina.

La enseñanza de cine: puntos de encuentro y difusión de vanguardias

Como preámbulo, quisiera llamar la atención acerca de una paradoja: si, por un lado, históricamente, hay poca o ninguna valorización, por desinterés o prejuicios, de la enseñanza del cine por parte de los Estados nacionales, y aún menos por los mercados/industrias, por otro, las escuelas de cine de todo el mundo, desde siempre, se convirtieron en grandes puntos de encuentro de jóvenes y “viejos” cineastas que, dentro de esos espacios privilegiados de reflexión y experimentación, crearon y/o impulsaron vanguardias que se tornaron importantísimas en sus países e internacionalmente, como el neorrealismo, la *nouvelle vague* y los nuevos cines latinoamericanos.

Sin querer reducir la relación histórico-dialéctica a simples fechas y números, y a los efectos de una mejor comprensión, voy a destacar algunos períodos de la enseñanza del cine y el audiovisual en el mundo, la cual se tornó un movimiento desigual y combinado, de la siguiente forma:

1. La etapa anterior a la década de 1920, que puede considerarse la prehistoria de la enseñanza de cine, marcada por el empirismo de “el cine se aprende en la práctica”, noción que puede ser verificada como el origen de un prejuicio que se extendió durante muchos decenios.
2. En el período posterior, entre las décadas de 1920 y 1950, se crean las primeras escuelas de nivel superior en Europa, mientras que en las Américas aparecen cursos libres, cineclubes y algunos estudios –aunque escasos– dentro de las universidades.
3. La expansión de la formación en las universidades y el comienzo de la toma de conciencia de que una buena formación en cine es fundamental surgen en el continente americano en la segunda mitad de los años 60 y se mantienen durante los 70, si bien el prejuicio empirista permanece, aunque perdiendo terreno.
4. En la etapa entre las décadas de 1980 y 2000 hay una gran inestabilidad, fruto de diversas crisis económicas mundiales.
5. En el período siguiente, que hoy vivimos, hay una situación completamente nueva, originada en la expansión digital, que trajo aparejados nuevos y estimulantes desafíos.

Décadas de 1920 a 1950. Creación de las primeras escuelas

En el mundo: la primera escuela superior de cine

Internacionalmente, la primera escuela de alta formación de la cual se tiene noticia fue fundada en Moscú, en septiembre de 1919, y se llamó en su origen Escuela Estatal de Cine (GIK); más tarde se transformó en universidad (Vserossijskij Gosoudarstvennyj Institut Kinematographii - VGIK).

Su creación se debió principalmente a la nacionalización del cine, considerado por Lenin como “la

³ Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), que tiene como principal objetivo ampliar el acceso a la educación superior y la permanencia en ella, y apunta a impulsar el crecimiento de la enseñanza pública superior creando condiciones para que las universidades federales promuevan la expansión física, académica y pedagógica.

⁴ En 2004, se creó el Programa Universidad para Todos (PROUNI), que ya alcanzó a 600 mil estudiantes. El PROUNI concede becas de estudio a estudiantes de cursos universitarios y de nivel terciario en instituciones privadas de educación superior. Las instituciones que adhieren al PROUNI reciben exención de impuestos.

más importante de las artes”. Se debe recordar que en la naciente Unión Soviética existía una situación bastante desfavorable para el cine, con la fuga de equipos y profesionales, pero permanecían un deseo y un fomento enormes por parte del Estado para convertirlo en una industria autónoma, con productos y técnicos de alta calidad, y la GIK, como educadora, era esencial para tal fin.

En el marco de esa inversión, una de las primeras acciones emprendidas fue la de restauración de piezas de propaganda del antiguo régimen, insertando el cine en el proceso de agitación y propaganda (*agit-prop*). En los movimientos de *agikti*, realizadores cinematográficos y de otras artes, como el teatro, salían en caravanas de propaganda por las zonas rurales, donde captaban, revelaban y exhibían las imágenes allí filmadas y las del régimen, principalmente, con el fin de educar a las masas campesinas analfabetas.

Como figura destacada de esa fase, cabe mencionar al cineasta ruso Sergei Eisenstein, uno de los mayores pensadores sobre cine, que materializaba la unidad entre formas y contenidos y reflexionaba de modo didáctico sobre el lenguaje fílmico. El cine como generador y propagador de conceptos, ideas y sistemas.

Los *agit-prop* inspiraron muchos movimientos y acciones en los países de América Latina, en actividades de cine para educación “popular”, en las que los cineastas actuaban efectivamente junto a sectores populares, en la línea gramsciana de la intelectualidad orgánica.

A lo largo de todas estas décadas, frecuentaron aulas de la VGIK artistas muy reconocidos, como Andrei Tarkovsky, Andrei Mikhalkov, Sergei Paradjanov, Otar Iosseliani, Mikhalkov Konchalovsky y Nikita Mikhalkov, quienes aprendieron con métodos consagrados que la escuela insistió en mantener hasta hoy, como los de Lev Kuleshov, Sergei Eisenstein, Vsevolod Pudovkin, Aleksandr Dovzenko y Mikhail Romm.

En consonancia con los principios internacionalistas de la Revolución de 1917, la escuela dio acogida a muchos estudiantes extranjeros, principalmente de Europa del Este y África, como la húngara Marta Maszaros; Konrad Wolf, de Alemania Oriental; Ousmane Sembene, de Senegal, y Souleymane Cissé, de Mali.

La escuela declara que sus graduados, formados en cursos de dirección, guión, interpretación, dirección de fotografía, dirección de arte, dirección de sonido, dirección de producción y de distribución y diseño gráfico, combinan las actividades de realización en cine, teatro, televisión y otros medios audiovisuales con las de investigación y docencia.

La VGIK constituyó un modelo para las escuelas de cine en numerosos países europeos, sobre todo del entonces bloque del Este, y también para Egipto, Vietnam y China, principalmente después de la Segunda Guerra Mundial.

Más que destacar la fundación de la GIK como “la primera escuela”, es de suma importancia valorizar el hecho de que sus miembros se insertaron en la primera tradición de teóricos del cine, llamada “formativa”, juntamente con Béla Balázs, Rudolph Arnheim⁵ y Hugo Munsterberg.⁶

Para esos estudiosos, lo que caracteriza más fuertemente al cine desde el punto de vista estético es la manipulación de la realidad, la reconstrucción del acontecimiento para el cine. En el caso de Balázs, el cine

...puede presentar la realidad, pero no tiene ninguna conexión inmediata con ella. Precisamente porque la representa, está separado de ella, y no puede ser su “continuación”. Concluye que es la ventana cinematográfica, que se abre también hacia un mundo, la que “tiende a subvertir tal segregación (física), dados los recursos poderosos que el cine presenta para transportar al espectador hacia adentro de la pantalla”.⁷

⁵ Crítico de arte y psicólogo de la percepción, ligado a la Gestalt. Para él, el problema central del cine está relacionado con el proceso de reproducción del mundo a través de la fotografía.

⁶ Analizaba los mecanismos psicológicos de la percepción fílmica y la existencia de un específico fílmico ya en 1916, con *The Film: A Psychological Study*, un estudio publicado en Nueva York.

⁷ Xavier, Ismail, *O discurso cinematográfico: A opacidade e a transparência*, São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1984.

Mientras el cine daba sus primeros pasos, esos teóricos ya comenzaban a tratarlo como un serio fenómeno de estudio, tendencia que demoraría en manifestarse fuera de Europa, y que tardó décadas en aparecer en el Brasil, tal vez por las propias características de precariedad de nuestra cinematografía en sus inicios.

En el Brasil: cursillos, debates menores y también muchos prejuicios

Aunque con carácter muy diferente de la GIK, en el Brasil ya se oía hablar, desde la década de 1920, de “escuelas” de cine, creadas sobre todo por italianos, como Arturo Carrari, fundador, en San Pablo, de la escuela Azzurri, dedicada a la formación de actores y que, con una ética bastante cuestionable, impulsó la actividad de *cavação* (como era llamada en el Brasil la realización de películas por encargo). Esas “escuelas” sufrían campañas sistemáticas en su contra, pues eran consideradas artimañas para arrancar dinero a jóvenes ingenuos. Carrari usaba a sus alumnos como actores de sus films “de pose” (no documentales), lo cual hizo hasta 1924, cuando pasó a dedicarse exclusivamente a la *cavação* y cerró la escuela. Sus discípulos siguieron realizando películas, y muchos crearon nuevas escuelas, como la Internacional, de Francisco Madrigano, y la Anhangá, de Aquiles Tartari, ambas en 1925, en la capital paulista. A pesar de los problemas que citamos, el hecho es que esas primeras escuelas se convirtieron en importantes puntos de encuentro.

Cabe recordar una vez más: la lógica de la época, en el cine, era la del empirismo, donde las técnicas (y muchos errores) eran transmitidas en el día a día de los sets de filmación. No es casual, entonces, que después de muchos años de existencia las escuelas aún sufrieran prejuicios: a fin de cuentas, “el verdadero” arte solo podría ser aprendido en la práctica, y las reflexiones y discusiones más teóricas, de lenguaje y estética, correspondían a cursillos y cineclubes.

A pesar de que desde 1917 ya se hablaba en Río de Janeiro de grupos de debate sobre films, que reunían a intelectuales de gran prestigio, el primer cineclub, llamado Charles Chaplin, fue fundado en esa ciudad en 1928.

Los cineclubes brasileños, en franca expansión, fueron objeto de persecuciones de la censura, y llegaron a estar prohibidos hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando retomaron sus actividades y proliferaron, dentro y fuera de las universidades.

Desde fines de los años 40 hasta los 80, la actividad cineclubista en el Brasil era intensa, pero insuficiente para dar cuenta de toda la reflexión necesaria, aliada con la creciente necesidad de un perfeccionamiento técnico superior.

De esa primera fase podríamos citar largamente los cursos libres y su importancia, pero uno de ellos, el Seminario Itamaraty-UNESCO, en 1963, fue esencial para el *cinema novo*, y corresponde aquí una explicación sobre el surgimiento del que fue el movimiento de vanguardia cinematográfica más importante en el país:

El Cinema Novo propicia una ruptura con el pasado –la *chanchada** es proclamada enemigo público número uno– por un radicalismo típico de los años 60, facilitado por la falta de continuidad característica de la historia del cine brasileño hasta entonces.

Una visión menos catastrófica de la evolución histórica percibiría en la eclosión del Cinema Novo una maduración y varias confluencias: las experiencias neorrealistas de Nelson Pereira dos Santos y Roberto Santos; la influencia crítica francesa con su “política de autores”; la formación de un significativo número de profesionales en las escuelas de cine de Europa; el auge de la cultura cinematográfica, con el movimiento de los cineclubes disputado y polarizado por comunistas y católicos; el surgimiento de nuevas tecnologías con su contribución a la

renovación del documental y a la transformación del lenguaje de ficción (cámaras ligeras, grabador Nagra y película sensible condicionan el eslogan “una idea en la cabeza y una cámara en la mano”). A todo esto es preciso agregar el peso decisivo de factores extracinematográficos: el movimiento estudiantil y el Centro Popular de Cultura imprimen al Cinema Novo una sintonía perfecta con la efervescencia intelectual del momento, con prevalencia de la música, la literatura, las artes plásticas, la arquitectura...⁸

El Seminario de Itamaraty-UNESCO trajo al Brasil, en 1962, al realizador sueco Arne Sucksdorff,⁹ y por él pasaron artistas e intelectuales que fueron –y muchos aún son– esenciales para nuestro cine. En su equipaje, este cineasta llevaba no solamente un Óscar –que había ganado en 1949, por su documental *Ritmos de una ciudad*–, sino también una cámara Arriflex de 35 mm con aislamiento acústico y un grabador Nagra IV, que posibilitaba el registro de sonido directo, fundamentales para el llamado cine directo, bastante utilizado por el *cinema novo*.

Y el crecimiento continúa en Europa

Al contrario de lo que ocurría en el continente americano y en otros continentes entre los años 20 y los 60, cuando los cursos de corta duración cerraban rápidamente sus puertas por déficits financieros, en Europa, siguiendo el ejemplo de la GIK, se crearon muchas instituciones educativas de cine que tuvieron una influencia esencial en las actividades de capacitación y reflexión en todo el mundo, incluyendo la Argentina y el Brasil.

La Fondazione Centro Sperimentale di Cinematografia (FCSC),¹⁰ ex Centro Sperimentale di Cinematografia (CSC), surgida en abril de 1935, es la segunda escuela de cine más antigua del mundo, y la primera en Europa Occidental, en pleno funcionamiento hasta hoy.

En la década de 1920, Luigi Freddi, especialista en cine, emprendió diversos viajes para investigar las estructuras de la industria cinematográfica en los Estados Unidos. Al regresar a Italia, le sugirió a Mussolini la construcción de Cinecittà, del Istituto Luce y del Centro. En el momento en que esas instituciones fueron creadas, el objetivo era mejorar la técnica, más que favorecer el control político en sí, en una situación que puede ser considerada bastante cómoda, de independencia, para los cineastas italianos. Sin embargo, en 1939 hubo un cambio de rumbo político, destinado a utilizar el cine en las actividades de propaganda del sistema, que generó negativas por parte de los realizadores.

En el Centro estudiaron muchos cineastas italianos, como Marco Bellocchio, Michelangelo Antonioni, Francesca Archibugi, Liliana Cavani, Luchino Visconti, Vittorio De Sica y Roberto Rossellini, que fue su director en los años 70. También el húngaro Bela Balazs, Mario Soldati, Alberto Lattuada, Luigi Comencini, Giuseppe De Santis, Monica Vitti, Gianni Amelio, Carlo Lizzani, el cubano Tomás Gutiérrez Alea, Alessandro D’Alatri, Roberto Perpignani, Giancarlo Giannini y Stefania Rocca.

Entre los extranjeros, de todas las nacionalidades, que lo frecuentaron, los latinoamericanos regresaron a sus países de origen para la creación de los primeros programas universitarios de cine, influidos particularmente por el neorrealismo, movimiento del cual muchos estudiantes y profesores de esa institución eran importantes exponentes. Por eso me parece correcto afirmar que esa vanguardia orientó, dio el tono, de nuestras primeras escuelas y, por consiguiente, de muchos movimientos cinematográficos en América Latina, que se interesaron en la superación de la miseria y la explotación extranjera.

En 1939, el Centro pasó a tener su sede en Cinecittà.

En este período, el Festival de Venecia se convirtió en una vidriera internacional.

⁸ Paranaguá, Paulo Antônio, “Cinema Novo”, en Ramos, Fernão y Miranda, Luiz Felipe (orgs.), *Enciclopédia do cinema brasileiro*, São Paulo, Editora SENAC, 2000, p. 144.

⁹ Considerado por muchos, como el crítico francés Georges Sadoul, uno de los grandes documentalistas contemporáneos, viajó al Brasil especialmente para el seminario.

¹⁰ <http://www.fondazionecsc.it/>

* Película u obra teatral de tipo popular, de escasa o mala calidad. (N. de la T.).

Como ya señalamos, con el fin de la Segunda Guerra Mundial los profesores y realizadores fueron perseguidos por sus ideas contrarias a las del gobierno, y eso se reflejó directamente en el Centro, que terminó por limitarse a una formación meramente técnica, situación que se prolongó hasta los años 60, cuando, en 1969, Roberto Rossellini asumió la dirección de la escuela y, con el fin de capear la crisis y reconocer que la televisión estaba ganando espacio, incluyó en el programa de estudios el lenguaje televisivo, reconocido por él como un gran espacio de experimentación, más que un simple medio de comunicación.

Es importante recordar que en 1963, en plena actividad como cineasta, declaró: “El cine ha muerto”; “Rossellini pasa a la televisión para recuperar el proyecto pedagógico del neorealismo, que terminó no completándose en el cine”.¹¹ Esa postura de aproximación con la televisión fue duramente criticada por otros directores italianos, como Federico Fellini, que veían a aquella como una amenaza. Rossellini anticipó, en mucho, los debates que seguirían años después, sobre si los cursos deberían mantenerse solo como “cine” o incorporar otros medios audiovisuales en sus proyectos pedagógicos.

En noviembre de 1997, el CSC fue transformado en fundación, y pasó a ser Scuola Nazionale di Cinema, con cuatro departamentos básicos: Biblioteca y Actividades Editoriales; Cinemateca Nacional; Formación, Investigación y Experimentación, y Producción y Promoción Cultural.

La escuela se precia, principalmente, de enseñar a sus cineastas los caminos fundamentales para dar continuidad a la evolución del cine italiano. Actualmente, distribuida en cuatro unidades diferentes en el país, cuenta con profesionales que actúan en el mercado cinematográfico, los cuales acompañan, casi individualmente, a los pocos alumnos seleccionados para seguir los tres años del curso. La estructura curricular y la cantidad de profesionales oriundos de la carrera que trabajan en el mercado italiano hacen que la demanda de las limitadas vacantes sea alta.

Según nos explicaron distintos profesores de esta escuela, las estrategias de enseñanza están teniendo éxito. Muchos alumnos que se recibieron recientemente han tenido buenas experiencias en el mercado cinematográfico italiano, lo cual impulsa a la institución a continuar buscando nuevas formas de integrar los diversos medios audiovisuales existentes en su currículo y adaptarlos a la industria italiana.

Otra escuela que, como el Centro, también se mantiene en gran actividad es el Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC), hoy llamado La Fémis - École Nationale Supérieure de Métiers de l'Image et du Son.¹²

La fundación del IDHEC por el gobierno francés tuvo lugar en 1943, con Marcel L'Herbier como su primer presidente, y su objetivo era proporcionar una educación que abarcara no solo todos los aspectos de la cinematografía, sino también historia, teoría y crítica. Adquirió rápidamente una gran reputación y se convirtió en un polo de atracción para jóvenes de todo el mundo que querían ser realizadores y teóricos del cine.

Para ilustrar la gravitación internacional y la calidad del IDHEC se pueden mencionar algunos de sus egresados: el alemán Volker Schlöndorff, Costa-Gavras, Theo Angelopoulos, así como muchos latinoamericanos. De los franceses que estudiaron allí, se destacan Louis Malle, Alain Resnais, Alain Cavalier, Claude Sautet, Henri Colpi, Jean-Jacques Annaud, Yves Boisset, Arnaud Desplechin y George Sluizer. El instituto se convirtió en un punto de encuentro esencial para muchos cineastas de la *nouvelle vague*, un movimiento nacido a fines de los años 50 que no tuvo una vida muy larga, pero sí repercusiones incommensurables.

Surgida del encuentro de jóvenes realizadores como Jean-Luc Godard, Eric Rohmer, François Truffaut y Claude Chabrol, entre otros, la *nouvelle vague* agitó el panorama del cine francés e internacional, y fue motivo de amplios debates por intermedio de la revista *Cahiers du cinéma*.

¹¹ Fabris, Mariarosaria, “Rossellini, o Cinema e a TV”, en *O Estado de São Paulo*, 2 de noviembre de 2003, citado en Oricchio, Luiz Zanin (http://www.italiaoggi.com.br/not10_1203/ital_not20031102a.htm).

¹² www.femis.fr

Tal como los neorealistas, estos cineastas realizaron películas contestatarias, a contramano de los esquemas de los estudios, con bajos presupuestos, equipos más livianos, actores poco o nada conocidos, gran utilización de exteriores, montajes alternativos y temas existencialistas.

El IDHEC sobrevivió a las condiciones precarias del final de la Segunda Guerra y al fin de la *nouvelle vague*; se afirmó como una escuela de gran prestigio y se convirtió en la Fondation Européenne des Métiers de l'Image et du Son (Fémis), en 1984, bajo la orientación de Jean-Claude Carrière, escritor y guionista. En 1998 se mudó a los antiguos estudios Pathé, reformados especialmente para recibirla.

La Fémis tiene como objetivo ofrecer un plan de estudios que establezca un equilibrio entre investigación, desarrollo profesional y entrenamiento técnico. Sus alumnos reciben habitualmente premios en los principales festivales de cine del mundo, como Cannes, Berlín o Venecia.

Como no posee muchos profesores hijos durante el curso, la cantidad de personas que dictan clases en la Fémis suele superar anualmente las 500, lo cual asegura la comunicación de los alumnos con diversos profesionales del ramo. Además, en los últimos años, la comunicación de la Fémis con otras facultades ha aumentado el intercambio entre sus estudiantes, ya se trate de actuación (School of Drama for Actors's Training), diseño (Academy of Fine Arts) o administración (College of Arts), que se preparan así para descubrir no solo sus propias características artísticas sino también las de sus colegas. Dentro de este panorama multidisciplinario, la especialización en producción digital demuestra ser uno de los principales focos de la institución.

Siguiendo el ejemplo de lo ocurrido con el Centro y el neorealismo, el intercambio internacional dentro de la escuela determinó que la *nouvelle vague* tuviera gran influencia en los primeros caminos seguidos por las facultades de todo el mundo, especialmente en la década de 1960.

Refiriéndonos específicamente al influjo de las escuelas antes mencionadas, en el Brasil el cine de autor aún es una referencia muy presente en los currículos de las universidades, donde todavía hay una escasa valorización de las disciplinas del área de la producción, por ejemplo.

Estados Unidos y el prejuicio de la industria

Mientras en Europa crecían la cantidad y la importancia de las escuelas, no se puede decir lo mismo de otros continentes, como ya lo explicitamos. En los Estados Unidos de América, desde la década de 1920, existían algunas carreras universitarias cuyos planes de estudio ofrecían materias de cine, consideradas de importancia menor dentro y fuera del ambiente académico y profesional del medio, donde se creía que aquél solo se aprendía en la práctica.

Aun con la creación de cursos universitarios específicos de cine, sus egresados no se diferenciaban de cualquier otro trabajador de la industria, y apenas se pueden citar unos pocos, como Martin Scorsese, que tuvieran esa formación superior hasta los años 60.

Sin embargo, la nueva década trajo consigo simientes de cambio.

Los años 60 y 70. La expansión de los programas en las universidades

Estados Unidos: se presenta una nueva realidad

El prejuicio sobre la enseñanza del cine comenzó a perder espacio en los Estados Unidos en la década de 1970, cuando una nueva generación de cineastas, como Francis Ford Coppola, Steven Spielberg y George Lucas, surge de las escuelas del sur de California para cambiar para siempre la historia de Hollywood, con películas tan seductoras que atrajeron audiencias en cantidades sin precedentes.

Atenta, la industria estadounidense reconoció rápidamente la rentabilidad de films como *The Godfather* (Francis Ford Coppola, 1972), *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) o *Close Encounters of the Third Kind* (Steven Spielberg, 1977), y se mostró bastante interesada en financiar proyectos de los estudiantes y egresados. Las universidades, por su parte, no permanecieron ajenas al prestigio inesperado de sus graduados, y advirtieron las múltiples posibilidades de capitalización en diferentes niveles; atrajeron un creciente número de estudiantes que salían del colegio secundario y soñaban con convertirse en grandes directores, como sus precoces ídolos. No solo se ampliaron los cursos de cine preexistentes, sino que se crearon otros nuevos en facultades y universidades.

Según Tom Edgar y Karin Kelly, dos ex alumnos de la New York University (NYU),¹³ la luna de miel de la industria y los estudiantes no se mantuvo durante el tiempo deseable, pues el parámetro de un público como el de *Star Wars* no se repite fácilmente, y el buen momento para los egresados de las escuelas sufrió un revés.

Brasil: muchos proyectos frustrados y la influencia de la Iglesia católica

Mientras tanto, en el Brasil, se hablaba desde hacía décadas de la necesidad de crear una educación universitaria en cine. Se hicieron muchos proyectos, que incluyeron a muchos profesionales, pero todos terminaron abortados. Contrariamente a los pronósticos de que la primera escuela superior de cine funcionaría en una universidad pública, en el marco de una acción estatal, el primer curso surgió en 1963 en una institución superior privada, la Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), de la unión de cineclubistas y católicos militantes y como resultado de décadas de intensa actuación de la Iglesia en la formación en cine.

Al leer algunas encíclicas papales, podemos notar el interés especial del Vaticano en estar presente en el cine y la televisión. La *Vigilanti cura*, del papa Pío XI (1936), y la *Miranda prorsus*, de Pío XII, “Sobre el cine, la radio y la televisión” (1957), llamaban a los católicos de la industria del cine a hacer y exhibir solamente films que estuvieran en consonancia con la doctrina de la Iglesia y a utilizar el cine como herramienta de educación.

Vigilanti cura predicaba que el cine, como un poderoso medio de divulgación, necesitaba colocarse al servicio del perfeccionamiento humano, pues era de gran utilidad en la trasmisión de la educación y la instrucción, siempre que se liberara de la influencia de los “bajos instintos” y del lucro. Convocaba a todos a producir y divulgar únicamente películas que no rebajasen el “sentido moral” de los espectadores.

Le preocupaban, además, el hecho de que el espacio colectivo del cine, que reunía grupos de personas en una sala oscura, condujese a un “entusiasmo depravado”, y la seducción que los actores y actrices y sus atributos físicos pudieran ejercer sobre niños y adolescentes. Hacía un llamamiento a los católicos:

El cine es realmente, para la mayoría de los hombres, una lección de cosas que instruye más eficazmente en el bien y el mal que el raciocinio abstracto. Es, pues, necesario que, elevándose al nivel de la conciencia cristiana, sirva a la difusión de sus ideales y deje de ser un medio de depravación y desmoralización.¹⁴

Con *Miranda prorsus*, las orientaciones del Vaticano pasaron a ser otras, un poco más flexibles en favor del cine y la televisión. Decía especialmente sobre la enseñanza:

Con mayor razón se puede decir lo mismo de la enseñanza, a la cual el film didáctico, la radio y, más aún, la televisión escolar ofrecen posibilidades nuevas e inesperadas, no solo para los

¹³ Edgar, Tom y Kelly, Karin, *Film School Confidential: The Insider's Guide to Film Schools*, New York, Peregree, 1997.

¹⁴ Pius PP. XI, *Vigilanti cura*, 1936, <http://www.veritatis.com.br/doutrina/161-documentos-da-igreja/1335-vigilanti-cura> (acceso en marzo de 2009).

jóvenes, sino también para los adultos. Sin embargo, el uso en la enseñanza de estos nuevos y prometedores medios técnicos no debe estar en desacuerdo con los imprescriptibles derechos de la Iglesia y de la familia en el campo de la educación de la juventud.

En particular quisiéramos esperar que las técnicas de difusión, ya en manos del Estado, ya confiadas a las iniciativas privadas, no se vuelvan nunca responsables de una enseñanza sin Dios.

Por desgracia, sabemos que en ciertas naciones, dominadas por el comunismo ateo, los medios audiovisuales son usados hasta en las escuelas para propaganda contra la religión. Esta forma de opresión de las conciencias juveniles, privada de la verdad divina, liberadora de los espíritus, es uno de los aspectos más innobles de la persecución religiosa.

En cuanto depende de Nos, deseamos que en la enseñanza católica sean oportunamente empleados los medios audiovisuales para completar la formación cultural y profesional y “sobre todo [...] la formación cristiana; base fundamental de todo progreso auténtico”. Más aún queremos expresar Nuestra satisfacción a cuantos, educadores y maestros, emplean acertadamente el film, la radio y la televisión para un fin tan noble.¹⁵

De hecho, es posible observar que los católicos respondieron a esa convocatoria creando una serie de seminarios en las escuelas, con el fin de educar a jóvenes y adultos.

El curso antes citado de la UCMG pretendió resolver de una vez, en un corto plazo, la deficiencia nacional en cuanto a formación teórico-práctica y, evidentemente, no lo consiguió.

Y así comienza la tradición brasileña de crear carreras universitarias abarcadoras, que tienen la pretensión de equilibrar, igualmente, la enseñanza teórica con la práctica, la técnica general con un profundo saber teórico... misión ingrata, pues es prácticamente imposible, y que se observa también en otras partes del globo.

No es posible lograr un éxito completo, insisto, porque somos constantemente “exprimidos” por programas de 3.000 horas de clase, tratando de formar cineastas-técnicos-teóricos-investigadores-historiadores-críticos-estetas. Es como si siempre estuviéramos esperando generar nuevos Eisens-teins. Es muy frustrante. Y esa frustración fue sentida por los estudiantes, profesores y directivos de la UCMG, y en pocos años ese curso cerró sus puertas.

El primer curso de cine en una universidad pública brasileña –el cual sufrió diversas crisis a lo largo de los años– fue en la Universidade de Brasília (UnB).

El proyecto de la UnB era sumamente avanzado para la época, y fue obra del prestigioso educador Darcy Ribeiro, su primer rector, quien fue, además, ministro de Educación del gabinete de Hermes Lima. Más tarde, fue jefe de Gabinete del presidente João Goulart, y coordinaba la implantación de reformas estructurales cuando tuvo lugar el golpe de militar de 1964, que lo lanzó al exilio.

La UnB tenía una propuesta ideológica fuerte, comprometida con la superación de los problemas del Brasil a partir de una práctica transformadora y nacional, sin dejar de lado la excelencia internacional, en la creencia del arte como liberador:

Yo sé hacer odontólogos y matemáticos, por ejemplo, en cualquier cantidad. ¿Cuántos abogados o psicólogos quieren, catorce mil? ¿Diecisiete mil? Médicos, ¿quieren veinte o cuarenta mil? Ingenieros, ¿treinta o cien mil? Yo los formo a todos. Denme unos pocos años y los formo bien formados. Ahora, pídanme un Oscar Niemeyer y no formo ninguno. Pídanme un Vila-Lobos y no formo ninguno. Ésa es, no obstante, nuestra responsabilidad, a la que sumo otra, aún mayor: la de crear aquí una ciudad auténtica, singular y creativa como Ouro Preto, Bahía, Río. Esto es lo que ha de ser Brasilia. ¿Cómo? ¿Cómo negar, sin

¹⁵ Pius PP. XII, *Miranda prorsus*, 1957, http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus_po.html (acceso en marzo de 2009).

embargo, que ésta es la misión de la UnB? ¿Pero cómo ayudar a florecer aquí un centro cultural autónomo y creativo? Tratamos de contribuir a ello, generando en nuestro campus un ambiente propicio. Fue con ese objetivo con el que dimos casas a los artistas que vinieron a vivir aquí, para pintar o enseñar a pintar, si quisieran; para hacer grabado o enseñar grabado, si quisieran; para hacer música y enseñar a apreciar la música, si les gustara; pero, esencialmente, para convivir con nosotros, para ayudar a constituir una comunidad universitaria, enriquecida en todos los planos.¹⁶

Todos los estudiantes, independientemente del área estudiada, tenían materias de arte en su currículo básico.

En 1968 ya se ofrecían en el Instituto de Artes, además de la carrera de cine, las de arquitectura, artes plásticas y música. Pero la represión en las universidades, generada por el golpe militar de 1964, terminó por desencadenar, ese mismo año, una crisis sin precedentes en la UnB, y el curso de cine se tornó inviable por la renuncia colectiva y voluntaria de doscientos veinte profesores de la universidad, incluyendo a los ya citados cineastas, en solidaridad con los colegas perseguidos y destituidos.

Como en la segunda mitad de la década de 1960 muchos de sus primeros docentes y estudiantes se retiraron de la universidad y abandonaron Brasilia, se integraron a la creación de nuevos cursos de cine en otros centros de estudios públicos: Universidade de São Paulo (USP) y Universidade Federal Fluminense (UFF), en Río de Janeiro. Algunos años más tarde se fundó el curso de cine de la FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), una escuela privada, en San Pablo, y éstas pueden ser consideradas las instituciones de enseñanza superior más antiguas y consolidadas del Brasil en términos de enseñanza de cine.

La carrera de la UnB se convirtió recientemente en audiovisual, siguiendo una tendencia en crecimiento desde 2000, que tiene a la USP como pionera, y que consiste en unificar bajo el término “audiovisual” los programas de cine y televisión, aunque muchos cursos, antiguos y nuevos, se titulen solo “cine”.

Durante muchos años, la cantidad de cursos de cine varió, pero sin sobrepasar nunca el total de veinte, debido a las dificultades de mantener las estructuras, equipos e insumos típicos de los tiempos del celuloide. Sin duda, con la expansión de la tecnología digital, se presentó un nuevo panorama, que trataré más adelante.

A pesar de estar investigando la enseñanza de cine en otros países de América del Sur, debo reconocer que aún no poseo elementos suficientes que merezcan algún registro, pero quisiera señalar que en la génesis de las primeras escuelas brasileñas hubo una influencia de diversos movimientos cinematográficos latinoamericanos, particularmente de realizadores argentinos, como Fernando Birri, Pino Solanas y Octavio Getino.

Algunos profesores de escuelas como las de la UNB, la USP y la UFF asumieron un compromiso ideológico en relación con la transformación de la dura realidad de los países latinoamericanos, en especial con las premisas del llamado cine verdad, fuertemente influido por el Instituto de Cinematografía de Santa Fe, de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, fundado por Fernando Birri en 1957, cuando regresó de Europa.

Varios miembros de las universidades brasileñas se beneficiaron con este rico contacto con cineastas de la Argentina, y asumieron la misión de denunciar el subdesarrollo colonial en América Latina y considerar alternativas, afirmando “los valores positivos de esa sociedad”, “los valores del pueblo”, tal como expresa el Manifiesto de Santa Fe, de 1964. En el Brasil, muchos cineastas y educadores se comprometieron con el proyecto liderado por Birri.

La Universidad del Litoral, que proporcionó un espacio físico para el Instituto de Cinematografía, también sufrió con el totalitarismo gubernamental. Incansable, sin desalentarse por lo ocurrido con Santa Fe, Fernando Birri siguió luchando por una cinematografía latinoamericana. Intervino, por ejemplo, en la creación de la Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) en Cuba, surgida como filial de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (FNCL).

Hace algún tiempo, el Comité de Cineastas de América Latina (C-CAL), al reflexionar sobre lo que había detrás de las deficiencias de la cinematografía latinoamericana, concluyó que faltaba una sólida formación, que estaba lejos de la lógica de la formación universitaria institucionalizada.

El anuncio de la creación de la EICTV fue hecho por el entonces presidente cubano Fidel Castro, en el Festival de La Habana de 1985. En su discurso, sugirió que la futura escuela no fuera solo para jóvenes latinoamericanos y caribeños, sino que propuso que, de entrada, se abriera para África y Asia. A lo largo de los años, la escuela se fue expandiendo hacia otros continentes, sin obtener, sin embargo, una gran participación de los propios estudiantes cubanos. La EICTV se inauguró en 1986, con Fernando Birri como uno de sus principales fundadores y su primer director general.

Para albergarla, se remodeló una antigua escuela secundaria en San Antonio de los Baños, en consonancia con las necesidades arquitectónicas que demanda una escuela de cine y televisión. El Estado cubano donó las nuevas instalaciones y el equipamiento necesario, con auxilio internacional.

La EICTV se autotitulaba “escuela antiescolástica”, un “centro de producción de la imagen global audiovisual: cine y TV”, y procuró borrar cualquier prejuicio sobre la televisión, valorizando el sincretismo entre ésta y el cine, ofreciendo cursos regulares, para comprensión general, sobre cine y televisión, y talleres para los profesionales de los medios audiovisuales y seminarios para que talentos reconocidos del audiovisual intercambiaran experiencias y trabajaran conjuntamente.

Desde 1987 hasta 1995, el curso regular fue enteramente gratuito, mediante becas gubernamentales, y desde entonces pasó a ser pago, como consecuencia de una coyuntura internacional desfavorable para el gobierno cubano y de problemas graves, tales como accidentes naturales. En el costo está incluido “todo lo necesario para los trabajos escolares, así como alojamiento, alimentación y servicios médicos”, como explica Sergio Muniz, uno de los principales organizadores. El curso regular procura superar las falsas opciones entre polivalencia versus especialización, por un lado, y marginalismo versus profesionalismo, por otro. Hasta hoy, gran cantidad de argentinos y brasileños frecuentan la EICTV, como docentes o directivos.

De los años 1980 a principios de 2000. La inestabilidad

Estados Unidos: una nueva conformación entre industria y escuelas

Mientras las universidades del sur de California, como la University of Southern California (USC) o el American Film Institute (AFI), seguían formando a sus estudiantes con el pensamiento puesto exclusivamente en Hollywood, en cómo “preparar” un guión para venderlo a un productor, otras escuelas buscaron nuevos nichos, y la generación siguiente de cineastas que ganó notoriedad en largometrajes surgió de instituciones consideradas más “alternativas”, como la New York University (NYU), con producciones independientes como las de John Sayles y Albert Brooks.

Pronto el mundo conocería los films de graduados en cine como Spike Lee y Jim Jarmusch, más personales, de autor, y con presupuestos más reducidos. Sus obras fueron aclamadas por la crítica y generaron ganancias, a pesar de que no alcanzaron los parámetros de *Star Wars*. Esta situación, buena para las escuelas y sus alumnos, se mantuvo hasta el fin de la década de 1980, cuando, debido a la recesión que se prolongó hasta la segunda mitad de los años 90, las producciones cinematográficas tuvieron dificultades para obtener financiación.

¹⁶ Ribeiro, Darcy, en “Universidade para quê?”, citado en Martins, Maria Helena Pires, *Eca - Retrato em branco e preto*, tesis de doctorado orientada por el profesor doctor José Teixeira Coelho Netto, defendida en la Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, San Pablo, Brasil, en 1988, p. 142.

Con la recuperación de la economía de los Estados Unidos se tornó necesaria una readecuación del cine y de las escuelas, y, a causa de la aparición de las nuevas tecnologías, hubo una reestructuración de actividades y ocupaciones, con una demanda de profesionales más versátiles. Conscientes de esta nueva realidad, las escuelas de cine y televisión incluyeron los nuevos medios en sus programas, propiciando un aumento de posibilidades en la ocupación de nuevos puestos de trabajo para sus egresados.

El libro *Film School Confidential: The Insider's Guide to Film Schools* también resalta que la relación entre la industria y los graduados es mucho más tenue, y que se torna necesaria una concientización:

Se continúa formando un gran número de alumnos en las escuelas de cine y la producción es grande. Se hacen tantos films que el público no puede verlos todos [...] En cuanto al contenido, Hollywood y los graduados en cine llegaron a un acuerdo. La exageración terminó. Los alumnos de cine ya no son libres de filmar cualquier cosa y ser reconocidos como brillantes prodigios cinematográficos. Y la reacción violenta que los forzó a hacer películas tontas, explotando los intereses de los niños, y que después los rotuló de chiquillos sobrevalorados y sin talento, también se terminó. Algunos estudios y grandes productores independientes desean apoyar proyectos de riesgo de cineastas que filman por primera vez. Mientras que el dinero en juego sea poco [...] Hollywood es ahora, como ha sido siempre, un lugar difícil para graduados en cine. Hay oportunidades, pero son escasas, y, cada año, diez mil egresados de escuelas de cine se mudan allí para competir por un puñado de empleos.¹⁷

Los autores destacan, sin embargo –lo que desde hace mucho estamos diciendo también en el Brasil–, que no hay industria calificada sin formación de profesionales para ella:

Lo que ningún ejecutivo de Hollywood quiere admitir es que Hollywood necesita una escuela de cine. Los jóvenes cineastas son y continuarán siendo claves para las audiencias jóvenes, que constituyen la mayor porción del público que va al cine. Esos jóvenes cineastas precisan aprender el arte de filmar en algún lugar. Pero los estudios no quieren pagar por la educación que antes proporcionaban, por ejemplo, a “aprendices” y “asistentes”.¹⁸

Años 2000. La expansión digital y los nuevos desafíos de la enseñanza

La enseñanza audiovisual crece

Expandir en cantidad, parece obvio, no significa hacerlo en calidad, pues normalmente observamos que las escuelas no desarrollan investigaciones que las sitúen en las vanguardias de las reflexiones sobre la utilización de las tecnologías para fines de experimentación y desarrollo del lenguaje. En el caso del Brasil, ni siquiera sabemos para qué fueron creados algunos cursos superiores, ni cuál sería su orientación, considerando, incluso, que el “mercado” audiovisual se concentra en la región Sudeste, particularmente en Río de Janeiro y San Pablo.

¿Hacia dónde van los egresados? ¿Cuáles son los puestos de trabajo disponibles? Éstas son preguntas que todavía necesitan respuestas.

En aras de una mejor comprensión, hago un paréntesis: el Brasil se divide en cinco regiones: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur. La Norte tiene siete estados; el Nordeste, nueve; el Centro-Oeste (donde está el Distrito Federal), tres; la región Sudeste, cuatro, y la Sur, tres.

¹⁷ Edgar, Tom y Kelly, Karin, *op. cit.*, p. 56.

¹⁸ *Ibidem*.

Según el Ministerio de Cultura (MEC), en el Brasil, el total de graduaciones en cine o audiovisual está distribuido como se muestra en el cuadro de la página 37.¹⁹

Destacamos que las transformaciones no pueden limitarse a números. Los cambios constantes en el audiovisual requieren procesos permanentes de discusión y reformulación, no solamente de los currículos de las escuelas, sino también de las prácticas, que no pueden quedar a merced de trabas burocráticas, para que puedan producirse las alteraciones necesarias.

Con mucho cuidado, para no manifestar una postura dogmática, diciendo qué es bueno o malo para los cursos superiores de cine y audiovisual, quisiera presentar algunas ideas para ser debatidas, en el entendimiento de que nada es absoluto, dados el dinamismo de los contextos y las peculiaridades de los enfoques, las regiones y las diferencias entre las carreras.

Nuevas posturas, nuevos desafíos, muchas paradojas

La diseminación y consolidación de la tecnología modificó de raíz la cultura como un todo, incluyendo en ella el audiovisual, y generó también un cambio sin precedentes en el cine y su enseñanza en las universidades, con consecuencias directas en la formación de nuevos realizadores y pensadores audiovisuales. Ahora tenemos nuevas realidades que se presentan y mudan constantemente, y, a pesar de que las escuelas ya pueden mantener una práctica constante de sus alumnos, todavía enfrentamos muchos y nuevos desafíos.

El cine, resalta Lev Manovich,²⁰ al conjugar sonido, imagen y texto, como en el cine mudo, se constituyó como el primer objeto de multimedia. No obstante, al configurarse como lenguaje, la séptima y última de las artes buscó mantener un estatus de autonomía en relación con otros medios, inclusive con los audiovisuales emergentes, mediante el establecimiento de límites y restricciones.

Esas reacciones de rechazo del video y la televisión y de defensa intransigente de las que serían las peculiaridades y la consiguiente superioridad del cine ciertamente se intensificaron, como cualquier fundamentalismo, con el advenimiento y la expansión del video, y solo recientemente comenzaron a ser superadas, con la consolidación del cine digital, un proceso de convergencia que tardó casi medio siglo en concretarse.

Lo que básicamente determina qué es cine digital es el uso de señales decodificadas. Al contrario del analógico, cada imagen digital se presenta en las mismas condiciones que la matriz, sin importar si es fruto de diversas reproducciones, copias o exhibiciones.

En ese concepto de fidelidad e igualdad entre las matrices y las copias e, igualmente, entre las diversas proyecciones realizadas es donde se encuentra el meollo de la cuestión del cine digital. De él derivan diversos aspectos que ya forman parte de la cotidianidad de un nuevo cine: el realismo de los escenarios diseñados en laboratorio, la creación de personajes virtuales, la acentuación de los efectos especiales, la capacidad de materializar lo lúdico. Las imágenes pretenden ser reales, incorporarse al mundo experimentado, crear sensaciones permanentes, creíbles. Si no fuera así, el “cine digital” no tendría importancia, pasaría a ser integrado a nuestra vida diaria, como en la sustitución de un televisor antiguo (CRT) por un televisor plano de plasma o LCD. El “cine digital” es múltiple, es un arsenal de alternativas, de posibilidades.²¹

Se repite el dilema “del huevo y la gallina” –¿qué cambió primero, el mundo o el cine?–, pero no se sostiene frente a una concepción dialéctica, pues no se trata de descubrir qué se dio primero; el hecho es que, por ejemplo, la cibercultura estableció nuevas dinámicas sociocomunicacionales en el mundo.

¹⁹ Los datos están actualizados hasta la conclusión de la investigación de doctorado, a fines de 2011.

²⁰ Manovich, Lev, *The Language of New Media*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 2001.

²¹ Luca, Luiz Gonzaga de Assis de, *Cinema digital: Um novo cinema?*, São Paulo, Imprensa Oficial/Fundação Padre Anchieta, 2004.

Las estructuras de pensamiento, acción e interacción determinaron transformaciones en las narrativas audiovisuales, permeadas por los hipertextos, por los intercambios, por las referencias, por el exceso de imágenes y de sonidos en pantallas grandes y pequeñas. El mundo sufrió metamorfosis, y las personas también, al adaptarse o ya haber nacido bajo el signo de la era digital, y esas personas ingresaron en las escuelas; jóvenes no solamente en términos de edad, sino también de comportamientos; singulares en la forma de pensar y de actuar: los denominados “nativos digitales”. Sus profesores, “inmigrantes digitales”, se vieron confrontados a la duda de cómo llegar a ellos.

Una delicada relación en las aulas: inmigrantes y nativos digitales

32

En “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, Martín-Barbero nos aporta una importante lección acerca de los debates culturales que enfrenta la escuela en la contemporaneidad, el desafío “que torna visible la distancia cada día mayor entre la cultura enseñada por los profesores y aquella aprendida por los alumnos”.²² Para este autor, la escuela es el espacio a priori de reinventar la imaginativa y creativa del espacio público, pero hay un abismo cultural entre docentes y estudiantes.

De hecho, oímos las quejas más diversas de profesores de todo el mundo, incluso del área del audiovisual, acerca de las dificultades para enseñar a los jóvenes de hoy; dicen que no leen, no se interesan por las materias, no se concentran, no tienen paciencia para las conferencias ni para el aprendizaje gradual, son tecnófilos, consumen “basura” en lugar de arte... posturas que desacreditan el repertorio de los alumnos y solo valorizan, en el caso particular que nos ocupa, el film y la pantalla grande como “cine”.

La dificultad de diálogo reside muchas veces en la incompreensión de que está ocupando las aulas una nueva generación, dotada de peculiaridades que no son asimilables a las de situaciones anteriores. En razón de los impactos –incluso psíquicos– que las tecnologías de la información han provocado en materia de velocidad y emergencia, muchos estudiosos sostienen que esta nueva generación, nacida en la era digital, es completamente diferente de cualesquiera otras en su forma de pensar y de actuar.

Los llamados “nativos digitales” crecieron bajo el signo de la circulación audiovisual; no solo están rodeados de productos audiovisuales que pueden ser vistos en cualquier momento y lugar, sino que hacen films con sus celulares, los editan y los suben a canales de video, todo al mismo tiempo y sin salir de sus casas (y, mientras tanto, también leen blogs, escriben textos, escuchan música, juegan, participan en redes sociales...).

Pero un fantasma está al acecho: ¿cómo podemos establecer un diálogo si previamente despreciamos a nuestro interlocutor? Necesitamos comprender y respetar las habilidades propias de esta generación, es decir, no ignorar sus conocimientos y, sobre todo, usarlos en favor de la enseñanza.

Debemos evitar todo sectarismo: las instituciones tienen que brindar condiciones para que los profesores se actualicen tanto en términos de tecnología, equipos y software como del repertorio audiovisual, y conozcan lo que es característico de cada pantalla, como series, canales de video y videos para celulares, para establecer un mejor diálogo con sus jóvenes estudiantes. Por otro lado, son fundamentales la comprensión y la trasmisión de que existe un lenguaje consolidado, vivo y que no depende de *gadgets*, los que rápidamente se tornan obsoletos. Nuestro mayor tesoro es el lenguaje.

Otro desafío reciente, principalmente para nosotros que, de hecho, creemos y sostenemos que la realización fílmica es una obra trabajada colectivamente: ¿qué hacer ante los comportamientos individualistas de la nueva generación? Las actividades realizadas por los nativos digitales son normalmente privadas –escuchar música con auriculares, jugar electrónicamente o ver películas en sus computadoras–, al contrario de la experiencia colectiva de las salas de exhibición, los cineclubes, los

estudios, los grupos vinculados a las moviolas. Las “mayores” relaciones se establecen por vía de las redes sociales, frente a aparatos electrónicos.

No es extraño, entonces, que las facilidades de los equipos portátiles de captación y las computadoras personales para edición y envío de *posts* por canales de Internet estimulen la realización de pequeños films por una única persona.

Sin querer desprestigiar la formación del artista como ser singular y completo, es preciso valorizar y retomar el proceso colectivo de realización, como forma de democratizar la creación de las obras y darles más calidad. Por eso, el estímulo del trabajo en equipo en las aulas y en los estudios, en ambientes fuera del hogar, y el sistema de ejercicios en forma de rotación de funciones se presentan como una real necesidad para que todos y todas compartan conocimientos, solidaridades e ideas, tengan la vivencia de nuevas funciones y accedan a diversas experiencias.

La manifestación del individualismo en la búsqueda de una satisfacción privada e inmediata, típica del fragmentado individuo posmoderno, no es algo menor. No solamente los currículos, sino también las prácticas pedagógicas deben trabajar a contramano de esa tendencia, valorizando la enseñanza más artística y humanística, retomando nuestra tradición latinoamericana de buscar la formación de seres humanos y realizadores más completos y solidarios, conscientes de su papel en la sociedad en que están insertos y de la posibilidad de actuar para mejorarla.

En ese sentido, es importante que las prácticas pedagógicas tengan como objetivo la búsqueda de un equilibrio entre el respeto y el aprovechamiento de los saberes y conocimientos técnicos que los estudiantes ya poseen y la comprensión de la necesidad de filtrar las informaciones, diferenciando lo que tiene calidad de lo que es superficial, *amateur*, ya sean textos o videos. Además de educar para la investigación en la red, con referencias teóricas importantes que les proporcionen herramientas para la selección, es esencial revalorizar el cine y los lenguajes audiovisuales y hacerles comprender que el conocimiento y el dominio técnico son esenciales, aunque diferentes.

En el contexto de la dilución de las clásicas diferencias entre enseñanza “meramente” teórica y enseñanza “meramente” técnica, es bienvenida la presencia de una orientación horizontalizada para la organización de los cursos, planes de estudio, programas y contenidos, resultado de una elaboración colectiva y periódica del cuerpo docente como un todo, pues, si consideramos verdadero que los “nativos digitales” (aunque, resáltémoslo, no en su totalidad) ya tienen un gran conocimiento de algunas técnicas básicas de realización y carecen de paciencia para la enseñanza teórica, es importante estimularlos con algunos ejercicios, como la elaboración de videos que dialoguen con los movimientos y las estéticas estudiados en el aula –como, por ejemplo, el expresionismo o el modernismo–, trabajados en conjunto con las disciplinas prácticas, incorporando como referencias obras audiovisuales contemporáneas y deconstruyendo sus mecanismos.

De la misma manera, al impartir las materias encuadradas como “prácticas”, no podemos prescindir de la reflexión y la trasmisión de las matrices teóricas, dado que el lenguaje es el tesoro de las escuelas, que hoy pueden utilizar la base técnica que los estudiantes ya poseen para aplicarla mejor. En otras palabras: proponemos huir de la banalización de las experiencias y los conocimientos, como la que se está dando, por ejemplo, en relación con el trabajo de los editores, como si el montaje del film no fuera una labor intelectual, sino solo de destreza para apretar botones y conocer los softwares; o con el de los fotógrafos, como si las cámaras, y no ellos, fueran las responsables de una buena imagen.

Las escuelas deben ofrecer condiciones técnicas para la experimentación, esencial para cualquier artista, pero, más que concentrar todos los esfuerzos en procurar la adquisición de equipos más modernos, que rápidamente serán superados, debemos reflexionar y estudiar el lenguaje, el

²² Martín-Barbero, Jesús, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en *Nómadas*, Bogotá, Diuc, 1995, p. 19.

papel de la tecnología, su lugar en el mundo y cómo la enseñanza académica puede calificar su uso. Corresponde a las escuelas el desarrollo de investigaciones orientadas en ese sentido, en conjunto con otras carreras de otras áreas, para develar la “caja negra” e ir más allá de las simples interfaces que las máquinas ofrecen.

Solamente profesionales bien formados y creativos pueden imprimir mayor calidad al audiovisual. Necesitamos tanto hallar un equilibrio en la experimentación audiovisual creativa, independiente, como mantener el compromiso de formar profesionales que puedan actuar en las más diversas facetas del mercado audiovisual.

34

Equilibrio inestable: los mercados y la enseñanza

Las relaciones entre las escuelas y los mercados audiovisuales (vamos a evitar el término “industria” cinematográfica, pues ésta es una ficción para la mayoría de las naciones) son bastante desiguales en el mundo.

Es posible atribuir a la existencia de industrias consolidadas del audiovisual, como es el caso de la India o los Estados Unidos, el establecimiento de algún nivel de relación entre escuelas de audiovisual y mercado. Las californianas USC y UCLA (University of California, Los Ángeles) afirman que insertan rápidamente a sus egresados en puestos de trabajo, y lo mismo podemos observar en universidades de Gran Bretaña, Francia, Alemania, Nigeria, Australia, Polonia, Bulgaria y otros países. Los dirigentes de la Whistling Woods International, de la India, consideran que las peculiaridades de su industria cinematográfica permiten una rápida ocupación profesional de sus graduados. Aseguran, sin embargo, que la escuela no se contenta con esa facilitación, ya que generalmente se establecen acuerdos de coparticipación con empresas del área del cine y la televisión, y se entablar diálogos que permiten a esa institución la profundización en materia de tecnologías emergentes, como, por ejemplo, el cine tridimensional.

Y a menudo el propio mercado proyecta la escuela, como una forma de calificar a sus profesionales, de la industria para la industria, como ocurre con la London Film School, de alta capacitación y de posgrado.

En Alemania, la Hochschule für Fernsehen und Film (HFF) München (Universidad de Televisión y Cine de Múnich) recibe aportes de empresas nacionales ligadas a la televisión y el cine, que ven en ello una oportunidad de obtener profesionales altamente calificados; por parte de la escuela, es una forma de mantenerse constantemente actualizada y con un buen índice de egresados en puestos profesionales.

También hay situaciones en las que la relación de la enseñanza con el mercado se da en la práctica, donde las productoras de cine y televisión y las empresas de radiodifusión aportan a las escuelas equipos, dinero y profesionales, además de la realización de coproducciones, como en el caso de la Stockholms Dramatiska Högskola (Escuela de Arte Dramático de Estocolmo). Según informan sus dirigentes, hay una situación de pleno empleo para sus egresados en el área audiovisual.

El ex Centro Sperimentale, la Scuola Nazionale di Cinema, de alta capacitación, tiene la tradición de mantener fuertes lazos con el cine y la televisión italianos, combinando la experimentación con el compromiso de formar a sus alumnos para la ocupación de puestos de trabajo, lo que significa, por ejemplo, innovar con la producción de sitios web, films institucionales y guías audiovisuales para museos, siempre procurando lo mejor que las nuevas tecnologías ofrecen. Todo ello, sin perder los troncos comunes a las escuelas de audiovisual, como dirección, documental, animación, producción, etc. Además, hay acciones orientadas a que los estudiantes se integren al mercado de trabajo después de recibidos.

La cadena productiva del audiovisual en el Brasil no incluye a las escuelas, aunque éstas tengan una producción constante y creciente, si bien limitada a films cortos. No existe intercambio entre el

mercado y la enseñanza, y estamos buscando entablar un diálogo acerca de las necesidades de ambos, que puede traducirse de diversas formas, incluso por convenios.

Téngase en cuenta que la Agência Nacional de Cine (ANCINE) ni siquiera incluyó la línea de formación actual en las coordenadas del Fundo Setorial do Audiovisual,²³ como si la formación de mano de obra especializada no fuera esencial para la implementación de una industria calificada del audiovisual en el Brasil, sobre todo en cine, que es inexistente.

La colaboración entre los mercados y las escuelas puede darse en varios niveles: convenios para el intercambio de conocimientos y equipos, pasantías profesionales, cursos libres, investigaciones, ofertas de productos y tecnologías. Con ello ganan las escuelas, que pueden mantenerse actualizadas, y los mercados, con la calificación profesional. Además, las universidades pueden adquirir cierta autonomía con esa relación, pues estar a merced de los gustos y voluntades gubernamentales para el mantenimiento de infraestructuras mínimas y empleados genera inseguridad y, a fin de cuentas, en cualquier momento puede producirse una reversión del cuadro en expansión de la enseñanza.

Otro diagnóstico importante para las escuelas brasileñas es la urgencia de que más universidades creen licenciaturas para la formación de profesores en el área. La cultura del exceso de imágenes y sonidos que puebla la vida cotidiana de los jóvenes puede dar lugar a una trivialización y un efecto de empobrecimiento del lenguaje audiovisual, sumados a la ignorancia sobre sus mecanismos, y generar alienación. Es importante que el estudio del cine y el audiovisual integre los currículos de las escuelas secundarias, no solamente como formación de la mirada, sino también del público para los cines nacionales.

Algunos de los principales cambios en el cine y sus impactos en la formación

Muchas pueden ser las diferencias entre el cine analógico y el digital, pero ellas, por sí solas, no pueden ser consideradas una revolución o la creación de un nuevo lenguaje. El uso de la tecnología puede o no ser revolucionario; en última instancia, la tecnología en sí es un instrumento del realizador.

El cine nació bajo el signo de la relación intrínseca entre estética y tecnología, a ejemplo de otros mecanismos de representación. Lipovetsky destaca que se trata de un arte, desde su inicio moderno, que se inventa a sí mismo. Es la técnica la que inventa el arte, y no el arte el que inventa la técnica.

Un nuevo arte a tal punto ligado a la máquina que muy rápidamente, entre los formalistas de los años 1920, confirió a las otras “artes artesanales y antiguas” un matiz arcaico. Un auge recién llegado, que amenazaba transformar el arte en simple técnica, irrumpía en medio de las artes cobijadas por las tradiciones.²⁴

Es casi imposible no sentirse seducido por los cambios que se producen a gran velocidad en cada aspecto específico de la realización fílmica, en la elaboración, la producción, la circulación y la preservación, y sus impactos en la enseñanza, y quisiera referirme a algunos de ellos, reproduciendo en mayor o menor grado las reflexiones que presenté en mi tesis de doctorado.

Hay mucho para profundizar y, si bien cada una merece estudios específicos, planteo aquí, a manera de provocación, cómo ciertas prácticas de enseñanza pueden y deben ser repensadas, pues existen muchas novedades en curso, algunas negativas y varias positivas.

²³ Conocido como FSA, el Fundo Setorial do Audiovisual está vinculado a la Agência Nacional de Cinema (ANCINE) y al Ministerio de Cultura, y fue creado por la ley 11.437, del 28 de diciembre de 2006. En 2007 fue reglamentado mediante el decreto 6.299 y se convirtió en una categoría específica del Fundo Nacional da Cultura (FNC). Sus recursos, procedentes fundamentalmente de la Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional (Condecine) y del Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (FISTEL), deben ser aplicados a proyectos y programas que desarrollen las actividades cinematográficas y audiovisuales, con el fin principal de insertar y consolidar el producto brasileño en el mercado nacional e internacional. Entre sus ejes figuran el perfeccionamiento de la competencia artística, técnica, gerencial y financiera de las empresas brasileñas de cine y audiovisual y de la capacitación profesional del sector audiovisual. Fuente: <http://www.ancine.gov.br/fsa/principaisdiretrizes.htm> (acceso el 1º de diciembre de 2011).

²⁴ Lipovetsky, Gilles, *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*, São Paulo, Ed. Salinas, 2009, p. 34.

En cuanto a realización y difusión, la mayoría de las escuelas, en la práctica, ya actúan como productoras, y es necesario que sean formalmente reconocidas como tales, al menos en el Brasil, con políticas públicas que les permitan una actuación más efectiva en el mercado, como garantía de exhibición de las obras o, antes, con programas para la producción y la finalización. Agréguese que las escuelas pueden contribuir a la inserción, siempre difícil, de sus egresados, fomentando nuevas productoras audiovisuales o creando productoras y distribuidoras, a ejemplo de lo que sucede en otros países, y encarar nuevos desafíos, como largometrajes y series para televisión, Internet, celulares, etc.

Con respecto a la enseñanza de fotografía, debemos concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de la atención que hay que prestar a los equipos y a la captación de la luz, la continuidad, el color, incluso en términos de cantidad y uso planificado del material, como hacíamos en los tiempos del cine analógico. La propuesta de establecer desafíos, con una experimentación cada vez más avanzada del lenguaje y una jerarquización en el uso de los equipos, puede ser una forma de atenuar los problemas y la ilusión de gratuidad en la captación —y su consiguiente exceso— que está acarreado el uso del soporte digital. Si concordamos en el hecho de que los alumnos confunden conocimiento técnico con lenguaje, debemos colocar el primero en su lugar, como instrumento del segundo y, dialécticamente, como su fuerza motriz. El repertorio de saberes que deben manejar, como ya dijimos, incluye percepción de la imagen, del uso de los principios de la cinematografía, de la cámara y de la iluminación al servicio de una historia.

Paradójicamente, ante las posturas individualistas de la nueva generación, el cine digital acelera el sentido de lo compartido. El flujo es continuo y constante, a través de la interpenetración entre las áreas desde la preproducción; o sea, la dirección general depende de la dirección de fotografía, que depende de la edición, que depende de la finalización, que depende de la dirección de arte, que depende del guión, que depende de la edición, y así sucesivamente, en una cinta de Moebius. Como consecuencia, los ejercicios de realización y las estructuras curriculares y pedagógicas no pueden trabajar en forma sectorizada y verticalizada, planificando individualmente cada área. Pensar hoy la enseñanza del cine y el audiovisual significa trabajar cada tema agregando el proceso entero de realización fílmica, con estructuras organizadas de manera horizontal, como ya señalamos.

Con la finalidad de maximizar los potenciales creativos de las tecnologías emergentes y formar mejores profesionales, minimizando las banalizaciones detectadas en el mundo digital, en las escuelas precisamos rescatar los principios básicos de las teorías y de la práctica cinematográficas, como el cuidado del guión, de la gramática fílmica, de la sintaxis, del *découpage*, de la comprensión de la necesidad de pensar el plano y su función, del establecimiento de flujos de trabajo, mapas de cámara, *check lists*, *story boards*. Además, deben revalorizarse las técnicas de dirección de actores y el relacionamiento en equipo.

En cuanto al proceso de posproducción, se impone una mirada más atenta a la enseñanza. En la realidad brasileña, detectamos que las disciplinas de la posproducción están relegadas a los últimos años de los estudios. La posproducción digital ha abierto nuevos caminos y posibilidades, con alternativas sin par en la manipulación de imágenes y sonidos, en la creación de personajes y escenarios, que es esencial pensar desde la elaboración de los guiones, cuyo dominio proporciona herramientas creativas inéditas a los alumnos y debe estar presente desde el comienzo de la carrera, casi transversalmente a los currículos.

Acerca de la dramaturgia, también valen algunas precisiones: aunque lo básico de contar historias para la representación de acciones sea lo mismo desde los antiguos griegos, lo cual también torna fundamental su enseñanza, el público ha cambiado, y la dramaturgia contemporánea se reconfiguró con los hipertextos, la interacción, la hipermedia, aproximándose cada vez más a los juegos, que, a su vez,

tienen su matriz en el lenguaje cinematográfico. Estudiar y pensar en la enseñanza de la dramaturgia para grandes y pequeños contenidos, films para diferentes medios y espacios y para juegos electrónicos no solo es importante para el mejoramiento de los contenidos audiovisuales, sino también para la ocupación de nuevos puestos de trabajo, pues ya es una demanda de los mercados.

También existe otra necesidad, que es la del reconocimiento y la formación para nuevas profesiones del audiovisual, surgidas con la tecnología digital, principalmente en las áreas ligadas a la posproducción.

Y, ya que estamos hablando sobre nuevas confirmaciones, sobre la ocupación de diferentes pantallas con distintos contenidos: los países necesitan conocer mejor a las audiencias; quién ve qué y dónde. En las escuelas, los estudiantes precisan ser estimulados para reconocer a su público, con el cual dialogan, por medio de estudios de audiencia de los diversos canales de difusión y de materias relacionadas con la economía del audiovisual y los lanzamientos de las obras; se deben formar profesionales también para la circulación y la comercialización de films.

Resaltamos que no estamos levantando aquí la bandera de que debemos simplemente adecuarnos a una (supuesta) demanda del o los mercados, desistiendo de la experimentación autónoma y creativa dentro de las escuelas. Al contrario, creemos que la expansión del audiovisual que advino con el digital permite que obras más diversas puedan ser vistas por públicos diversos siempre que —repetimos— se conozcan esos públicos y los mejores caminos para llegar a ellos. Profesionales independientes, creativos y versátiles, que transitan por diversas áreas y medios, califican al cine y el audiovisual nacionales, y eso no puede ser una contradicción con respecto a la inserción profesional en un mercado ya existente o que necesite ser construido.

Si las escuelas actúan como burbujas cerradas sobre sí mismas, el cine estará en desventaja; una de las razones por las cuales las obras de los estudiantes necesitan ser confrontadas con un público. Por una cuestión de política general, los films brasileños de corta duración están limitados a los festivales y las muestras, lo que no puede ser un argumento para que las escuelas dejen de preocuparse por la distribución y la exhibición de sus obras. Además de actuar para que las películas sean difundidas en otros canales, como televisión e Internet, deben crearse espacios permanentes de intercambio de obras entre las escuelas del mundo,²⁵ un circuito de exhibición para pantallas de cine, celulares, televisión abierta y por suscripción, y canales de video, apuntando a la creación de un amplio acervo futuro.

Con respecto a los acervos y los riesgos que corren con el carácter efímero de lo digital, la mayoría de las obras audiovisuales puede perderse, dentro del dilema sobre cómo y qué transferir a soporte digital y qué será preservado en el celuloide. Internacionalmente, en todas las áreas se está buscando minimizar ese problema, determinando los patrones y criterios para la conservación. Es esencial que esta discusión se extienda a las escuelas, mediante la valorización en sus currículos de la cultura y la enseñanza de la preservación y el establecimiento de flujos de catalogación y conservación de lo que ya existe, en diferentes soportes, asegurando también que las obras realizadas originariamente en digital no desaparezcan o se deterioren.

Lanzamos aquí un interrogante: ¿de qué sirve hacer cientos y cientos de obras si nunca serán vistas por el público, de hoy o del futuro?

Para concluir

Las tecnologías digitales impactaron sobremanera en el cine; le dieron otro aliento y trajeron problemas y avances dentro y fuera de las escuelas.

Consideramos que lo digital ya no es solo uno de los muchos cambios de soporte que enfrentó el cine, puesto que en la captura, la concepción, el procesamiento, la finalización, la distribución y la

²⁵ Siguiendo el ejemplo de lo que promueve el CILECT, "CILECT PRIZE" (<http://www.cilect.org/sections/view/162>).

exhibición de imágenes y sonidos se mezclan, se combinan, se pierden y se recombinan estética, creación y tecnología. No existe siquiera el concepto básico de fotografía en secuencia que da la impresión de movimiento proyectada en una pantalla grande, como en los inicios del cinematógrafo de los Lumière, porque la elaboración de films con el uso de medios digitales puede prescindir hasta de la cámara. Sin embargo, el cine como lenguaje y matriz se mantuvo vivo y renovado, con nuevas formas creativas de realización a las que se puede acceder desde cualquier lugar y a cualquier hora.

Se podrían plantear tantos y tantos temas... como no es posible hacerlo, dada la propuesta de transmisión de informaciones sucintas que implica este encuentro, concluimos aquí y sugerimos estimular cada vez más diálogos, como los del Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Historias y Futuros, desarrollado en el Espacio Fundación Telefónica. Ellos permitirán profundizar en estos aspectos y muchos otros que la actualidad nos impone, pues las escuelas necesitan renovarse y, finalmente, constituirse en verdaderas vanguardias de reflexión y experimentación del lenguaje audiovisual, asumiendo su papel histórico.

Bibliografía

- Andrade, Rudá, *Cronologia da cultura cinematográfica no Brasil*, São Paulo, Fundação Cinemateca Brasileira, 1962.
- Bernadet, Jean-Claude, *Cinema brasileiro: Propostas para uma história*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____, *Historiografia clássica do cinema brasileiro*, São Paulo, Annablume, 1995.
- _____, *O autor no cinema: A política dos autores: França, Brasil nos anos 50 e 60*, São Paulo, Brasiliense S.A., 1994.
- _____, *Brasil em tempo de cinema*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____ y Pereira, Miguel, *O desafio do cinema*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- Galvão, Maria Rita Eliezer, *Crônica do cinema paulistano*, São Paulo, Ática, 1975.
- Lipovetsky, Gilles, *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas* (trad. Maria Lucia Machado), São Paulo, Companhia das Letras, 2009.
- _____, *A tela global. Mídias culturais e cinema na era hipermoderna*, São Paulo, Ed. Salinas, 2009.
- Manovich, Lev, *The Language of New Media*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 2001.
- Miranda, Luiz F. A, *Dicionário de cineastas brasileiros*, São Paulo, Art. Editora, 1990.
- Nagib, Lúcia, *O cinema da retomada - Depoimentos de 90 cineastas dos anos 90*, São Paulo, Editora 34 Ltda., 2002.
- Ramos, Fernão (org.), *História do cinema brasileiro*, São Paulo, Art Editora, 1990.
- Ribeiro, José Américo, *O cinema em Belo Horizonte, do cineclubismo à produção cinematográfica na década de 60*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1997.
- Sales Gomes, Paulo Emílio, *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- Silva, Luciana Rodrigues, *A formação em cinema em instituições de ensino superior brasileiras - Universidade Federal Fluminense, Universidade de São Paulo e Fundação Armando Álvares Penteado*, disertación de maestría orientada por la profesora doctora Maria Dora Genis Mourão, defendida en la Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, San Pablo, en abril de 2004.
- _____, *O cinema digital e seus impactos na formação em cinema e audiovisual*, tesis de doctorado orientada por la profesora doctora Maria Dora Genis Mourão, defendida en la Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, San Pablo, en abril de 2012.

REGIONES	ESTADOS	BACHILLERATOS	TECNOLÓGICOS	LICENCIATURAS	TOTAL	HASTA 2003 ²⁶
Sur	RS	3	2		5	1
	SC	2	2		4	2 El MEC informaba solamente de la existencia de un curso, pero enseguida fue creado uno nuevo.
Sudeste	PR	1			1	
	SP	9	4		13	4 cursos en funcionamiento, todos de bachillerato poco después la Unicamp creó la Midialogia (2004).
	RJ	3		1 (Creado recientemente, para formación de profesores de cine).	4	Solo un curso universitario: bachillerato -el de la UFF- y 2 de tecnólogo (3).
	MG	3	1		4	Había dos registros en el MEC: solo conocemos el funcionamiento de uno (2).
Centro - Oeste	ES	1	1		2	
	GO	1			1	
	DF	2	2		4	El curso de la UNB, bachillerato, era el único del área de cine y audiovisual (1).
Nordeste	BA	3	1		4	Sólo había un curso de bachillerato (1).
	CE	2			2	
	PE	2			2	
	RN	1			1	
	SE	1			1	
Norte	PB		1		1	
	PA	1	1		2	El MEC registraba la existencia de un bachillerato en Manaus, pero nunca conseguimos información acerca de él, y ya no consta como existente (1).
	AC		1		1	
TOTAL GENERAL					52	15

²⁶ A fines de 2003 concluimos la primera investigación, sobre escuelas de cine y audiovisual en instituciones de enseñanza superior (IES), que dio lugar a nuestra tesis de maestría.

Análisis crítico de las escuelas de cine en la Argentina.

Dilemas entre la teoría y la práctica

RODOLFO HERMIDA

Los comienzos de la enseñanza del cine en la Argentina se fueron dando en la práctica durante las filmaciones. En sus orígenes, los directores venían de otras disciplinas, eran periodistas, escenógrafos o actores apasionados. Eran épocas del cine mudo, que de a poco se transformó en sonoro.

José Agustín Ferreyra (1889-1943), conocido como el “Negro” Ferreyra, fue un gran realizador del cine argentino mudo; no tenía formación cinematográfica, pero sí una afición muy importante por la pintura que, con los años, lo llevó a convertirse en uno de los primeros escenógrafos de cine. Una vez transformado en director, rodó, durante 1920-1922, films como *La muchacha de arrabal*, *La chica de la calle Florida*, *Perdón viejita*, *Puente Alsina* y todas las grandes películas que fundaron una cinematografía con sentido nacional y popular.

Otros de los directores de aquellas épocas fue Mario Soffici (1900-1977), realizador de *Prisioneros de la tierra*, actor y director talentoso de una importante cantidad de películas como *Kilómetro 111* (1938) y, especialmente, de un film paradigmático como *Rosaura a las diez* (1958). Soffici era muy pobre y tuvo diversos trabajos, como vendedor de diarios y cadete de imprenta, entre otros. Fue un personaje muy particular; carecía de formación previa, aunque desde pequeño lo atrajo la actuación. Antes de llegar al cine ya había interpretado varios textos clásicos, y su experiencia como actor y director teatral la trasladó posteriormente a la cinematografía.

Tuve la suerte de que fuera mi maestro cuando yo estudiaba cine en la Fundación Lowe. Era una persona sensacional, un hombre carismático y un gran docente, quizás uno de los más importantes de la cinematografía en la Argentina.

Otro caso muy particular que ejemplifica cómo se accedía a director de cine fue Lucas Demare (1910-1981), el gran realizador de *La guerra gaucha* (1942). Si bien su amor era por el tango y las canciones, ingresó a los estudios de cine como peón ad honórem, aprendió el oficio rápidamente como pizarrero, luego como asistente de dirección, hasta que, finalmente, lo contrataron para debutar como director. Desde ese momento, nunca más dejó de filmar.

Estos breves relatos dan cuenta de los comienzos del cine argentino como un campo que se fue construyendo desde la experiencia por gente apasionada como Leopoldo Torres Ríos, su hijo Leopoldo Torre Nilsson y, más contemporáneamente, Leonardo Favio, quienes, con el tiempo y la práctica, se fueron transformando en directores. De hecho, uno se preguntaba cómo había aprendido Favio a dirigir. La leyenda cuenta que en los descansos de la filmación, entre toma y toma, éste le pedía explicaciones a Torre Nilsson sobre cómo funcionaba la cámara, sobre los encuadres y la puesta en escena. Fue un hombre muy intuitivo que aprendió cine *esencialmente en la práctica*.

Debido a que durante las primeras décadas del siglo pasado no existían en nuestro país instituciones dedicadas a la enseñanza cinematográfica, hubo también otro grupo de directores que se fue formando en el exterior. El caso más representativo fue quizás Fernando Birri (1925), quien, si bien venía trabajando en el teatro y escribiendo poesía, se fue a estudiar en 1950 a Roma, al Centro Sperimentale di Cinematografia, nada más y nada menos que con maestros de la talla de Cesare Zavattini (1902-1989) y Vittorio De Sica (1901-1974), precursores del neorrealismo en Italia.

De regreso a la Argentina, Birri fundó, en 1956, el Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, a partir de lo cual se produjeron, allí mismo, una serie de cortometrajes caracterizados por una estética social; entre ellos, el famoso *Tire dié* (voz autóctona que expresa lo que los niños santafesinos solicitaban a los pasajeros del tren cuando aminoraba su marcha al cruzar el puente: monedas de 10 centavos. De ahí el “Diga, diga, tire dié, tire dié guita”), que revolucionó la forma de realización del cine, generando un estilo nacional y popular que influyó no solo en la Argentina, sino también en Latinoamérica.

Otro gran director y luego docente excepcional es Simón Feldman (1922), proveniente de la crítica cinematográfica, con experiencia como guionista y formación pictórica. En 1953 viajó a Francia y estudió cine en el IDHEC, Institut des Hautes Études Cinématographiques de París.

Los inicios de las instituciones de formación

Con el propósito de analizar la evolución de la enseñanza cinematográfica en nuestro país, realicé un primer sondeo de las instituciones, cursos y escuelas que iniciaron la práctica educativa en este campo.

En 1943, algunos críticos de cine como Rolando Fustiñana (1915-1999), más conocido como “Roland”, se agruparon en la revista *Gente de Cine*, donde se desarrollaban una serie de cursos y seminarios de manera informal y asistemática.

Quizás, el primer antecedente importante sea el *Instituto Cinefotográfico de Tucumán*, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, que en 1946 empezó a dictar una serie de cursos importantes. Es probable que estos dos antecedentes, entre 1943 y 1946, hayan sido precursores de la enseñanza cinematográfica.

Es interesante destacar el Instituto Cinefotográfico de Tucumán porque no se trató solo de un centro de docencia, sino también de un ámbito de producción donde se filmaron varios cortometrajes y, posteriormente, los célebres documentales del cineasta Jorge Prelorán (1933-2009). Al respecto, es pertinente señalar el documento de Néstor Díaz Suárez y Amalia Enrico:¹

La Dirección del Instituto creó un curso teórico-práctico para estudiantes de periodismo de la universidad. Este curso abarcaba los distintos ciclos de la historia técnica y del arte cinematográfico. También se realizaron una serie de cortos como *La industria azucarera* y *Vitalidad*, entre otros. [...] Jorge Prelorán fue contratado especialmente por el rector Flavio Virla para realizar una serie de documentales, entre los que se destacan *Chucalezna*, *La feria de Yavi*, *Un tejedor de Tilcara*, etc.

Finalmente, el texto señala que “...el Instituto Cinefotográfico ha impreso su huella en la historia y dejó caer algunas semillas, dado que a fines del 2004 fue promovido a Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión iniciando así una nueva trayectoria”.

Ahora bien, es indudable que la primera carrera importante en nuestro país se desarrolla en la *Escuela de Cine de la Universidad Nacional de La Plata*. En un comienzo, alrededor de 1955, se dicta una serie de cursos que se consolidan entre 1956 y 1957 y que, a lo largo de los años, se van actualizando.

Cabe destacar que esta institución formó a muchos directores importantes que marcaron la realización audiovisual en la Argentina. Lamentablemente, durante la dictadura militar, la escuela fue desmantelada, los equipos fueron robados y los alumnos y docentes perseguidos, algunos desaparecidos. Fue una época terrible para todos, no solo para este centro de enseñanza, que fue emblemático en los años 50 y 60 –de igual modo que la Escuela de Cine de Santa Fe creada por Fernando Birri–, sino también para la mayoría de las escuelas de cine.

Al analizar el plan de estudios de 1961 de la Escuela de Cine de la Universidad Nacional de La Plata,² observamos que las materias que lo conforman se mantienen vigentes, con sus actualizaciones, hasta el día de hoy. Durante cuatro años, se cursaban las siguientes asignaturas: Realización y Montaje, Tecnología Cinematográfica, Literatura, Historia del Cine, Visión, Teoría del Arte, Historia de la Cultura, Estética, Guión Cinematográfico, Audición y Banda Sonora y Teoría General del Cine.

El cuerpo docente de aquella época estaba constituido por Pablo Taberero, Rodolfo Kuhn, René Mugica, José Martínez Suárez, Simón Feldman, Antonio Ripoll, David José Kohon, Jorge Couselo y Roland.

Entre sus alumnos –hoy excelentes profesionales– podemos citar a Fernando M. Peña, Carlos Vallina, Alejandro Malowicki, Carlos Sorín y, especialmente, al gran realizador Raymundo Gleyzer, asesinado por la dictadura.

Otra institución emblemática fue la *Escuela Documental de Santa Fe*, popularmente llamada la Escuela de Fernando Birri, que, juntamente con la Escuela de Cine de la Universidad de La Plata, generó la base de una enseñanza cinematográfica sistematizada, programada, con un alto nivel de prácticas de filmación.

En esta escuela surgieron una serie de películas realizadas por alumnos y profesores, como la ya mencionada *Tire dié*, una suerte de “encuesta social” (como la denominaban ellos) que impactó fuertemente en nuestro país y en el extranjero y generó una corriente cinematográfica nacional y popular que también marcó el cine en Latinoamérica.

La Escuela de Santa Fe fue un modelo diferente al de las de tradición académica, por su gran sentido social. En su manifiesto,³ Fernando Birri pone en evidencia el tipo de cine que se proponía realizar la institución:

El subdesarrollo es un dato de hecho para Latinoamérica, Argentina incluida. Es un dato económico, estadístico. Palabra no inventada por la Izquierda; organizaciones oficiales internacionales (ONU) y de América Latina (OEA, CEPAL, ALALC) la usan habitualmente en sus planes e informes. No han podido a menos de usarla.

Sus causas son también conocidas: colonialismo, de afuera y de adentro.

El cine de estos países participa de las características generales de esa superestructura, de esa sociedad, y la expresa, con todas sus deformaciones.

Da una imagen falsa de esa sociedad, de ese pueblo, escamotea al pueblo: no da una imagen de ese pueblo.

De ahí que darla sea un primer paso positivo; función del documental.

¿Cómo da esa imagen el cine documental? La da como la realidad es y no puede darla de otra manera.

(Ésta es la función revolucionaria del documental social en Latinoamérica).

Y al testimoniar cómo es esta realidad –esta subrealidad, esta infelicidad– la niega. Reniega de ella. La denuncia. La enjuicia, la critica, la desmonta. Porque muestra las cosas como

² Massari, Romina; Peña, Fernando Martín y Vallina, Carlos, *Escuela de Cine - Universidad Nacional de La Plata. Creación, rescate y memoria*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de La Plata, 2006.

³ Publicado en *La Escuela Documental de Santa Fe*, Documentos del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral, Argentina, 1964.

¹ “Instituto Cinefotográfico UNT (ICUNT). Apuntes para una historia II”, en [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/tele/INSTITUTO.CINEFOTOGRAFICO.UNT.\(ICUNT\).APUNTES.PARA.UNA.HISTORIA.II.844978769.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/tele/INSTITUTO.CINEFOTOGRAFICO.UNT.(ICUNT).APUNTES.PARA.UNA.HISTORIA.II.844978769.pdf) (consultado en marzo de 2013).

son, irrefutablemente, y no como queríamos que fueran. (O como nos quieren hacer creer –de buena o mala fe– que son).

Como equilibrio a esta función de negación, el documental cumple otra de afirmación de los valores positivos de esa sociedad: de los valores del pueblo. Sus reservas de fuerzas, sus trabajos, sus alegrías, sus luchas, sus sueños.

Consecuencia y motivación del documento social: conocimiento, conciencia, toma de conciencia de la realidad.

Problematización. Cambio: de la subvida a la vida.

Conclusión: ponerse frente a la realidad con una cámara y documentarla, documentar el subdesarrollo. El cine que se haga cómplice de ese subdesarrollo, es subcine.

Respecto del plan de estudios de la Escuela Documental de Santa Fe de 1960, observamos que era considerablemente distinto al ya descrito de la Universidad Nacional de La Plata. La carrera de Cinematografía tenía una duración total de cuatro años, y estaba compuesta por un ciclo básico de tres años y un ciclo superior de uno, en el cual se optaba por la especialización de Dirección, Dirección de Fotografía o Dirección de Producción.

Había, además, un curso preparatorio donde se enseñaban Matemática, Física y Química, Castellano y Literatura Argentina, Historia y Geografía Argentina.

En el primer año, se dictaban Introducción al Cine I, Fotografía, Comunicación con Medios Audiovisuales I, Guión Cinematográfico I, Crítica Cinematográfica I, Historia del Cine I, Integración Cultural I, Sociología I, Matemática, Física y Química I, Castellano y Literatura Argentina I.

En el segundo y tercer año, se profundizaban las materias de primero, de modo que la mayoría tenía su correlatividad (por ejemplo, Guión Cinematográfico I continuaba con la parte II y, posteriormente, la III). También se sumaban algunas nuevas, como Óptica y Sensitometría, Producción I, Gramática Cinematográfica I y Compaginación I, que eran abordadas también en el tercer año junto con Dirección Cinematográfica y Fotografía Cinematográfica.

Es preciso mencionar también las secciones Taller Experimental y Producción, donde los estudiantes, juntamente con los profesores, realizaban cortometrajes con exigencia de calidad profesional.

El cuerpo docente de aquella época estaba constituido por el propio Fernando Birri, Edgardo Palliero y Juan Oliva, entre otros. Algunos de sus alumnos destacados fueron Dolly Pussi, Mario Grasso, Gerardo Vallejo, Juan Carlos Arch, Mario M. Mittelman, Diego Bonacina, Alberto Andreani y Hugo Abad.

El tercer caso que me gustaría referir aquí, por lo que representa para mí, es el de la *Escuela de Cine de Avellaneda*, actualmente conocida como IDAC (Instituto de Arte Cinematográfico de Avellaneda).

Comenzó en 1974, como un taller dependiente del Instituto de Fotografía, en la Casa de la Cultura, frente a la plaza de Avellaneda. Fue un curso destinado a los vecinos para interiorizarlos de los diversos oficios cinematográficos. En aquel entonces la escuela estaba dirigida por el profesor Miguel Krebs. Años más tarde, en 1978, me contactaron porque necesitaban un profesor suplente para la materia Realización Cinematográfica. Recuerdo que me acerqué hasta allí y tuve una impresión muy particular con la escuela, que se encontraba muy desvenjada; tenía poca luz y algunos de los pisos de los pasillos se hundían al caminar. Yo ya tenía mi propio taller de enseñanza (TAIC - Taller Integral de Cine) y había dictado clases en distintas escuelas, pero quedé especialmente fascinado cuando me mostraron una de las aulas, donde había treinta alumnos escuchando atentamente una clase de Tecnología Cinematográfica del mítico profesor Jorge de León.

⁴ Birri, Fernando, *La Escuela Documental de Santa Fe*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2008.

Hay que entender que estábamos en 1978, en plena dictadura, en medio de tanta locura, violencia y asesinatos, y cada noche esa gente cruzaba el Riachuelo para ir a estudiar cine. ¿Qué extraña situación, qué esperanza, qué proyectos y fantasías se podían tener en esa época? Inmediatamente me acerqué a Miguel y le comenté que deseaba ser parte de aquello que estaba viendo. Sorprendido, me preguntó qué quería hacer allí, siendo que yo ya tenía mi propio taller, a lo cual contesté que yo percibía que en esa escuela había “algo” mágico, el germen de algo realmente importante.

Comencé, entonces, como docente suplente de primer año de Realización Cinematográfica, luego continué como docente titular, y al año siguiente se abrió el concurso para el cargo de director, dado que Miguel Krebs se retiraba. Gané el concurso para director y luego para rector. Se hizo el trámite de independencia del Instituto de Fotografía, y la Escuela se convirtió en Instituto de Arte Cinematográfico, con dos escuelas propias, una de cine y otra de animación.

A partir de ese momento, hubo una sucesión de transformaciones. Modificamos los programas de estudio a través de una suerte de gobierno tripartito, donde estaban representados los docentes, los alumnos y la propia dirección, durante el transcurso de lo que denominábamos “asambleas colegiadas”. Allí debatíamos absolutamente todo el funcionamiento de la escuela.

Tuvimos alrededor de doscientos cincuenta estudiantes y muy poco equipamiento cinematográfico, pero se había formado una “masa crítica” por medio de la creación de una cooperadora a la que todos los alumnos debían aportar una cuota o, en su defecto, realizar un trabajo comunitario dentro de la escuela, una suerte de “comunidad terapéutica”, como alguna vez alguien lo definió.

Realizamos una enorme cantidad de cortometrajes con el viejo y noble Súper-8, y algunos en 16 mm. Comenzamos a relacionarnos con la tecnología del video, que recién estaba llegando a nuestro país, estableciendo una serie de convenios con las empresas que comercializaban dichos equipos, y fuimos una de las primeras escuelas del país que produjeron videos documentales para las escuelas primarias, para la propia municipalidad y, en el terreno experimental, algunos “videoartes”, prototipos y pilotos para televisión.

Fue una institución muy completa, pero quizás tenga una visión un poco parcial y subjetiva sobre ella. Fue la más particular que tuve la posibilidad de dirigir, no solo en cuanto escuela, sino porque –siguiendo el ejemplo de la Escuela Documental de Santa Fe– teníamos un centro de producción donde realizábamos documentales de características sociales, aun en plena dictadura militar.

Años más tarde, Fernando Birri nos bautizó como la “Escuela de la resistencia”. Una de las tantas cosas que lo ilustra es que nos quitaron el presupuesto y la cooperadora se convirtió en su principal sostén y, paradójicamente, aun en plena crisis económica, fueron los años durante los cuales se produjo la mayor cantidad de cortometrajes.

Al comienzo de los años 80 se filmó *Gerónima*, dirigida por Raúl Tosso, realizada con película vencida de 16 mm y con mucho esfuerzo. Fue un “film-escuela”, tal cual lo dijo Birri sobre *Tire dié* y *Los inundados*. *Gerónima* dio mucho que hablar, ganó muchos premios nacionales e internacionales. Fui asesor técnico y artístico de la película, que recuerdo con mucho afecto.

Al volver la democracia, se renovó la esperanza de alumnos y profesores y la ilusión del restablecimiento del presupuesto para la compra de equipamiento y de material virgen, pero lamentablemente, los recursos asignados resultaron muy escasos para nuestras necesidades y, con lágrimas en los ojos, decidí renunciar, después de haber estado nueve años y haber resistido la dictadura.

Posteriormente, en la escuela comenzó un largo período de crisis y altibajos que perduraron en el tiempo. Ojalá que se pueda reconstruir como lo merecen su recuerdo y su tradición.

En relación con las cuestiones más formales, la carrera tenía una duración de cuatro años. En el último, los estudiantes debían optar por el género documental o ficcional para su especialización.

El cuerpo docente de aquella época estaba constituido por Luis Pietragalla, Jorge de León, Oscar Gamardo, Humberto Ríos, Susana Tozzi, Rodolfo Sáenz Valiente, Oscar Carvallo y Luis Sepúlveda, entre otros.

Raúl Tosso, Juan José Campanella, Jorge Nisco, Carlos Torlaschi, Hugo Colace, Lucrecia Martel, Juan Pablo Zaramella, Juan Taratuto, Sebastián Pivotto, Ernesto Ardito y Virna Molina fueron algunos de los alumnos que hoy son excelentes profesionales.

46 Hasta aquí, he relatado muy brevemente la incidencia que tuvieron el Instituto Cinefotográfico de Tucumán, la Escuela de Cine de la Universidad Nacional de La Plata, la Escuela Documentalista de Santa Fe y la Escuela de Cine de Avellaneda en la enseñanza de la cinematografía. Sin embargo, es importante incluir aquellas instituciones (de cuyos aportes podrían dar cuenta otras investigaciones) que también fueron pioneras desde 1943 hasta 1975:

- 1943 - Club Gente de Cine (Roland) - Cursos de cine
- 1946 - Instituto Cinefotográfico de Tucumán - Cursos de cine
- 1949 - SICA y Estudios de Cine - Cursos internos
- 1955 - Universidad Nacional de La Plata
- 1956 - Universidad Nacional de Santa Fe (Fernando Birri)
- 1958 - ACE (Asociación Cine Experimental)
- 1958 - 1^{er} Congreso Nacional de Enseñanza Audiovisual en la Universidad Nacional de La Plata
- 1965 - CERC - Centro Experimental de Realización Cinematográfica (INCAA)
- 1967 - Universidad del Salvador (Escuela de Televisión)
- 1969 - Fundación Lowe
- 1970 - Taller de Cine de Edmund Valladares
- 1970 - Escuela Panamericana de Arte
- 1971 - Museo del Cine - Cursos de cine
- 1971 - TEC - Taller Experimental de Cine (Jorge Surraco)
- 1972 - CEC - Centro Experimental de Cine del Sindicato de Publicidad
- 1974 - Taller Básico de la Escuela de Cine de Avellaneda
- 1975 - TAIC - Taller Integral de Cine (Rodolfo Hermida)

Después de 1975, con la irrupción de la dictadura, no solo no se crearon nuevas escuelas, sino que las que ya estaban fueron asediadas y algunas tuvieron que cerrar.

Es por ello que recién cuando se restableció la democracia, y especialmente hacia los años 90, se abrieron nuevas escuelas de cinematografía que brindaban a los alumnos diversas opciones en los programas de estudio.

Al respecto, el Instituto Nacional de Cinematografía y Artes Audiovisuales (INCAA), a través de su Gerencia de Desarrollo Educativo, de la cual estuve a cargo, elaboró en 2005 un censo de las escuelas de cine en todo el país, a los efectos de investigar ese gran crecimiento de las instituciones de formación cinematográfica.

Del universo de escuelas, fueron relevadas 42. Algunas no han sido incorporadas a este censo por haberse creado posteriormente a él, y otras no se incluyeron debido a que son exclusivamente escuelas de televisión.⁵

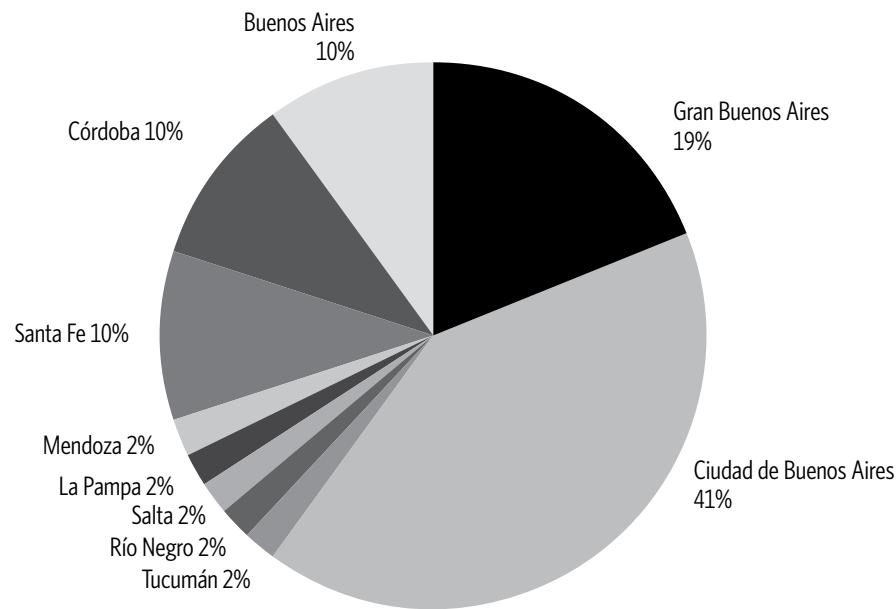
⁵ El objetivo era censar solo las escuelas de cine, con lo cual las de televisión, las universidades de comunicación social, los cursos cortos y las escuelas de tecnologías multimediales quedaron fuera. Ver las listas de instituciones incluidas y las que quedaron fuera del censo al final del artículo, en la adenda.

Del estudio realizado surge que apenas algo más de un tercio del país dispone de instituciones de formación cinematográfica. La fuerte concentración de éstas se observa en el hecho de que más de la mitad (60%) se encuentra en el conglomerado del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que incluye la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires (CABA y GBA), mientras que el 40% se ubica, mayormente, en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe y, en menor medida, en Mendoza, Salta, La Pampa, Río Negro y Tucumán (cuadros 1 y 2). Esta distribución geográfica se profundiza aún más si la analizamos por región: el Nordeste Argentino (NEA) carece de oferta educativa de cine; Cuyo, la Patagonia y el Noroeste Argentino (NOA) tienen menos del 5% de las instituciones, y el Centro nuclea el 90%.

PROVINCIA	CIUDAD	ALUMNOS	ALUMNOS %	INSTITUCIONES	INSTITUC. %
Ciudad de Bs. As.		6.618	55,4	17	40,5
Gran Bs. As.		1.080	9,0	8	19,0
Buenos Aires		1.250	10,5	4	9,5
	La Plata	900	7,5	1	2,4
	Mar del Plata	100	0,8	2	4,8
	Tandil	250	2,1	1	2,4
Córdoba		2.250	18,8	4	9,5
	Córdoba	2.000	16,7	3	7,1
	Villa María	250	2,1	1	2,4
Santa Fe		471	3,9	4	9,5
	Rosario	371	3,1	2	4,8
	Santa Fe	100	0,8	2	4,8
Mendoza	Mendoza	73	0,6	1	2,4
La Pampa	Santa Rosa	70	0,6	1	2,4
Salta	Salta	30	0,3	1	2,4
Río Negro	Gral. Roca	50	0,4	1	2,4
Tucumán	San Miguel	60	0,5	1	2,4
TOTAL		11.952		42	

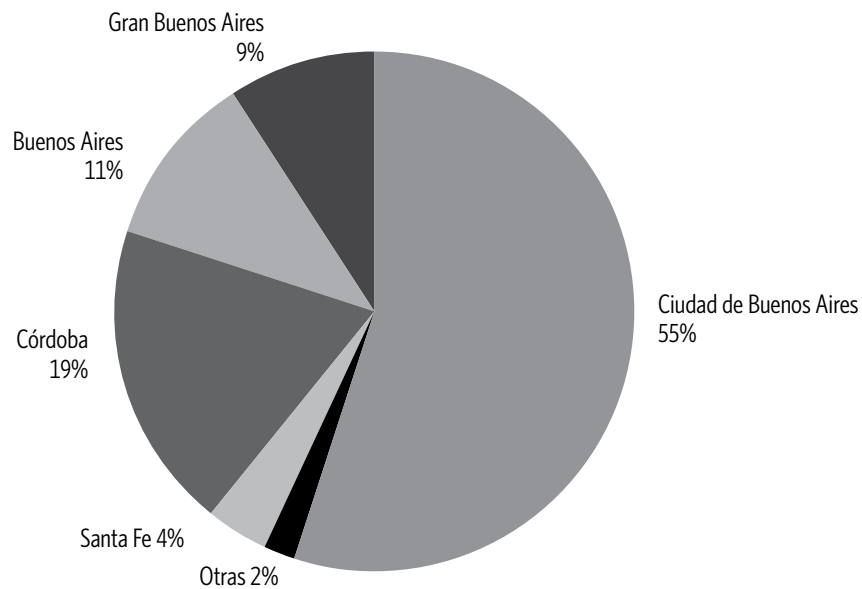
Cuadro 1. Fuente: Censo Nacional de Instituciones Educativas de Enseñanza de Cine y Artes Audiovisuales 2005 (Gerencia de Desarrollo Educativo - INCAA).

Nota: Actualmente, con la aparición de varias escuelas de cine (detalladas al final del artículo) que no han sido incorporadas al censo, se calcula que hay cerca de 15.000 alumnos que estudian cine en la Argentina, sobre un total (también aproximado) de 95.000 estudiantes de cine en el mundo. Si bien los números no están verificados, están instalados como cifras posibles.



Cuadro 2. Seis de cada diez escuelas de cine se encuentran en el conglomerado urbano de AMBA (Capital + partidos del conurbano).

Ahora bien, si nos detenemos en la matrícula estudiantil (cuadro 3), observamos que, de un total de 11.952, más de la mitad estudia en la CABA. Asimismo, a pesar de que el GBA duplica a Córdoba en cantidad de escuelas que enseñan cine, esta última provincia tiene el doble de alumnos y casi cinco veces más que Santa Fe, que posee el mismo número de instituciones.

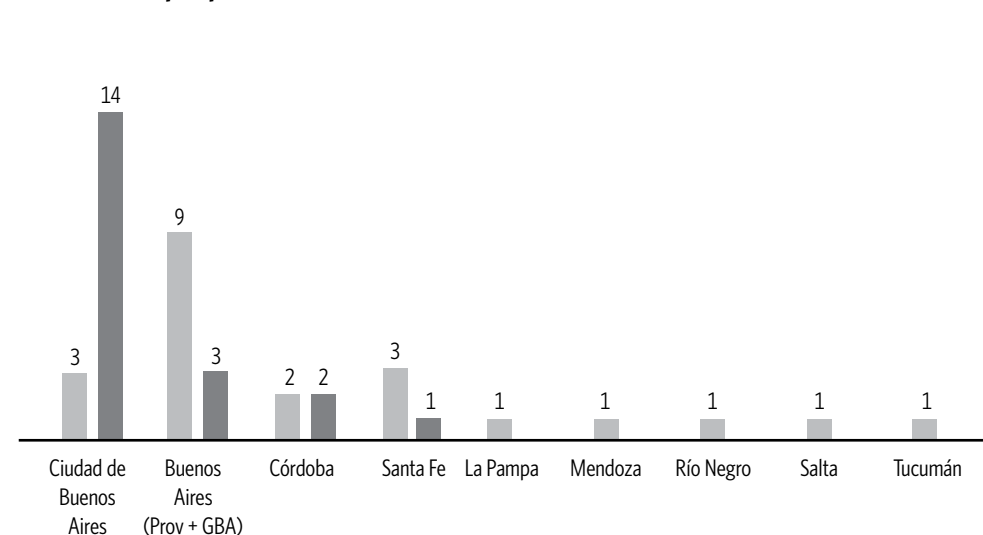


Cuadro 3. La provincia de Córdoba tiene menos escuelas que el GBA, pero atiende a mayor cantidad de alumnos.

Al analizar la participación de las instituciones en función del tipo de gestión –privada o pública– (cuadro 4), advertimos que, del total, un poco más de la mitad de los espacios de formación cinematográfica son estatales (52,38%); sin embargo, a pesar de que ambos sectores tienen casi la misma cantidad de oferta, su distribución en el territorio no es pareja, ya que la CABA concentra la mayoría de las instituciones privadas. En líneas generales, podríamos decir que en la Argentina, a excepción de la Ciudad de Buenos Aires, hay una presencia mayor de instituciones de gestión pública.

En las provincias de Salta, Tucumán, Río Negro, Mendoza y La Pampa la única oferta de enseñanza de cine es de gestión pública (por lo menos hasta 2005, fecha de realización de este censo). En la CABA, la relación es prácticamente inversa respecto del resto del país: solo 2 de cada 10 escuelas son públicas. En el caso de Córdoba, sobre un total de 4 escuelas, la mitad es privada.

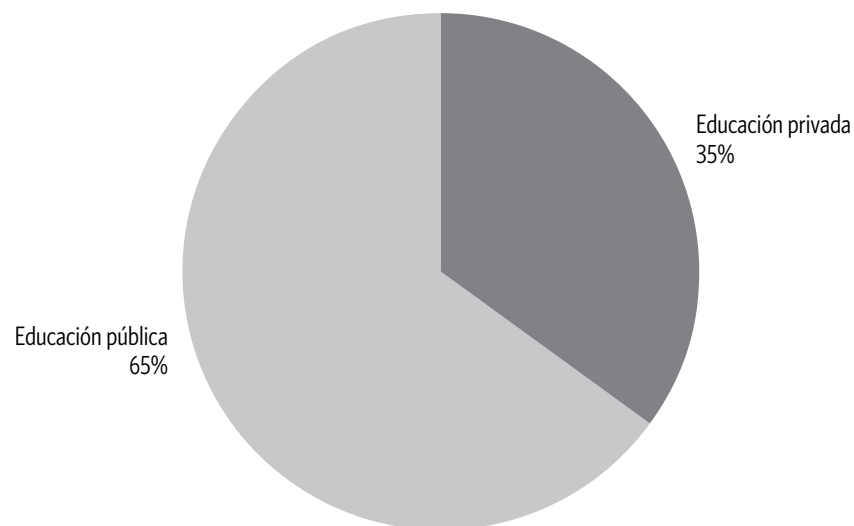
Instituciones por provincia



Cuadro 4. Hay una presencia mayor de las instituciones de gestión pública por sobre las de gestión privada, exceptuando a la CABA.

Cuando observamos el tipo de institución a la que concurren los estudiantes (cuadro 5), notamos que los alumnos que cursan en aquellas escuelas de gestión pública representan el doble de los que asisten a las de gestión privada. Digamos que el fenómeno de la educación privada en cine es, a la fecha del relevamiento, casi exclusivo de la CABA, donde, como ya mencionamos, se da la particularidad de que el 80% de la oferta educativa en cine es privada y la matrícula es similar en ambos tipos de instituciones. Esto puede dar una idea de la exclusividad e inaccesibilidad de las escuelas privadas frente a las públicas, dado que, teniendo muchísima más oferta privada, los estudiantes optan por la enseñanza pública, es decir, sin arancel.

Finalmente, el otro conglomerado urbano donde se observa algún peso de lo privado es Córdoba, aunque con mucha menor importancia.



Cuadro 5. Mayor cantidad de alumnos en las instituciones públicas.

De la teoría a la práctica: brechas y dilemas

A partir del análisis que he realizado sobre los distintos programas de estudio de escuelas de cine y de mi participación como docente y directivo en algunas de ellas,⁶ observé, en la mayoría de las instituciones, una estructura clásica subdividida en una gran cantidad de materias, con cierta rigidez y la limitación, en el caso de las universidades, de no poder modificar el currículo e incorporar nuevas materias.

Como consecuencia de esta situación, de la fragmentación del conocimiento debido a la gran cantidad de asignaturas, sumada, en algunos casos, al insuficiente equipamiento, se vuelve casi imposible integrar lo teórico con lo práctico.

La mayoría de las escuelas de cine padecen este problema de excesiva información y de poca o insuficiente verificación del conocimiento en la práctica.

Podemos señalar algunas excepciones que hay en los establecimientos de enseñanza actuales, como la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), que tiene mayor equipamiento y un plan de estudios subdividido por especialidades que facilita la realización de trabajos prácticos. También la Fundación Universidad del Cine (FUC), creada en 1991, cuenta con el equipamiento necesario para los trabajos prácticos, así como con un centro de producción donde se realizan largometrajes.

La carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que nació en 1989, no tiene un buen equipamiento, pero, paradójicamente, es la escuela de cine de mayor nivel teórico en relación con otras. Los alumnos se las ingenian para producir films alquilando equipos y realizan por su cuenta, con gran esfuerzo, muy buenos cortometrajes y, últimamente, ya como egresados, excelentes largometrajes. Obviamente, no es lo ideal, y sería más justo y adecuado que la universidad tuviera un mayor presupuesto para equipar no solo el estudio, sino las aulas, para que los estudiantes puedan practicar en tiempo y forma los conocimientos teóricos dictados por los docentes.

Esto mismo sucede en varias escuelas de cine, ya sean públicas o privadas, donde los alumnos deben esperar mucho tiempo para acceder a la tecnología profesional necesaria para producir películas. Parece una historia de “sobrevivientes” en la cual, después de muchos años de esfuerzo, solo algunos logran transformarse en directores de cine.

⁶ Fui director y luego rector de la Escuela de Cine de Avellaneda, director de mi propia escuela (TAIC), coordinador pedagógico de Buenos Aires Comunicación (BAC), director de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), dependiente del INCAA; coordinador académico a cargo de la dirección de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la FADU/UBA y director del Centro de Formación Profesional (CFP) del Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina (SICA). Actualmente me desempeño como gerente del INCAA en el Programa Bicentenario y como asesor de capacitación del Consejo Asesor de la Televisión Digital.

El caso del Centro de Formación Profesional (CFP) es ciertamente diferente, ya que se propone como una escuela de oficios a través de una estructura cuatrimestral que, en forma escalonada y en un máximo de dos años, capacita especialmente a los futuros directores de fotografía y editores –entre otras especialidades–, en forma bastante práctica, dado que tiene una tecnología básica de cámaras y luces de 16 y 35 mm y dos pequeños sets de filmación que permiten efectuar diversos trabajos prácticos.

Como contrapartida, faltaría que se actualizara el equipamiento, especialmente con tecnología digital, teniendo en cuenta que, hoy en día, la tecnología analógica de 35 mm está desapareciendo de a poco.

La TV fuera de foco

Una materia o disciplina ausente en casi todas las instituciones educativas dedicadas a la cinematografía es la enseñanza de televisión y la producción multimedial realizada con las nuevas tecnologías. Desde siempre, la televisión estuvo relegada de la enseñanza cinematográfica, y para estudiarla había que cursar en el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER), la Universidad del Salvador, el Instituto ORT o TEA Imagen, entre otros, dado que en las escuelas de cine no la incluían, salvo honrosas excepciones, como Buenos Aires Comunicación (BAC), la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba) y, recientemente, la Escuela de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Tucumán, por mencionar algunas de ellas.

Afortunadamente, hoy en día, muchas instituciones de enseñanza cinematográfica están incorporando la materia Televisión, en particular la ENERC, que la integró en la especialización de Dirección y en su área de Extensión Cultural, donde está desarrollando una serie de cursos cortos sobre televisión a partir de un convenio con el Ministerio de Trabajo de la Nación.

No obstante, cabe aclarar que la mayoría de las escuelas de cine que han introducido la materia Televisión no tienen las instalaciones (estudio de TV) ni el equipamiento de cámaras, *switchers*, etc., necesarios para la realización de trabajos prácticos sistemáticos. Evidentemente, es una asignatura pendiente, a diferencia de lo que sucede a nivel internacional, donde gran cantidad de escuelas de cine han incluido la televisión, no solo como materia, sino como formación integral, contando además con instalaciones y equipamiento adecuados.

Sería interesante diseñar una *escuela integral de medios audiovisuales* donde se enseñe cine, video, televisión y productos multimediales como formación básica. Una vez terminada esta etapa, debería haber tres especializaciones: dirección de cine, dirección de televisión y dirección de multimedia.

Es oportuno destacar también que, tras la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual,⁷ los distintos organismos oficiales –el INCAA, el Consejo Asesor de la Televisión Digital del Ministerio de Planificación de la Nación, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Secretaría de Cultura de la Nación– están estimulando la producción televisiva, que durante 2011 fomentó la realización de 500 horas de documentales, programas y series de ficción que, actualmente, se exhiben en la mayoría de los canales de TV públicos de nuestro país y en algunos de los privados de la CABA.

Asimismo, a partir de la ley, la televisión se va a desarrollar de una manera excepcional, ya que próximamente se abrirán nuevos canales y se impulsará la producción regional, lo cual creará nuevos puestos de trabajo de técnicos y directores de televisión.

Si bien los estudiantes están fascinados con la idea de ser directores de cine (en la mayoría de las escuelas optan por ello), pienso que hay que entusiasmarlos para que puedan cursar y desarrollar sus habilidades también en televisión y en producción multimedial.

Hay que señalar al respecto que la formación televisiva todavía no ha alcanzado el nivel profesional de la enseñanza cinematográfica, que desde hace años viene formando directores de cine, cada vez más jóvenes.

⁷ La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, n° 26.522, fue aprobada en el Congreso de la Nación el 10 de octubre de 2009.

Es un hecho que gran parte de los egresados de las escuelas de cine están realizando programas de televisión, y algunos lo hacen muy bien. No obstante, es necesario subrayar que el cine no es lo mismo que la televisión, dado que cada medio tiene tecnologías, gramáticas y metalenguajes diferentes que demandan ser aprendidos a través de una enseñanza específica, sistemática y estructurada, con un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Un comentario aparte merecen el desarrollo y la calidad actual del cine argentino. Se puede afirmar que ambos han dependido, fundamentalmente, de dos factores: en principio, de la modificación, en 1994, de la Ley de Cinematografía, que posibilitó mayores fondos para el fomento cinematográfico y el desarrollo de su enseñanza.

El punto de inflexión del llamado “Nuevo cine argentino” podemos ubicarlo entre los años 1994 y 1995, con los cortometrajes *Historias breves*⁸ (1995) y el largometraje *Pizza, birra y faso*, de Israel Caetano y Bruno Stagnaro (1998). Allí comenzó esta saga de producciones cinematográficas diferentes, con mayor realismo y libertad narrativa, generalmente realizadas por egresados de las escuelas de cine, tanto públicas como privadas.

El otro factor determinante podemos establecerlo a partir de 2003, cuando el gobierno nacional instituyó una política de Estado para la cinematografía a través de la gestión del INCAA, incrementando los planes de fomento y estímulo a la producción cinematográfica, lo cual generó un mayor caudal de cortos y largometrajes. Tanto con la gestión del director de cine Jorge Coscia como, con la de la productora y directora Liliana Mazure, aumentó la realización de películas de una manera sorprendente, llegando hoy en día a más de 100 anuales. Asimismo, desde 2011, y juntamente con el Ministerio de Planificación, se está impulsando también la producción televisiva.

Para finalizar, no puedo más que subrayar el rol decisivo que ha tenido y tiene la formación cinematográfica en el nuevo cine argentino, dado que, como ya hemos mencionado, la mayoría de los técnicos y directores son egresados de las distintas instituciones educativas del país, aun con las imperfecciones de los programas de estudio ya señaladas.

Respecto de la televisión, todavía no existe un equivalente de este particular fenómeno, y si bien el Estado está fomentando su producción, no hay en ese campo instituciones cuyo nivel de calidad sea comparable con el de las de enseñanza cinematográfica. Sí hay experiencias de capacitación televisiva básicas a partir del programa *Polos audiovisuales tecnológicos*, del Consejo Asesor de la Televisión Digital Terrestre del Ministerio de Planificación de la Nación, que viene desarrollando una serie de cursos específicos sobre la realización televisiva y diferentes especialidades como iluminación para TV, edición, guión y dirección actoral, entre otras, que se están dictando en las distintas provincias de nuestro país. Desde 2011 se han llevado a cabo, aproximadamente, 50 cursos intensivos en cada uno de los nodos pertenecientes a los polos audiovisuales tecnológicos. Se convocó a 40 docentes que recorrieron el país como una primera aproximación a la producción de programas piloto de tipo documental, que de hecho funcionó como una suerte de escuela televisiva informal.

Durante 2012, en *Polos...*, se desarrollaron nuevas producciones televisivas encuadradas en la “Fábrica de TV”, a través de un concurso nacional de programas producidos en estudio, de género periodístico, magazine y ficción. Se organizaron una serie de “clínicas” como una forma novedosa de capacitación y supervisión utilizada anteriormente por el INCAA, en función de los proyectos elegidos. Cabe destacar que la mayoría de los participantes del concurso han tenido poca experiencia profesional en la televisión y, por ello, necesitaban de un apoyo de capacitación de parte de profesionales especializados.

Se ha verificado que, a través de las clínicas, se pudieron ir solucionando problemas en la estructura narrativa y en los guiones, así como en los aspectos de producción y realización, lo cual se tradujo en

una mejor calidad de los programas terminados, que, dicho sea de paso, están próximos a ser emitidos por diversos canales de televisión.

También el INCAA desarrolló durante 2011 y 2012 cursos y apoyos específicos para la producción televisiva mediante un mecanismo ingenioso, la designación de “tutores”; una mezcla de productor delegado, supervisor y capacitador in situ, que viajaba periódicamente a cada una de las provincias en donde estaban los ganadores de los concursos de los diversos canales públicos.

Esta forma de sostén, aun para equipos de producción televisiva fijos en cada canal, sirvió para que técnicos y directores tuvieran posibilidad de crecer en su realización, a partir de las sugerencias de los tutores. Este tipo de capacitación es de nivel superior, dado que la gente ya tiene una experiencia práctica, propia del trabajo cotidiano en los canales.

Finalmente, sostengo que hay que valorar estas experiencias que se están llevando a cabo, así como reconocer a las escuelas de cine que han incluido la materia de televisión, y aun a las propias escuelas de televisión, que de manera limitada, pero con gran esfuerzo, están tratando de formar a los nuevos técnicos y directores en ese sector. Lamentablemente, esto todavía no alcanza para capacitar en profundidad a los nuevos realizadores de la televisión digital argentina y, como decíamos anteriormente, la única manera de superar la brecha entre la teoría y la práctica es equilibrando los planes de estudio tanto de cine como de televisión y de producción multimedia para que, desde los comienzos de la cursada, los alumnos puedan testimoniar su aprendizaje a través de diversos trabajos prácticos, de manera escalonada, y así formarse específicamente como directores de cine, de televisión o de multimedia.

Adenda*

Instituciones pioneras de enseñanza del cine en la Argentina

→ 1943. *Club Gente de Cine*

Fue un cineclub fundado el 6 de junio de 1942 por Andrés Rolando Fustiñana (Roland), quien, a su vez, fue uno de los creadores de la Asociación de Cronistas Cinematográficos de la Argentina. La primera exhibición se improvisó con un programa en 16 mm de cortos de Chaplin y cómicos mudos de la época. Los lugares de exhibición, en un comienzo, fueron bastante erráticos; variaron entre el Cine Arte de la avenida Corrientes 1551 y librerías que cedían sus salones. Más tarde se establecieron en la sala del cine Biarritz y en Santa Fe 2033, entre otros sitios. En 1943 se dictó una serie de cursos y seminarios de cine de manera informal. Por otro lado, en 1951 se fundó la revista *Gente de Cine*, cuya sede se ubicó en un principio en Suipacha 482, y un año más tarde se mudó a Lavalle 2168. En 1951 se comenzó un curso teórico-práctico, “Sobre realización cinematográfica”, dirigido por León Klimovsky, que tenía como profesores a Leopoldo Torre Nilsson (argumento, adaptación y encuadre), Saulo Benavente (escenografía y decoración), Pablo Tabernerio (iluminación y fotografía), Román Viñoly Barreto (el actor y la interpretación), Julián Bautista (la música en la obra cinematográfica) y el mismo Klimovsky (dirección cinematográfica). Tenía una duración de cuatro meses y se dictaba en Rodríguez Peña 80.

→ 1946. *Instituto Cinefotográfico de Tucumán*

En un principio, funcionó en la avenida Aconquija 729, de la localidad de Yerba Buena. Durante el gobierno peronista, la casa fue expropiada para ser utilizada por la UES (Unión de Estudiantes Secundarios). Luego formaría parte de la Universidad Nacional de Tucumán, durante el rectorado del doctor Horacio Descole (1947), y se instalaría allí el Instituto Cinefotográfico de la UNT (Universidad Nacional de Tucumán). En el instituto se dictaron cursos de cinematografía. Posteriormente, se instaló en ese predio Canal 10, Televisora Universitaria. En 2005 –sobre la base de los antecedentes evaluados

⁸ Daniel Burman, Adrián Caetano, Jorge Gaggero, Tristán Gicovate, Sandra Gugliotta, Lucrecia Martel, Pablo Ramos, Bruno Stagnaro, Ulises Rosell, Andrés Tambornino y Paula Hernández.

* A partir de la lista establecida por el autor del texto, Fabiana Gallegos complementó la información sobre cada institución.

desde 1988, durante el rectorado de Rodolfo Martín Campero– se creó la Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión, bajo el mandato del rector Mario Marigliano; fueron sus impulsores Rita W. de Cúneo, secretaria académica de la UNT; Rodolfo Hermida, del INCAA, y el videasta Eduardo A. Saha, entre otros.

<http://www.escueladecine.unt.edu.ar/>

→ 1949 - SICA y Estudios de Cine - Cursos internos

En septiembre de 1944 un grupo de trabajadores de los principales estudios creó la Asociación Gremial de la Industria Cinematográfica Argentina (AGICA). Cuatro años más tarde nació el Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina, que incorporó a todos los técnicos y profesionales del cine y el video del país. En 1949 se comienzan a dictar cursos integrados de cinematografía, en la sede ubicada en la antigua casa de Bernardo de Irigoyen. Contaban con estudios de cine y de televisión. Durante la primera etapa, el SICA, junto con la industria cinematográfica, ofrecía cursos destinados a los técnicos que trabajaban en los estudios de la época. Los alumnos eran promocionados según su capacitación. A partir de los 80 la enseñanza se abrió para todo público, ya que previamente solo podían acceder a ella los afiliados al sindicato. Durante este período la sede estuvo en Juncal 2029. Finalmente, en 2004, se fundó el Centro de Formación Profesional del SICA, ubicado en Salta 1919. Actualmente funciona con la denominación de Centro de Formación Profesional.

<http://www.cfpsica.org.ar/cfp.html>

→ 1955. Universidad Nacional de La Plata

En 1953 se formó en La Plata, encabezado por Cándido Moneo Sanz, el Centro Experimental de Cine, que organizaba cursos, exhibiciones y debates, el cual se convirtió en uno de los antecedentes del futuro Departamento de Cinematografía de la Universidad de La Plata. En 1955, Moneo Sanz dictó un taller de seis meses de duración, que tuvo muy buena repercusión, lo que lo decidió a proponerle al entonces delegado interventor de la Escuela Superior de Bellas Artes, profesor José Luis Linazzi, la puesta en práctica de la Escuela de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata. Así, en 1956, se creó el Departamento de Cinematografía, dependiente de la Escuela Superior de Bellas Artes. Allí se dictaba un curso de Realización Cinematográfica, de tres años de duración, que otorgaba los títulos de realizador cinematográfico y de profesor superior en Cinematografía. En 1961, éste se convirtió en una carrera universitaria de cuatro años, al cabo de los cuales se obtenía la licenciatura en Realización Cinematográfica. En 1974 el departamento fue intervenido y desvinculado de la Facultad de Bellas Artes, y en 1976 se declaró la carrera en “estado de extinción”; se cerraron las inscripciones para 1977 y se estableció como límite del cese definitivo de actividades el 31 de julio de 1978. La carrera se reabrió en 1993 con el nombre de Licenciatura en Comunicación Audiovisual. Se crearon posgrados, entre ellos una maestría. Eduardo Russo fue director de la carrera y, posteriormente, creó el doctorado en Arte Latinoamericano, que actualmente dirige.

www.unlp.edu.ar/articulo/2010/3/2/planes_de_estudio_bellas_artes_comunicacion_audiovisual

→ 1956. Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral (Fernando Birri)

Sus orígenes se remontan a 1954, cuando el Instituto Social de la Universidad del Litoral convocó al documentalista Fernando Birri para que dictara un curso de cinematografía. Al tener una buena respuesta, se propuso hacer uno teórico y práctico de cuatro días de duración, en las aulas de la Facultad de Derecho. En las noches en que se efectuaban los prácticos, se utilizaba una linterna mágica de la Facultad de Química y se hacían las proyecciones en las paredes del aula Alberdi. En un primer momento, éstas eran

fotodocumentales neorrealistas, y una semana más tarde, los realizados por los alumnos. Finalmente, por la respuesta tan favorable y entusiasta que se obtuvo con los cursillos, en 1956 se fundó el Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, por resolución rectoral 129. El instituto, también conocido como Escuela Documental de Santa Fe, se caracterizó por ser uno de los primeros centros de formación cinematográfica en América Latina. Desarrollaba cursos teóricos y prácticos de filmación de documentales. La primera –y emblemática– producción que llevaron a cabo fue el documental *Tire dié*, de Fernando Birri (1958). A partir de esto comenzó a consolidarse el Instituto de Cine, encabezado por Birri y Adelqui Camusso, como coordinador docente. Se trajeron profesores de Buenos Aires, como José Agustín Mahieu, Salvador Sammaritano, Ferrato, Saulo Benavente, Ernesto Sabato, entre otros, para dictar cursos y seminarios. En 1959 se llevó a cabo la primera semana de cine documental, se realizaron publicaciones en la Editorial Documento y se comenzó a equipar la escuela y a estructurar los planes de estudio de la carrera. Entre 1962 y 1969, bajo la dirección de Adelqui Camusso, se profesionalizó la educación y se generó la primera promoción de egresados. La resolución rectoral 270, de septiembre de 1976, firmada por el delegado de las fuerzas armadas, Jorge Douglas Maldonado, dictaminó el cese de actividades del instituto y la distribución, entre las unidades académicas solicitantes, del equipamiento restante o su posible venta. En 1985, Rolando López reunió a un pequeño equipo de colaboradores, que comenzaron a dictar talleres, cursos y seminarios y a realizar muestras. En 1988, en la vieja institución, se creó el Departamento de Cine y Espacio Audiovisual. Finalmente, resurgió una Nueva Escuela de Cine en Santa Fe, que actualmente sigue impartiendo educación audiovisual bajo el nombre de Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe.

<http://www.iscaa-santafe.com.ar/inicio/>

→ 1958. ACE - Asociación Cine Experimental

A principios de 1956, jóvenes realizadores, cortometrajistas y críticos, salidos todos ellos de los cineclubes y de las revistas especializadas, crearon la Asociación de Directores de Películas (ADP). El mismo grupo, más adelante, fundó la Asociación de Cine Experimental, cuyo propósito era la capacitación de nuevos elementos en el campo de la experimentación y “una permanente tentativa de renovación del lenguaje cinematográfico”. En 1958 se dictó el primer curso piloto para sus asociados, el cual abarcaba las principales materias de introducción al cine. De esta manera –en Avelino Díaz 823–, se comenzó a dar clases regulares: un curso introductorio (introducción al cine, teoría del cine, fotografía, historia del cine y análisis de films) y tres ciclos de seminarios posteriores (1º ciclo: cámara, producción y tecnología; 2º ciclo: iluminación, libro cinematográfico y montaje; 3º ciclo: realización, encuadre, dirección de actores, filmología y estética). Allí se formaron reconocidas personalidades. En 1969 cerró sus puertas.

→ 1958. Se realiza el 1º Congreso Nacional de Enseñanza Audiovisual en la Universidad Nacional de La Plata

→ 1965. CERC - Centro Experimental de Realización Cinematográfica (INCAA)

En 1957 se sancionó la Ley de Cinematografía, la cual estipulaba, en el artículo 17, inciso f), “la creación de un centro educacional de cinematografía”. Sin embargo, éste no se conformó hasta 1965, cuando, en Salta 327, se fundó el Centro Experimental de Cinematografía (CEC), dependiente del Instituto Nacional de Cinematografía (INC), el cual estaba encabezado por Alfredo J. Grassi; el primer director del CEC fue Jorge Cromberg. En ese mismo año comenzaron a dictarse cursos de cine. En 1966 se completó el primer año regular. Eran estudios de tres años de duración, que abarcaban cuatro secciones especializadas: Guión, Interpretación, Producción y Dirección. Más tarde cambió el nombre

a CERC - Centro de Experimentación y Realización Cinematográfica. Desde 1983, bajo la dirección de Rolando Fustiñana (1983-1987), se estableció la educación terciaria y el centro se mudó a Lima 319, piso 11. Ese mismo año el CERC impartió clases de iniciación cinematográfica en distintos lugares de la Argentina, como Mendoza, San Luis, Santiago del Estero, Catamarca, Trelew, Neuquén y Ushuaia. En 1989 se trasladó a Salta 327 y, además de los cursos habituales para alumnos, se sumaron seminarios y cursos breves de realización, guión y técnica. Finalmente, en 2000, se mudó a Moreno 1199, actual sede de la ENERC, Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica.

<http://www.enerc.gov.ar/>

56

→ 1967. *Universidad del Salvador (Escuela de Televisión)*

La Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social (FCECS) es una de las diez unidades académicas que, conjuntamente, forman parte de la estructura central de la Universidad del Salvador. Su historia se remonta a los cursos pioneros de técnica y cultura cinematográficas que se desarrollaban en el Instituto Filmológico de la USAL a finales de la década de 1950. Éstos continuarían en la Escuela de Televisión, creada en la universidad a mediados de 1967, y cuyo primer director fue el padre Héctor Grandinetti S.J. Paralelamente, en 1960 se inauguró la carrera de Artes y Técnicas Publicitarias en el ámbito de la Facultad de Historia y Letras. El 20 de febrero de 1973 se integraron el Departamento de Ciencias de la Educación, la Escuela de Televisión y la Escuela de Artes y Técnicas Publicitarias en la pionera Escuela de Educación y Comunicación Social. Finalmente, el 6 de octubre de 1976, dicha escuela pasa a denominarse Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, con sede en Hipólito Yrigoyen 2441, Facultad de Ciencias Sociales de la USAL, a cargo de Ulises Barrera.

→ 1969. *Fundación Lowe*

La Fundación Lowe fue una empresa que se dedicaba a realizar noticieros y publicidades para el cine (colas y avances en las películas). A partir de 1969 comenzó a proporcionar becas –de seis meses de duración– para estudiar cinematografía. Sus beneficiarios se seleccionaban por concurso. Algunos de los profesores de la fundación fueron Mario Soffici, Jorge Abad y Rolando Fustiñana. La sede se encontraba ubicada en Bartolomé Mitre y Riobamba. Años más tarde la Fundación Lowe cerró sus puertas a causa de un incendio.

→ 1970. *Taller de Cine de Edmund Valladares*

Comenzó a funcionar en 1970, en Cuba 2441, donde actualmente se encuentra el museo que lleva su nombre. Entre otros, se dictaban talleres integrales de cine, composición, guión, producción y compaginación, y se hacían prácticas de realización. Contaba con el apoyo del Fondo Nacional de las Artes y el Instituto Nacional de Cinematografía, y dependía del Instituto de Integración Audiovisual, ubicado en Las Heras y Canning –hoy Scalabrini Ortiz–, que fue fundado por Valladares y Astor Piazzolla. Cerró sus puertas alrededor de 1976.

→ 1970. *Escuela Panamericana de Arte*

Se fundó en 1954 y se dedicaba a la enseñanza de dibujo de historietas. Estaba formada por los “12 famosos artistas”: Hugo Pratt, Alberto Breccia, Tito Menna, Enrique Vieytes, Pablo Pereyra, Rodolfo Claro, Joaquín Albistur, João Mottini, Carlos Roume, Narciso González Bayón, Luis Ángel Domínguez y Carlos Freixas. La escuela también proporcionaba educación en arte, fotografía y cine. En un principio se dictaban cursos cortos, los cuales, con el correr de los años, se convirtieron en carreras. Algunos de los profesores de cine que tuvo la escuela fueron Octavio Getino, Rodolfo

Hermida, Ricardo Wüllicher y Aníbal Di Salvo. Contaba con una sede en el barrio de Belgrano y otra en Venezuela 843. Finalmente, en 1980 –bajo la dirección de Manlio Pereyra–, cerró esta última y continuó funcionando la de Belgrano. David Lipsik fue director de la carrera de Cine en la década de los 90. Al cesar la enseñanza de cine y fotografía, los alumnos de primer año rindieron equivalencias para poder ingresar al segundo año de la carrera en la Universidad de Avellaneda (rector: Rodolfo Hermida).

→ 1971. *Museo del Cine Pablo Ducrós Hicken*

El Museo del Cine fue creado en octubre de 1971 por decreto municipal, con el objetivo de investigar, preservar y difundir el patrimonio cinematográfico argentino. Se constituyó, principalmente, con una colección donada por la esposa del ensayista, investigador y académico Ducrós Hicken. Los que impulsaron la creación del museo fueron Jorge Miguel Cousselo y Guillermo Fernández Jurado. En un principio funcionaba en el Teatro Municipal General San Martín, luego se trasladó al ex Instituto Di Tella y, más tarde, al asilo Viamonte, hoy Centro Cultural Recoleta. En 1983 se instaló en una casa ubicada en Sarmiento al 2500, donde permaneció hasta 1997, cuando se mudó a Defensa 1220. El 1º de agosto de 2011 se reabrió en su sede de Agustín R. Caffarena 51, y en 2013 se trasladó, en parte, a la Usina del Arte, en el barrio de la Boca.

→ 1971. *TEC - Taller Experimental de Cine*

Se fundó en 1971 con la coordinación del cineasta, documentalista y docente Jorge Surraco. Impartía talleres para personas de diferentes edades, inclusive niños, y realizó cortos en formato Súper-8 mm. El grupo fue decreciendo hasta 1976, cuando el taller cerró, con el advenimiento de la dictadura militar.

→ 1972. *CEC - Centro Experimental de Cine del Sindicato de Publicidad*

Funcionó entre 1972 y 1974, y ofrecía una carrera de enseñanza cinematográfica, de tres años. Algunos de los profesores que la dictaron fueron Jorge Abad, Simón Feldman y Adelqui Camusso. La sede se ubicaba en la calle Cangallo –hoy Presidente Perón–, donde actualmente se encuentra el Sindicato de Publicidad.

→ 1974. *Escuela de Cine de Avellaneda*

Comenzó como un taller para los vecinos del barrio que tuvieran interés en aprender el oficio; en aquel entonces estaba dirigido por el profesor Miguel Krebs. Algunos de sus primeros egresados son hoy profesionales de larga y reconocida trayectoria, como Hugo Colace, Carlos Torlaschi y Osvaldo Petrozzino. Dependiente de la Municipalidad de Avellaneda, se transformó en uno de los principales centros de formación del país. Ofrece, asimismo, un centro de enseñanza y producción de cine de animación, Avex. En 1979, siendo rector el profesor Rodolfo Hermida, se oficializó el instituto como carrera de Artes y Oficios, con un perfil orientado hacia la producción de cine y video independientes; ofrece, además, una especialización en cine documental. El hoy Instituto de Arte Cinematográfico de Avellaneda (IDAC) tiene, desde 2009, al realizador Raúl Tosso como director.

→ 1975. *TAIC - Taller Integral de Cine*

Fundado por Rodolfo Hermida, Jorge Guzmán y Oscar López. Comenzó a impartir cursos cuatrimestrales y anuales –en Muñiz 490, en el barrio de Almagro–, fundamentalmente de realización cinematográfica y, luego, de iluminación y técnica. Jorge Gómez y Julio Real fueron destacados docentes del taller. Se organizaban grupos reducidos de seis personas, y las clases se dictaron hasta 1980.

57

Instituciones de enseñanza audiovisual en la Argentina

→ 1960. *Escuela de Artes Visuales Martín A. Malbarro*

Fundada en 1960, es una institución educativa pública dedicada a la formación de profesionales dentro del ámbito del audiovisual. Las carreras con título terciario de la escuela son Diseñador Gráfico, Ilustrador Profesional, Fotógrafo Profesional, Profesorado de Artes Visuales, Realizador y Artes Escenoplásticas. Desde 1993 se encuentra ubicada en La Pampa 1619, Mar del Plata.

www.avmartinmalharro.edu.ar

→ 1970. *Nueva Escuela de Diseño y Comunicación*

Instituto de enseñanza superior y privada, fundado el 15 de marzo de 1970 por Enrique José Vieytes ofrece carreras y cursos presenciales y a distancia de Diseño, Arte y Tecnología. Sus carreras de nivel terciario cuentan con títulos oficiales y luego pueden complementarse con el estudio de la licenciatura en universidades nacionales. Dentro del área audiovisual se encuentra la tecnicatura de Animación 3D y Dibujos Animados 2D.

www.nuevaescuela.net

→ 1980. *Escuela Municipal Taller de Cine Contemporáneo*

Es un centro de enseñanza y realización en cine, video y televisión, fundado en 1990, que depende de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Vicente López (provincia de Buenos Aires). Su sistema de enseñanza es de tipo taller-escuela, e integra teoría y práctica en experiencias concretas de producción de cortometrajes de ficción y documentales.

www.cinecontemporaneo.com.ar

→ 1984. *CCRRL - Centro Cultural Rector Ricardo Rojas*

Nació en 1984 como parte de la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y fue uno de los epicentros de la cultura desde el retorno de la democracia. Tiene dos grandes ejes: programación artística y cursos, entre ellos cine y video, con destacados profesores. Durante los años 90 el CRRRL publicó una variedad importante de libros sobre artes audiovisuales y editó la primera serie de video argentino, a cargo de Andrés Denegri.

www.rojas.uba.ar

→ 1984. *EPCTV - Escuela Provincial de Cine y Televisión, Rosario*

La EPCTV es un organismo público de enseñanza artística de nivel superior, dependiente del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Su principal actividad es el dictado de la carrera terciaria Realización Audiovisual. Asimismo, organiza cursos y seminarios relacionados con el audiovisual.

www.epctv.edu.ar

→ 1985. *ISER - Instituto Superior de Enseñanza de Radiodifusión*

Es una institución de enseñanza pública y oficial, fundada en 1952. A partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26.522) y su decreto reglamentario 1.225/2010, el ISER alcanza el reconocimiento como instituto terciario de nivel superior, dependiente de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA). Brinda las carreras terciarias de Locución, Guionistas de Radio y Televisión, Operación Técnica y de Planta Transmisora y Director y Productor de Radio y Televisión. Para los graduados de las carreras de Guionistas de Radio y Televisión, y Producción y Dirección para Radio y TV, se ofrece la Licenciatura en Artes Audiovisuales, merced a un

convenio firmado con el Instituto Nacional Universitario de Artes (IUNA). Dicha carrera, que se dicta en el IUNA, tiene una duración de dos años.

www.iser.gob.ar

→ 1987. *Ce.Ci.Co. - Centro Cinematográfico Cooperativo*

Surgió en 1987 como desprendimiento del Ce.Ci.Ba (Centro Cinematográfico de Buenos Aires). Creado como la primera escuela cooperativa de cine y video del país, fue fundado por Jorge Amaolo, Marcelo Otero, Becky Garello y Ricardo Artesi, quien fue su primer director. En 1988 se estableció el CIEVYC, como área de investigación. La cooperativa Ce.Ci.Co., en ese año, produjo un taller de video en el Norte Argentino, con una comunidad indígena cercana a la ciudad de Tilcara, la cual, desde entonces, comenzó a realizar sus propios videos y archivos de imagen y sonido.

→ 1987. *Taller de Cine El Mate*

Espacio de formación dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Vicente López. Proporciona cursos sobre medios audiovisuales destinados a niños y adolescentes. Los talleres que se brindan son inicial, segundo nivel y especializados en Realización, Filmación, Edición y Sonido. En 2009 se inauguró un espacio regular de cineclub.

www.tallerelmate.com.ar

→ 1987. *UNC - Universidad Nacional de Córdoba*

Ofrece la carrera de Técnico Productor en Medios Audiovisuales y la licenciatura en Cine y Televisión.

www.unc.edu.ar

→ 1989. *Diseño de Imagen y Sonido. FADU, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA*

La carrera de Diseño de Imagen y Sonido, de cuatro años de duración, se creó con un perfil de Escuela de Cine en un proyecto que surgió durante los años 80 desde el Instituto Nacional de Cinematografía. En sus primeras décadas sus directores fueron los realizadores cinematográficos Oscar Barney Finn y Silvio Fischbein. Luego vendría Rodolfo Hermida, hasta su actual dirección –Marcelo Altmark, Eduardo Feller, Carlos Trilnick–, quienes han ampliado la concepción de la carrera hacia una visión más amplia del audiovisual.

www.fadu.uba.ar

→ 1989. *Taller Imagen*

Taller Imagen, Escuela de Realizadores de Cine, TV y Multimedia ofrece las carreras terciarias de Realizador de Cine y Televisión y de Diseñador Multimedial. Asimismo, dicta carreras cortas de Diseñador Multimedial, VFX y Motion Graphics, Animación 3D Cinematográfica y Dirección de Cine de Animación, entre otras. Por último, el instituto también proporciona diferentes cursos relacionados con las áreas de cine, TV y multimedia.

www.tallerimagen.com.ar

→ 1989. *UCSE - Universidad Católica de Santiago del Estero*

Esta institución ofrece la licenciatura en Comunicación Social, de cuatro años de duración. En 2000 se reformó el plan de estudios y se incorporó, como título intermedio, la tecnicatura universitaria en Producción Audiovisual.

www.ucse.edu.ar

→ **1990. CIEVYC - Centro de Investigación y Experimentación en Video y Cine**

El Centro de Investigación y Experimentación en Video y Cine surgió como un desprendimiento de Ce.Ci.Co. (Centro Cinematográfico Cooperativo). Su director es Aldo Paparella, y es parte de la Fundación Novum. Ofrece la carrera de Cine y Artes Audiovisuales, de tres años de duración, con diferentes orientaciones: Dirección de Cine, TV y Nuevos Medios; Dirección de Fotografía y Cámara para Cine, TV y Nuevos Medios; Guión para Cine, TV y Nuevos Medios, y Producción de Cine, TV y Nuevos Medios. Asimismo, el CIEVYC proporciona cursos, talleres y seminarios extracurriculares. Ha desarrollado una serie de publicaciones y formó parte del proyecto de la revista especializada *FILM*.

www.cinecievyc.com.ar

→ **1990. Escuela Regional de Cuyo de Cine y Video, Mendoza**

Este instituto –dependiente de la Dirección Superior de la Dirección General de Escuelas– ha firmado un convenio para realizar proyectos con la Secretaría de Cultura de la provincia. Otorga el título de técnico superior en Cine, Video y Televisión, mediante una carrera de tres años.

→ **1991. FUC - Fundación Universidad del Cine**

Es una institución privada fundada por el realizador Manuel Antin. Su actividad académica se encuentra enfocada a la formación cinematográfica, complementada por las disciplinas audiovisuales. Ofrece títulos de pregrado y grado en las especializaciones de Dirección Cinematográfica, Guión Cinematográfico, Iluminación y Cámara Cinematográficas, Escenografía y Vestuario Cinematográficos, Compaginación Cinematográfica, Producción Cinematográfica, Historia, Teoría y Crítica Cinematográficas, Cine de Animación y Multimedia. También dicta la maestría de Cine Documental. Asimismo, la FUC funciona como productora cinematográfica y brinda cursos, seminarios y proyecciones extracurriculares. Cada año organiza el Talent Campus.

www.ucine.edu.ar

→ **1991. Instituto ORT**

Las Escuelas ORT son dos institutos de enseñanza media técnica situados en los barrios de Belgrano y de Almagro. Pertenecen a ORT Argentina y están formadas por un Instituto de Tecnología de nivel terciario y una Escuela de Integración de Tecnología, Gestión y Negocios. Ofrecen nueve orientaciones técnicas; entre ellas, Informática y Medios de Comunicación Digitales, Medios de Comunicación, Producción Musical, Electrónica y Tecnología de la Información y de la Comunicación. Los alumnos pueden elegir, también, la orientación Producción de Medios de Comunicación.

www.ort.edu.ar

→ **1991. Universidad Austral**

Esta institución comenzó sus actividades en 1991 y, al año siguiente, se creó la Facultad de Comunicación, la cual ofrece la licenciatura en Comunicación Social, con las orientaciones en Ficción y Entretenimiento, Periodismo, Comunicación Institucional, Publicidad y Marketing.

www.austral.edu.ar

→ **1992. BAC - Buenos Aires Comunicación**

Es un instituto privado incorporado a la enseñanza oficial (A-1306), que imparte la carrera de Realizador Integral de Contenidos Audiovisuales, cuya duración es de tres años. Por otro lado,

dicta diversos cursos, tanto curriculares como cortos, que corresponden a la enseñanza audiovisual. Fue dirigido durante varios años por Claudio Tolchinsky.

www.bac.edu.ar

→ **1992. CIC - Centro de Investigación Cinematográfica**

Es una institución privada de enseñanza oficial, fundada en 1992. Sus directores son Vivían Imar y Marcelo Trota. Ofrece carreras de actuación, cine y TV, curaduría y gestión cultural, entre otras. Ha funcionado como productora de largometrajes y edita la revista *online Fotograma24*.

www.cic.edu.ar

→ **1993. Escuela Da Vinci**

Se destaca como escuela de arte multimedia. Dentro de las carreras multimediales y de diseño, se dicta la carrera terciaria de Cine de Animación; uno de sus profesores es el artista y realizador Marcelo Otero. Está vinculada a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), que ofrece una continuidad en estudios terciarios y para obtener el título de licenciado/a en Producción Audiovisual. Brinda cursos extracurriculares en el área multimedial y de programación.

www.escueladavinci.net

→ **1993. UB - Universidad de Belgrano**

Fue creada en 1964. Desde 1993 dicta la licenciatura en Producción y Dirección Radial y Televisiva, que en 2004 se transformó en la licenciatura en Producción y Dirección de Televisión, Cine y Radio.

www.ub.edu.ar

→ **1994. Escuela Municipal de Medios Audiovisuales, Lomas de Zamora**

Es una institución de enseñanza oficial reconocida por el INCAA y habilitada para participar como integrante activo de la FEISAL (Federación de Escuelas de Imagen y Sonido de América Latina). Imparte las carreras de Realizador de Medios Audiovisuales y de Fotografía, así como cursos extracurriculares.

www.escuelamedios.com.ar

→ **1994. Escuela Profesional de Cine de Eliseo Subiela**

Ofrece la carrera terciaria de Dirección y Realización de Cine y Artes Audiovisuales, que desde 1998 cuenta con título oficial. Por otro lado, desde 1999 funciona como productora, a partir de la realización del largometraje *Las aventuras de Dios*, de Eliseo Subiela.

www.escueladecinesubiela.com

→ **1994. La Metro, Escuela de Diseño y Comunicación Audiovisual, Córdoba**

Institución privada que ofrece las carreras de Publicidad, Cine y Video, Fotografía Digital, Diseño Interactivo, Sonido, TV Digital y Nuevos Medios. Cuenta con una licenciatura en Publicidad en convenio con la Universidad Morón –provincia de Buenos Aires– y dicta diferentes seminarios; entre ellos, clínicas de sonido, grabación y mezcla y colorista cinematográfico.

www.lametro.edu.ar

→ **1995. TEA Imagen**

Instituto de educación superior en la Ciudad de Buenos Aires, fundado por Emilio Cartoy Díaz, Darío Henderson Díaz, Carlos Ares, Carlos Ferreira, Juan José Panno y Carlos Ulanovsky. Su enseñanza se

focaliza en la producción integral de televisión. Brinda formación oficial de Productor Integral de TV, con una duración de tres años, y varios cursos cortos. TEA Imagen posee un centro de producción y realización audiovisual independiente.

www.teaimagen.com.ar

→ **1995. UM - Universidad de Morón**

Dentro de la Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales se dictan la carrera de Diseño en Comunicación Audiovisual y la licenciatura en Diseño y Producción en Comunicación Multimedial. Cuenta con estudios de Radio y TV y Canales de TV abierta.

www.unimoron.edu.ar

→ **1995. UP - Universidad de Palermo**

Fue fundada en 1986. En la Facultad de Diseño y Comunicación se encuentran las carreras de Comunicación Audiovisual, Dirección Cinematográfica, Dirección de Actores de Cine y TV, Dirección de Arte de Cine y TV, Fotografía, Guión de Cine y TV, Televisión. En 2007 se inició el Programa de Posgrado en TV Digital, que la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Palermo venía desarrollando desde 2006; éste cuenta con el auspicio institucional del Centro Argentino de Ingenieros (CAI) y del Consejo Profesional de Ingeniería de Telecomunicaciones, Electrónica y Computación (COPITEC).

www.palermo.edu

→ **1997. Escuela Superior de Fotografía y Cine de Adrogué**

Fue fundada por su director, profesor José Alberto Romero. Brinda cursos básico, superior y avanzado de Fotografía y las carreras de Fotografía y de Cine.

www.fotoescuelaadrogue.com.ar

→ **1997. IUPA - Instituto Universitario Patagónico de Artes**

Es una entidad educativa de gestión pública y autárquica. En 1984 se fundó el Instituto Nacional Superior de Arte de General Roca, que funcionó como experiencia piloto. En 1992, por convenio entre el gobierno de la Nación y el de la provincia de Río Negro, el instituto pasó, con su misma jerarquía, a depender del Consejo Provincial de Educación. En 1993 comienza el programa de normalización y se reformulan los planes de estudio. El Departamento de Cinematografía y Nuevos Medios fue creado en 1997 por Jorge Amaolo, realizador y fundador del Ce.Ci.Co. Finalmente, en 1999 se instauró el Instituto Universitario Patagónico de Artes, por ley 3.283 de la provincia de Río Negro. Actualmente, la institución dicta doce carreras de formación docente en el ámbito artístico, avaladas por la resolución 564 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro e inscritas en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación. Cuenta con el Departamento de Cinematografía y Nuevos Medios, donde se dicta el profesorado en Cinematografía y Nuevos Medios General.

www.iupa.edu.ar

→ **1997. Universidad Maimónides**

Creada por la Fundación Científica Felipe Fiorellino en 1990, desde 1997 funciona la Escuela de Comunicación y Tecnología Multimedial, la cual dicta la carrera de Tecnología Multimedial y Diseño Interactivo.

www.maimonides.edu

→ **1997. UNLa - Universidad Nacional de Lanús**

Creada en 1995, desde 1997 incorporó la enseñanza audiovisual a su oferta académica, con la carrera de grado licenciatura en Audiovisión.

www.unla.edu.ar

→ **1998. UAI - Universidad Abierta Interamericana**

Integra la red de instituciones Vanguardia Educativa (VANEDUC), entidades no confesionales dedicadas a la docencia e investigación educativa desde 1942. La UAI, fundada en 1995, cuenta con acreditaciones de organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales. Dentro de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, entre otras carreras, ofrece –desde 1998– la licenciatura de Producción y Realización Audiovisual y, desde 2013, la tecnicatura universitaria en Guión de Producciones Audiovisuales. Ambas carreras pueden cursarse tanto en la sede de Buenos Aires como en la de Rosario.

www.uai.edu.ar

→ **2000. UCSF - Universidad Católica de Santa Fe**

Desde 1989 se dicta la licenciatura en Comunicación Social, y en 2000 se incorporó la tecnicatura universitaria en Producción Audiovisual. El realizador Gustavo Galuppo forma parte del equipo docente.

www.ucsf.edu.ar

→ **2001. Instituto Superior Bristol, Mar del Plata**

Este instituto proporciona educación privada y oficial desde 2001, en la ciudad de Mar del Plata. Dentro del área audiovisual se dictan las carreras terciarias de Realizador de Cine y TV y Producción y Dirección de Radio y Televisión, de tres años de duración. Cuenta con cursos que pueden realizarse tanto en el instituto como a través del campus virtual, así como con seminarios.

www.institutobristol.edu.ar

→ **2001. ISEC - Instituto Sudamericano para la Enseñanza de la Comunicación**

Es una institución educativa privada de enseñanza superior. Las carreras terciarias que ofrece son: Locución, Producción y Dirección, Operación Técnica, Periodismo, Periodismo Deportivo, Fotografía, Diseño Gráfico, Diseño Multimedial, Publicidad, y Guión y Realización para Radio y TV.

www.isec.edu.ar

→ **2001. TCA - Taller de Creación Audiovisual**

Kiwi, una productora de contenidos audiovisuales, en 2001 funda el Taller de Comunicación Audiovisual (TCA), donde se dictan cursos de Cine y Video.

www.kiwiproducciones.com.ar/taller

→ **2001. UNLVirtual - Universidad Nacional del Litoral Virtual y CEMED - Centro Multimedial de Educación a Distancia**

La Universidad Nacional del Litoral fundó en 1999 la UNLVirtual, la cual, junto al CEMED, implementó su Programa de Educación a Distancia. En los comienzos fue un sistema con soporte satelital que permitía transmitir clases en directo a una importante cantidad de aulas satelitales ubicadas en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. En 2002 se incorporaron videos educativos y una plataforma *e-learning* y se amplió el alcance del sistema a nuevas provincias. Ambas instituciones trabajan de manera cooperativa en el proceso de diseño y producción de los recursos o medios educativos. En

relación con la educación audiovisual en el CEMED, desde 2001 incluye las tecnicaturas en Informática Aplicada a la Gráfica y Animación Digital, y, por otro lado, desde 2011 se pueden estudiar los cursos de formación profesional: Edición Digital de Videos y Creación de Efectos Visuales y Gráficos en Movimiento - VFX y Motion Graphics.

www.unlvirtual.edu.ar

→ 2002. **UNS - Universidad Nacional del Sur**

Está emplazada en la ciudad de Bahía Blanca y tuvo su origen en el antiguo Instituto Tecnológico del Sur. Dentro del Departamento de Ingeniería Eléctrica y Computación, en 2002 se comenzó a dictar la carrera de Técnico Universitario en Emprendimiento Audiovisual, de tres años de duración.

www.uns.edu.ar

→ 2002. **UNTREF - Universidad Nacional de Tres de Febrero**

Es una universidad pública fundada en 1995, por ley nacional 24.495, y tiene sedes en las localidades bonaerenses de Caseros, Sáenz Peña, Villa Lynch y El Palomar, en el partido de Tres de Febrero, y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Centro Cultural Borges. En 2002 incorporó en su currículum la licenciatura en Artes Electrónicas, de cinco años de duración, con título intermedio de Realizador Sonovisual en Imagen Electrónica, para la orientación Imagen, y de Realizador Sonovisual en Música y Sonido Electrónico, para la orientación Sonido. Norberto Griffa fue una figura trascendente y de referencia. En 2012 integró la maestría en Artes Electrónicas, que dirige Mariela Yeregui.

www.untref.edu.ar

→ 2003. **UCAECE - Universidad Caece**

Se fundó en 1967. El Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales dicta la licenciatura en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual.

www.ucaece.edu.ar

→ 2003. **IUNA - Instituto Universitario Nacional del Arte**

Es una institución pública de enseñanza oficial creada por el decreto del Poder Ejecutivo 1.404, del 3/12/96. Cuenta con siete conservatorios, escuelas e instituciones terciarias y superiores de arte. En 1999 el IUNA oficializó su enseñanza, y en 2000 comenzó a dictar carreras con títulos oficiales. El Departamento de Artes Audiovisuales se creó en 2002. Durante los primeros años funcionaba como complementación curricular para la licenciatura de los alumnos con título terciario que provenían de la ENERC. Finalmente, en 2005, comenzó a dictarse la licenciatura en Artes Audiovisuales con las orientaciones de Audiovisión, Dirección, Guión, Iluminación y Cámara, Montaje, Producción y Realización. Cuenta con las carreras de pregrado de Asistente de Realización, Asistente de Iluminación y Cámara, Asistente de Producción y Asistente de Sonido.

www.iuna.edu.ar

→ 2004. **UNCPBA - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

Fue fundada en 1974, en la ciudad de Tandil. En 1988 se resolvió la creación de la Escuela Superior de Teatro, y en noviembre de 2002, la de la Facultad de Arte, en donde, desde 2004, se ofrece la carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales. Está vinculada al Festival Tandil Cine.

www.unicen.edu.ar

→ 2005. **SATSATD - Sindicato Argentino de Televisión, Servicios Audiovisuales, Interactivos y de Datos**

Este sindicato ha conformado el Instituto de Capacitación en Televisión, que brinda cursos profesionales a distancia de TV desde 2005, y, desde 2010, con validación universitaria, los cuales se desarrollan en una plataforma de *e-learning*. Las diplomaturas y los cursos están validados por la RENAU (Red Nacional Audiovisual), el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, la Universidad de La Matanza y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ofrece las diplomaturas de Operador Profesional de Cámara de Televisión, Sonidista Profesional de Televisión, Productor Profesional de Televisión, Editor Profesional de Televisión y Posproductor Profesional de Televisión. Brinda cursos enfocados en un aspecto específico de la capacitación en el medio televisivo: Edición, Posproducción, Fotografía y Cámara, Maquillaje, Producción y Sonido.

www.cursosatsaid.tv

→ 2006. **ICA - Instituto de Comunicación y Arte, Universidad de La Punta, San Luis**

La Universidad de La Punta es una institución pública que depende del Gobierno de la Provincia de San Luis. Fue fundada en 2004 como Universidad Provincial de San Luis. Su campus se encuentra en la ciudad de La Punta y cuenta con el Instituto de Ciencia y Tecnología, el Centro de Idiomas, el Instituto de Estudios Sociales y Psicosociales y el Instituto de Comunicación y Arte, donde se dictan las carreras de Técnico en Realización Multimedia, Tecnicatura en Posproducción de Cine, Video y Televisión, Tecnicatura en Guión y Dirección de Cine, Video y TV.

www.ica.ulp.edu.ar

→ 2006. **Laboratorio de Guión**

Esta institución proporciona formación dentro del área de guión cinematográfico o televisivo. Imparte la carrera de Guionista de Cine y TV, de dos años de duración y con capacitación a distancia. Por otro lado, dicta diversos cursos cortos y de posgrado relacionados con la escritura de guión.

www.laboratoriodeguion.com.ar

→ 2006. **UNGS - Universidad Nacional de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires**

La UNGS se fundó en 1993 y, desde 2006, ofrece la licenciatura de Comunicación; si bien no es específica para audiovisual, a lo largo de la cursada hay talleres de Producción y Programación Audiovisual. Cuenta con un espacio de televisión para desarrollar coproducciones con programas televisivos y canales dentro de la propia universidad.

→ 2007. **Observatorio - Escuela de cine documental**

Nació en Barcelona y cuenta desde 2007 con una sede permanente en Buenos Aires. Ofrece la carrera de Realización Documental, la diplomatura anual en Documental de Creación, el Laboratorio de Experimentación Documental y el curso intensivo de Realización Documental.

www.observatorio.mobi

→ 2008. **La Clac**

Es una escuela de cine privada que proporciona talleres cuatrimestrales, para adultos y adolescentes, de Actuación, Guión y Dirección, que abarcan tanto el campo televisivo como cinematográfico. Funciona como productora de cortos y largometrajes.

www.laclacescueladecine.com.ar

→ 2008. *UCA - Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires*

Fue fundada en 1958 y, desde 2008, el Instituto de Comunicación Social incorpora la maestría en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad (MaCA).

www.uca.edu.ar

→ 2008. *UNR - Universidad Nacional de Rosario*

Es una universidad estatal que surge como un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral. Dentro de su currículum ofrece los posgrados de Especialización en Comunicación Digital Interactiva (2008) y la maestría en Comunicación Digital Interactiva (2012).

→ 2009. *Al Aire*

Es un espacio donde se generan muestras, eventos, presentaciones, talleres y conferencias, entre otras cosas. Durante el año se realizan talleres cuatrimestrales de fotografía y cine y, mensualmente, *workshops* de especialización. Se encuentra ubicado en el barrio de Belgrano.

www.alaireproducciones.com.ar

→ 2009. *UNLAR - Universidad Nacional de La Rioja*

Se trata de una institución pública que, en 2009, incorporó la tecnicatura de Diseño Multimedia, de tres años de duración.

www.unlar.edu.ar

→ 2009. *UNRN - Universidad Nacional de Río Negro*

Es una institución pública creada en diciembre de 2007 por ley 26.330. Su primer ciclo lectivo comenzó en marzo de 2009. Dentro de la enseñanza audiovisual, la universidad cuenta con la licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual, que se dicta en la ciudad de El Bolsón y depende de la Sede Andina de la Universidad.

www.unrn.edu.ar

→ 2010. *CFAR - Centro de Formación Audiovisual Rosario*

Se fundó como cooperativa y ofrece talleres, cursos y clases magistrales, en pos de enseñar los oficios de cine, fomentar la creatividad de adultos y niños e instruir en el manejo de equipamiento. También brinda una especialización a egresados de escuelas de cine.

www.cfarfilm.es.tl

→ 2010. *ECA - Escuela Cinematográfica Argentina*

Es una institución de educación privada que se fundó en 2010. Proporciona cursos cortos de cinematografía. La opciones que ofrece son: Dirección de Fotografía, Gaffer/Iluminación, Cine Digital, Realización Integral de Cine, Red One-Epic, Dirección de Arte, Vestuario, Desarrollo de Proyectos, Historia de la Fotografía en Cine y Taller de Rodaje.

www.ecaescuela.com

→ 2010. *Escuela Popular de Medios Comunitarios*

A partir de la ley 26.522, de Servicios de Comunicación Audiovisual, y su decreto reglamentario 1.225/2010, en 2012 se impulsó la creación de la Escuela Popular de Medios Comunitarios. Está conformada por la Mutual Homero Manzi, de Buenos Aires, y el Centro de Estudios y Forma-

ción Política Miguel Ángel Mozé, de la ciudad de Córdoba. Dicta cursos gratuitos de Medios Audiovisuales, Radiales y Gráficos y Realizador de TV Comunitaria.

www.escuelapopular.com.ar

→ 2010. *House Cinema*

Esta institución ofrece cursos cortos de formación audiovisual. Éstos abordan todas las instancias de producción, desde la dinámica del proceso creativo inicial hasta las condiciones técnicas para la realización y difusión del material propio.

www.housecinemaescuela.com.ar

→ 2010. *UBP - Universidad Blas Pascal, Córdoba*

Es una institución privada, constituida como fundación. Dentro de la educación audiovisual ofrece las carreras de licenciatura en Comunicación Audiovisual y Técnico Universitario en Comunicación Audiovisual.

www.ubp.edu.ar

→ 2010. *UNSAM - Universidad Nacional de General San Martín*

Es una institución pública oficial que nació vinculada a la Biblioteca Popular de San Martín. Entre las diversas carreras, desde 2010 cuenta con las licenciaturas en Comunicación Audiovisual y en Enseñanza de las Artes Audiovisuales; luego se incorporó la diplomatura de Cine Documental, y en 2014 dio comienzo la licenciatura en Cine Documental.

www.unsam.edu.ar

→ 2011. *UTDT - Universidad Torcuato Di Tella - Laboratorio de cine*

Fue creada en 1991 por el Instituto y la Fundación Torcuato Di Tella. En 2009 su Departamento de Arte inició la primera edición del Programa de Artistas, así como cursos para futuros críticos y curadores de arte. En 2010 se sumó la Beca Kuitca, un programa de talleres dirigido por Guillermo Kuitca, y en 2011 se inició el Laboratorio de Cine, dirigido por Martín Rejtman y Andrés Di Tella, con una duración de seis meses. Se proyectan la licenciatura en Artes Visuales y una maestría para críticos y curadores.

www.utdt.edu

→ 2012. *UNDAV - Universidad Nacional de Avellaneda*

Creada en 2009, el Departamento de Cultura y Arte ofrece la carrera de grado licenciatura en Artes Audiovisuales, de cuatro años de duración.

www.undav.edu.ar

→ 2012. *UNQ - Universidad Nacional de Quilmes*

Creada en 1989, en 1999 inauguró su primera aula virtual, con lo cual dio lugar a la incursión de la universidad pública en Internet, a través del Programa Universidad Virtual Quilmes. Desde 2012 cuenta con el posgrado de Especialización en Comunicación Digital Audiovisual, que se cursa a través del campus virtual del Programa Universidad Virtual Quilmes (UVQ) de la UNQ.

www.unq.edu.ar

→ 2013. *ISET - Instituto Superior de Estudios Terciarios y Técnicos, Posadas*

Este instituto nació en 1998, por resolución 116/98, y se le asignó el código de instituto oficial de gestión

privada sin subvención estatal (452/98). Dentro de la enseñanza audiovisual se puede cursar la tecnicatura de Diseñador Audiovisual, de tres años de duración.

www.leoniset.com.ar

→ **2013. UADE - Universidad Argentina de la Empresa - Facultad de Comunicación y Diseño**

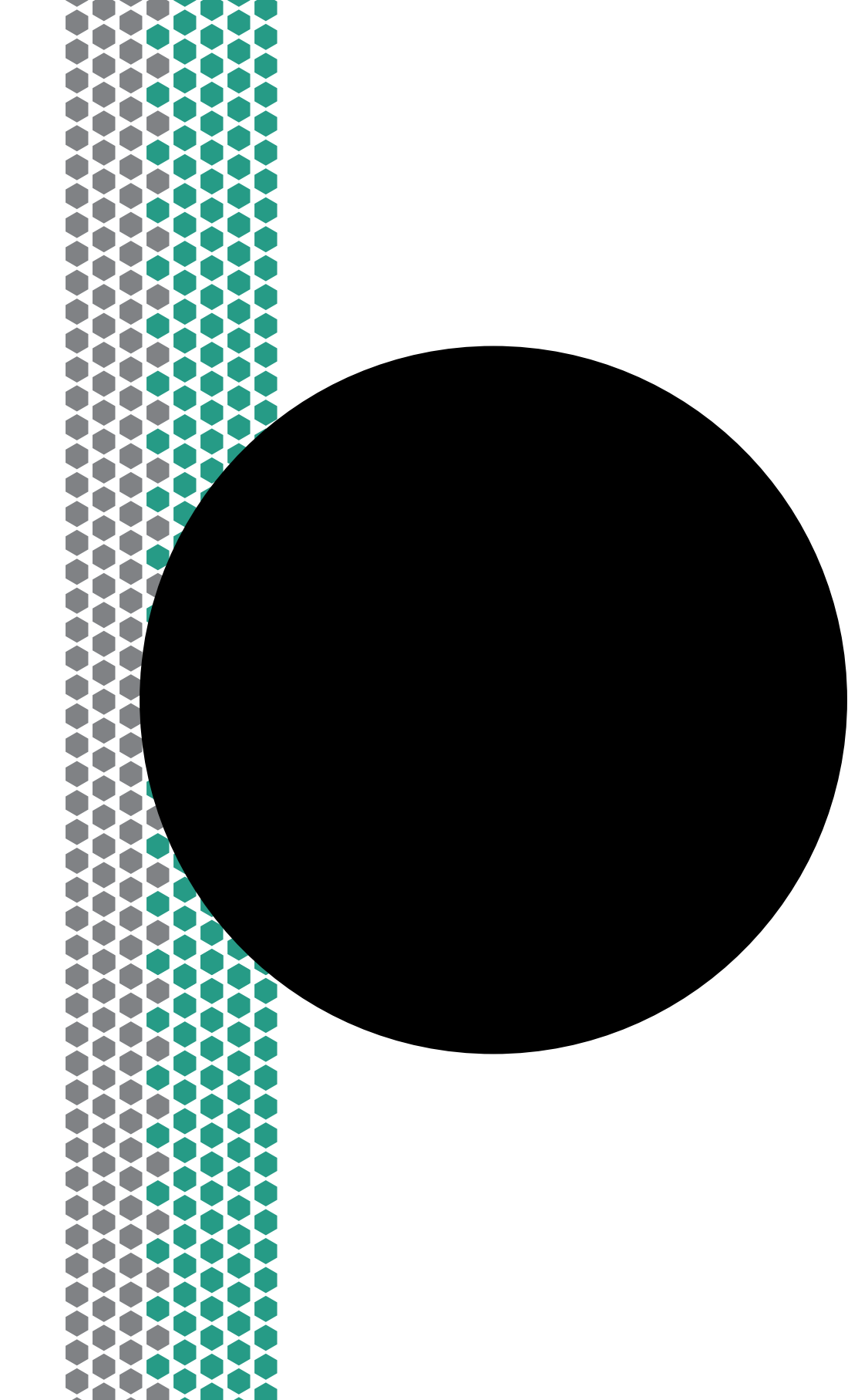
Es una universidad privada fundada en 1957 por integrantes de la Cámara Argentina de Sociedades Anónimas. En su Campus Pinamar Costa Argentina se dicta la Tecnicatura Universitaria en Diseño de la Imagen Visual. En 2013, la Facultad de Comunicación y Diseño (FACO) incorpora las licenciaturas en Diseño Audiovisual y en Diseño Multimedia y de Interacción. La FACO cuenta con estudios de radio y televisión.

www.uade.edu.ar

→ **UNVM - Universidad Nacional de Villa María**

Es una universidad pública de la provincia de Córdoba. Dentro del área audiovisual ofrece la licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual, de cinco años de duración.

www.unvm.edu.ar



Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970*

MICHAEL ZRYD

En este trabajo ofreceré una perspectiva histórica acerca del desarrollo de los estudios sobre cine en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970, poniendo especial atención en la relación ente teoría y práctica, expresada aquí en la distinción entre estudios académicos de cine y producción cinematográfica. En ese período, que fue testigo del mayor crecimiento de la educación cinematográfica en Norteamérica durante el siglo XX, la popularidad de los estudios sobre cine fue impulsada por lo que a veces era llamado “educación integrada”, en la cual teoría y práctica estaban unidas. A fines de los años 70 y en los 80, los estudios académicos de cine y la enseñanza de la producción cinematográfica se separaron y especializaron, al desarrollars e formaciones pedagógicas más estrictamente encuadradas en disciplinas específicas. Actualmente, en la medida en que las tecnologías digitales permiten un enorme salto en cuanto a facilidad de uso y asequibilidad –así como las películas Súper-8 y de 16 mm, la grabación de sonido con aparatos portátiles y las nuevas tecnologías del video revolucionaron la producción artesanal de films y medios audiovisuales en los 60 y los 70–, la educación integrada está reapareciendo. En los Estados Unidos, este fenómeno es dominante, y va desde una explosión de la enseñanza universitaria basada en habilidades técnicas, pasando por la integración en los estudios sobre cine y medios de ejercicios audiovisuales y tareas que complementan la escritura tradicional basada en las humanidades, hasta el reciente desarrollo de los llamados programas doctorales de “creación de investigación” o “basados en la práctica” que otorgan títulos para el trabajo audiovisual fuera de los límites académicos típicos.

Lo que está en juego en estas oscilaciones entre teoría y práctica integradas y separadas en la educación en cine y medios es un sentido más amplio de diferentes objetivos y horizontes de la educación misma. Esto puede articularse como la diferencia entre la educación en cinematografía y medios orientada, por un lado, a entrenar y formar artistas del cine especializados y estudiosos académicos de éste y, por otro, a familiarizar a todos los estudiantes, de modo general, con los principios básicos de los conocimientos en materia de medios y la comprensión de cómo los medios audiovisuales forman espectadores y audiencias, tanto estética como ideológicamente. ¿La política educativa favorece, o debería hacerlo, a las escuelas de cine que envían *a)* artistas a la industria y los circuitos de los festivales cinematográficos; *b)* estudiosos a programas de doctorado en teoría cinematográfica, historia y crítica especializadas? ¿O el desarrollo del currículo debería facilitar un acceso más amplio y democrático a la educación sobre medios, incluyendo producción práctica con tecnologías al alcance del consumidor común, como cámaras de bajo costo, laptops y distribución y exhibición por Internet?

* Una versión anterior de este texto se puede encontrar en “Experimental Film and the Development of Film Study in America”, en Grieveson, Lee y Wasson, Haidee (eds.), *Inventing Film Studies*, copyright 2008, Duke University Press. Algunos fragmentos fueron reproducidos con permiso de editor (www.dukeupress.edu).

Incluso dentro de este coloquio internacional de Telefónica he observado una división entre representantes, por un lado, de escuelas de cine –muchas privadas y/o centralizadas a nivel nacional– cuyo criterio de éxito son los logros de ex alumnos cineastas que han elevado el perfil y la calidad de la cultura fílmica nacional o regional y, por otro, aquellos de escuelas –con mayor frecuencia, instituciones públicas– que educan utilizando en forma general el cine y los medios audiovisuales. Por supuesto, en cualquier nación o región, ninguno de esos enfoques necesita, ni debe, excluir al otro. Pero en una época de austeridad, cuando muchos sectores educativos han limitado sus recursos y establecido elecciones rigurosas, sería interesante ver cómo los cambios en las tecnologías de los medios audiovisuales y la mercantilización global de la educación superior pueden afectar las orientaciones pedagógicas. Las modificaciones en la tecnología de los medios oscilan radicalmente ellas mismas entre la accesibilidad (producción de tipo “hágalo usted mismo”, distribución gratuita, exhibición mediante Internet o de manera informal) y especialización (producciones con megapresupuestos, distribución multiplataforma controlada globalmente, exhibición altamente tecnologizada en cines o en el hogar). Mientras tanto, los cambios en la economía de la educación superior han favorecido un sentido más instrumental de “entrenamiento” de los “clientes” estudiantes con “habilidades” profesionales, en remplazo de una visión más liberal de la educación como enriquecedora de las capacidades críticas y humanas, en general, de los ciudadanos. Nuevamente, estas prioridades pueden ser compatibles, si bien la retórica de la “responsabilidad” institucional ha tornado mucho más difícil la defensa de los objetivos educativos a largo plazo de las artes y las humanidades.

Un aspecto decisivo en esta tensión es la cuestión de qué tipo de cine y de medios se cultiva en estos contextos pedagógicos. En los Estados Unidos, durante las décadas de 1960 y 1970, y todavía hoy, las escuelas especializadas en cine privilegian casi unánimemente la realización de películas narrativas de ficción, en tanto que en los programas de educación general se permitió la emergencia de una amplia gama de formas experimentales, documentales y narrativas (aunque esos programas también exhibían una gran variedad en materia de calidad).

En la historia que sigue, examino los destinos entrelazados de los estudios de cinematografía y el cine experimental, utilizando el término “experimental” en su sentido más amplio, como un modo de práctica educativa creativa y abierta para los estudiantes. Si bien gran parte de la historia se referirá específicamente al contexto estadounidense ya citado, también ofrece enseñanzas para nuestro período contemporáneo, cuando los cambios tecnológicos y socioeconómicos globales desencadenan nuevas orientaciones en la educación en medios audiovisuales.¹

En los años 60 y principios de los 70, surgieron dos fenómenos simultáneos: en primer lugar, el cine era el área de estudios artísticos de más rápido crecimiento en las universidades de los Estados Unidos; en segundo lugar, el cine experimental alcanzó su exposición cultural más amplia en ese país al ganar importancia el Nuevo Cine Americano, el cine *underground* y el cine estructural.²

¹ Gran parte de la historia que sigue está tomada de Zryd, Michael, “Experimental Film and the Development of Film Study in America”, en Grieveson, Lee y Wasson, Haidee (eds.), *Inventing Film Studies*, Durham, NC, Duke University Press, 2008, pp. 182-216. Los pasajes reproducidos se publican con autorización de Duke University Press.

² El Grupo del Nuevo Cine Americano, convocado por Mekas y Lewis Allen e inspirado en la nueva ola de cines europeos, emitió en 1961 un manifiesto titulado “The First Statement of the New American Cinema Group” (en Sitney, P. Adams (ed.), *Film Culture Reader*, New York, Praeger, 1970, pp. 79-83). Si bien estaba centrado en la narrativa independiente y el documental, el Nuevo Cine Americano se convirtió más adelante en un término genérico que incluía al cine experimental. El *underground* surgió como un cine transgresor sexual y estéticamente, asociado con los films de Ron Rice, Jack Smith, Barbara Rubin, Kenneth Anger y Andy Warhol. La promesa de desnudos y drogas (en el contexto de una censura generalizada en el cine) hizo del *underground* un éxito mediático, pero su (rigurosa) imprecisión formal fue vituperada por muchos integrantes de las comunidades del cine experimental, e incluso estudiantes. Véanse Hoberman, J. y Rosenbaum, Jonathan, *Midnight Movies*, New York, Harper and Row, 1983, y Staiger, Janet, “Finding Community in the Early 1960s: Underground Cinema and Sexual Politics”, en Radner, Hilary y Luckett, Moya (eds.), *Swinging Single: Representing Sexuality in the 1960s*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999, pp. 39-74. Sitney acuñó el término “cine estructural” para describir una práctica cinematográfica reflexivamente formal asociada con las obras de artistas como Michael Snow, Frampton, Gehr, Paul Sharits y Joyce Wieland (véase Sitney, P. Adams, “Structural Film”, *Film Culture*, n° 47, verano boreal de 1969, pp. 1-10). El cine estructural atrajo brevemente la atención del mundo del arte y de la teoría cinematográfica académica, pero fue controvertido dentro del ámbito del cine experimental.

El crecimiento de los estudios de cinematografía y la visibilidad del cine experimental en este período convergieron de tres maneras principales. En primer término, las películas experimentales contribuyeron a definir los parámetros del *cine alternativo*, el objeto fundacional de los estudios sobre cine posteriores a la década de 1960, contrapuesto a su objeto negativo, el cine de Hollywood. La denominación abarcadora de cine alternativo cubría el cine arte europeo, el Tercer Cine y otros cines nacionales emergentes, el documental y las múltiples formas del cine independiente estadounidense. El experimental era el más radical de esos cines alternativos, y un componente importante de las proyecciones cinematográficas de los cineclubes de los campus universitarios, estrechamente vinculado a su interés en la libertad sexual y la política. En segundo lugar, el cine experimental se adecuaba a la influyente idea generalizada de que el cine era *la nueva forma de expresión individual de la juventud*. Una “nueva era” requería un nuevo medio de expresión, y, en su apogeo, la “nueva generación” de la contracultura de fines de los 60 proclamó que el cine era su verdadero lenguaje. Los estudiantes no acudían en tropel a los cursos de cine que presentaban los últimos films comerciales, sino a ver y hacer películas alternativas, por más vaga o incluso ingenua que fuese su definición. En tercer término, el cine experimental ejemplificaba un modo netamente *artesanal* de producción cinematográfica que, para los programas universitarios de cine en ciernes, era el modelo más viable de instrucción en la realización de films. El rodaje de películas de bajo presupuesto, basado en la práctica concreta, invitaba a la experimentación formal y hacía posible crear, en oposición a Hollywood, obras personales más auténticas. Este etos de pequeña escala se extendió a la exhibición de films en los campus, donde se generalizó la proyección en 16 mm (y, en menor escala, en 8 mm y Súper-8) en las aulas y en las salas de los cineclubes.

El auge del estudio del cine en los Estados Unidos

En los Estados Unidos, el estudio crítico y la apreciación del cine tuvieron lugar tempranamente en los cineclubes. Pero en las universidades, los estudios de cinematografía iban con frecuencia a caballo de los cursos de producción, particularmente durante las primeras décadas de desarrollo de ese campo. La Columbia University ya ofrecía cursos de escritura de guiones en 1915, mientras que la New School for Social Research y la Harvard University dictaban cursos ocasionales a fines de la década de 1920.³ Después de que la pionera University of Southern California (USC) estableció la primera carrera de cine, en 1933, diversas instituciones comenzaron a incluir una combinación de cursos de producción cinematográfica y estudios de cine; entre ellas, en los años 40, la New York University (NYU), el City College of New York, perteneciente a la City University of New York (CCNY, CUNY), la University of California, Los Angeles (UCLA), y la New School for Social Research Dramatic Workshop. Ellas fueron seguidas, en los 50, por las universidades de Indiana, Boston, Stanford, Columbia, Ohio State y Northwestern.⁴ Se ha documentado que la Bob Jones University tenía el programa de producción cinematográfica más completo del país.⁵ Kenneth Macgowan, en 1951, subrayaba la importancia de la enseñanza de la producción al relatar tres pasos que “forzaron el ingreso de las películas en la educación superior”:

³ Polan, Dana B., *Scenes of Instruction: The Beginnings of the U.S. Study of Film*, Berkeley, University of California Press, 2007. El libro de Polan es el trabajo reciente más amplio acerca de la prehistoria del estudio del cine en los Estados Unidos.

⁴ *Ibidem*, p. 176. Para más detalles sobre los inicios de los estudios de cinematografía en los Estados Unidos, véanse Macgowan, Kenneth, “Film in the University”, en Starr, Cecile (ed.), *Ideas on Film: A Handbook for the 16 mm User*, New York, Funk and Wagnalls, 1951, pp. 28-31; Wagner, Robert W., “Cinema Education in the United States”, *Journal of the University Film Producers Association (JUFPA)*, vol. 13, n° 3, 1961, pp. 8-10 y 12-14; Williams, Don G., “Teaching Programs in Film Production in the US”, *JUFPA*, vol. 14, n° 4, 1962, pp. 4-7 y 17; Tyo, John H., “Film Production Courses in US Universities”, *JUFPA*, vol. 14, n° 4, 1962, pp. 8-13, 18 y 21-22; Young, Colin, “University Film Teaching in the United States: A Survey”, *Film Quarterly*, vol. 16, n° 3, 1963, pp. 37-47, y Fielding, Raymond, “Second Bibliographic Survey of Theses and Dissertations on the Subject of Film at US Universities, 1916-1969”, *Journal of the University Film Association (JUFA)*, vol. 21, n° 4, 1969, pp. 111-113.

⁵ La prominencia de la Bob Jones University, una institución fundamentalista cristiana, en los inicios de la instrucción en producción cinematográfica es un ejemplo de una larga tradición en la adopción temprana de tecnología de los medios por parte de los cristianos evangélicos. En el sitio web de la universidad se proporciona la siguiente descripción: “La BJU, una universidad cristiana no confesional de artes liberales, apoya sin reparos la religión de antaño y la autoridad absoluta de la Biblia” (<http://www.bju.edu/index>, 20 de julio de 2005).

El primer paso fue el estudio, el análisis y el uso de films educativos. El segundo fue el establecimiento de unidades de producción en las universidades, generalmente en sectores de posgrado. El tercero y último ha sido la creación de cursos y departamentos donde se enseñan las técnicas y la teoría de la realización cinematográfica a nivel universitario.⁶

El hecho de que la producción cinematográfica abriera el camino para los estudios académicos de cine se refleja en la historia de las asociaciones profesionales. La University Film Producers Association (UFPA), hoy University Film and Video Association, compuesta fundamentalmente por profesores de producción cinematográfica, se formó en 1947, en tanto que la erudita Society of Cinematologists, actualmente Society for Cinema and Media Studies (SCMS), fue fundada más de diez años después, en 1959.

La demanda de cursos de cine que se produjo ya avanzada la década surgió de condiciones culturales y materiales muy específicas: el desarrollo de vibrantes culturas de cine alternativo en los campus, la disponibilidad de modos accesibles de producción de films artesanales y el crecimiento de una cultura joven entusiasmada con los medios, la primera generación que se crió con la televisión. En la educación, en general, hubo un vuelco hacia modelos de aprendizaje centrados en el estudiante que favoreció la participación en el “ahora” antes que el consumo pasivo de la aparentemente agotada tradición cultural del pasado. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la ley GI,⁷ la financiación masiva tanto estatal como privada y el incremento demográfico del *baby boom* aumentaron el tamaño y el poder cultural de colegios y universidades. La diversidad de clases, género y raza tanto de los estudiantes como del cuerpo docente creció poco a poco e hizo que la educación superior reflejara mejor las características demográficas de la sociedad en su conjunto.

También se desarrolló una división entre nociones utilitarias y exploratorias del estudio del cine, que reflejaban diferentes orientaciones de financiamiento de departamentos académicos. Por ejemplo, el informe de James Ackerman para la Carnegie Foundation, “The Arts in Higher Education” (Las artes en la educación superior), establece una distinción entre el estudio del cine como una “carrera”, situada en las unidades de comunicaciones, radio y periodismo, y el cine como una de las “artes liberales”, ubicada en los departamentos de “humanidades, arte, teatro, lengua o inglés”.⁸ Según Ackerman, “las artes han crecido más rápidamente que cualquier otro segmento durante la última generación”, un incremento que resalta el paso, en los años 60, de la educación orientada a una profesión a la orientada hacia las artes.⁹

El caso de los estudios de cine en la NYU es un ejemplo de este cambio. Comenzaron como parte de un Grupo de Artes de la Comunicación orientado a los estudiantes en las décadas de 1950 y principios de 1960, para luego ser transferidos, en 1967, a una nueva escuela de artes concebida sobre el modelo de una academia de bellas artes, que hacía hincapié en el cine como arte, tanto en su escuela de realización cinematográfica como en su novel Departamento de Estudios de Cine. La declaración fundacional de su primer decano, Robert Corrigan, expresa la veta utópica de la educación artística; en un texto titulado “Revolution in the Arts” (Revolución en las artes), escribe: “La nuestra es una época de explosión. No hay forma de sustraerse a las nuevas ondas de energía que están reconfigurando nuestras vidas”.¹⁰ No todas las escuelas de producción cinematográfica respondían al modelo de

⁶ Macgowan, Kenneth, *op. cit.*, p. 29.

⁷ La GI Bill, o Servicemen's Readjustment Act, fue una ley aprobada en 1944, orientada a la reinserción de los soldados desmovilizados. Les permitía acceder a la financiación de estudios técnicos o universitarios y a préstamos para comprar viviendas o iniciar un negocio por cuenta propia, y les otorgaba una pensión para contribuir a su subsistencia durante un año. (N. de la T.).

⁸ Ackerman, James S., “The Arts in Higher Education”, en Kaysen, Carl; Veysey, Laurence R. (eds.) y Carnegie Commission on Higher Education, *Content and Context: Essays on College Education*, New York, McGraw-Hill, 1973. El estudio sobre programas de producción de cine de Don Williams, de 1961, traza una división paralela entre lo que llama “unidades de producción-enseñanza”, como las de Indiana y Bob Jones, y “programas académicos”, como los de la USC y la UCLA; dentro de estos últimos, coexistían los estudios y la producción con diversos grados de contenidos y enfoques de artes liberales.

⁹ *Ibidem*, p. 219.

¹⁰ Corrigan, Robert W., “A Message from the Dean: Revolution and the Arts”, *School of the Arts [NYU], First Bulletin, 1966-1967*, New York University Archives, carpeta “School of the Arts”.

la escuela de artes de la NYU. De hecho, la cantidad de escuelas de televisión y de comunicación que orientaban a sus estudiantes hacia carreras vinculadas a los medios de difusión también creció durante este período.¹¹ No obstante, es claro que los avances de los estudios de cine en las artes liberales y las escuelas de arte ofrecían opciones fuera de sus marcos hasta entonces ampliamente vocacionales.

La principal fuente de información sobre el desarrollo de la enseñanza del cine desde fines de los años 60 y durante los 70 es la serie del American Film Institute (AFI) *Guide to College Film Courses*, publicada entre 1968 y 1980, que examinaba las instituciones de nivel terciario que enseñaban cine, incluyendo estudios sobre cine y programas de realización cinematográfica.¹² Lo más llamativo es el extraordinario crecimiento de la enseñanza del cine en las décadas de 1960 y 1970, que se refleja en todas las categorías evaluadas por el AFI: cantidad de cursos, escuelas que los ofrecían, instructores y estudiantes que se especializaban en cine.

	1963-1964*	1968-1969	1969-1970	1971-1972	1973-1974*	1975-1976	1977-1978	1979-1980
Total de cursos de cine	244	1.233	1.699	2.392	5.889	8.225	9.228	7.648
Escuelas	71	219	301	413	613	791	1.067	1.067
Docentes		545	869	627	2.460	2.622	4.220	3.126
Docentes de tiempo completo			304	294	966	1.179	2.830	2.034
Estudiantes y graduados de la especialidad		5.300	4.231	6.108	22.466	30.869	40.596	44.183
	* Cifras citadas en la guía de 1968-1969				* TV agregada al informe			

Uno de los hallazgos que surgen de las guías del AFI es, contra lo que pudiera pensarse, el énfasis que ponen los programas de producción cinematográfica en el cine no narrativo durante este período generador. El cine documental y experimental predominaba sistemáticamente sobre la ficción dramática, en especial en las primeras guías. La de 1970-1971 indica que casi un 80% de las escuelas de producción lo privilegiaba, en comparación con solo un 62% correspondiente a la ficción dramática (las restantes categorías eran films educativos, animación y noticias televisivas).¹³ Las guías posteriores situaban en primer lugar el documental, en segundo término el cine experimental, y en el tercer puesto la ficción dramática. Dada la clara preponderancia de esta última (por ejemplo, Hollywood) en la imaginación del público, esa supremacía del cine documental y experimental en la enseñanza de la producción requiere una explicación.

El ascenso de los estudios de cinematografía en la enseñanza académica durante los años 60 no fue impulsado ni inspirado por Hollywood. Los estudiantes y académicos, por un lado, y los profesionales y el personal de los estudios hollywoodenses, por otro, se veían mutuamente, en gran medida, con desdén o simple indiferencia.¹⁴ Los estudios académicos sobre cine, desde sus inicios, en la década

¹¹ Si bien la instrucción en materia televisiva aumentó, estaba enfocada al aprendizaje técnico. Como señaló el American Film Institute (AFI): “En comparación con el cine, rara vez se ponía el énfasis en la historia y la crítica de la televisión” (comunicado de prensa del AFI, 2 de enero de 1973, Anthology Film Archives Reference Library, carpeta “AFI”). En los programas sobre cine aún predominaba la producción, pero estaba balanceada más equitativamente con la historia, la crítica y la teoría cinematográficas.

¹² La edición 1973-1974 incorporó la televisión, y se transformó en *Guide to College Courses in Film and Television*.

¹³ *The American Film Institute's Guide to College Film Courses*, 2ª ed., Chicago, American Film Institute/American Library Association, 1970, p. ii.

¹⁴ La excepción estaba constituida por las tres principales escuelas de producción cinematográfica de los Estados Unidos –USC, UCLA y NYU–, que cultivaban relaciones con los estudios de Hollywood. Véase también DeCherney, Peter, “Inventing Film Study and Its Object at Columbia University, 1915 – 1938”, *Film History*, vol. 12, n° 4, 2000, pp. 443-460.

de 1920, ponían el acento en el “cine de arte”, si bien se lo definía de diversas maneras; algunos films hollywoodenses selectos, como *El ciudadano*, podían ser tenidos en cuenta, pero el cine comercial y de género era ampliamente ignorado. Hollywood, por su parte, ignoraba en gran medida a las universidades. Durante los años 60, los estudios hollywoodenses perdieron audiencia y redujeron su producción. Los estudiantes formados en las escuelas de cine no eran bienvenidos por los sindicatos, que ya enfrentaban elevados índices de desempleo, y los estudios, conservadores desde el punto de vista fiscal y cultural, no estaban abiertos al aporte de savia nueva.¹⁵ Las guías del AFI confirman una tradición de larga data en la educación en producción cinematográfica dirigida a la industria cinematográfica no hollywoodense. Como señala Ackerman, “los departamentos orientados profesionalmente han procurado formar técnicos en cine, a pesar del hecho de que la industria y los sindicatos del cine y la televisión no han favorecido el empleo de los graduados universitarios; han producido un núcleo de expertos “audiovisuales” –básicamente, especialistas en equipos– para los sectores del entretenimiento, la publicidad y la educación”.¹⁶

Cultura cinematográfica alternativa en los campus en los años 60

Durante la mayor parte de la década de 1960, Hollywood fue en lo que menos pensaban los estudiantes de cine, y viceversa. Como afirmó sin rodeos Robert Corrigan, el ya citado primer decano de la Escuela de Artes de la NYU, “Hollywood es una fuerza negativa; un modelo de lo que no hay que hacer”.¹⁷ El cine alternativo, como objeto de estudio inspirador y modo de producción artesanal, se adecuaba al espíritu y a los aspectos prácticos de los programas de estudios cinematográficos emergentes. El fomento de culturas fílmicas alternativas, mediante la proliferación de clases de cine y cineclubes en los campus, acrecentó la variedad de películas que los estudiantes podían ver.

Pero la expansión de los estudios de cinematografía en los años 60 fue, en gran parte, un fenómeno impulsado por los estudiantes; las universidades rara vez tomaron la iniciativa, y solo respondieron a regañadientes al interés de aquéllos. Como relata Corrigan:

El aspecto más significativo del movimiento del cine en las universidades es el hecho de que su ímpetu continuo vino de los propios estudiantes. Ninguna comisión curricular de una facultad les impuso cursos de cine a los alumnos porque considerara que tales cursos debían formar parte de una buena educación. De hecho, ocurrió a la inversa.¹⁸

Con el tiempo, la popularidad de los estudios sobre cine resultó conveniente para el deseo de los administradores académicos de llenar vacantes con alumnos que pagaban matrícula; pero, ya se los considerase en términos instrumentales o idealistas, estos estudios fueron desencadenados por la cultura joven de la década de 1960 y su empuje hacia la innovación, la significación y la experimentación.

Las instituciones paraacadémicas más decisivas en el crecimiento de los estudios sobre cine fueron tal vez las sociedades cinéfilas estudiantiles de los campus. Éstas existen en los Estados Unidos desde los años 20, y han constituido durante mucho tiempo una importante válvula de escape para canalizar el interés en el cine de estudiantes y docentes. Pero su salto en popularidad durante los años 60 y su importancia en el fomento del desarrollo de los cursos de cine deben subrayarse. La cantidad de cineclubes de los campus se incrementó de doscientos a principios de los años 50 a cinco mil a fines de los 60.¹⁹ Ya en 1958, Jack Ellis señalaba la “función interconectada” de “las sociedades cinéfilas y los profesores de cine”.²⁰ Elenore Lester escribía, en 1967, que

esos cineclubes sustituían a la instrucción formal: “Las sociedades cinéfilas, a menudo varias en un campus, han surgido para asumir el papel de la educación en cine que tanto las universidades como los colegios secundarios dejaron de lado hasta hace muy poco”.²¹ Y David Stewart, en su informe de 1966 *Film Study in Higher Education*, del American Council on Education (ACE), afirma:

Decir que el establecimiento de una sociedad cinéfila en un campus siempre precede al inicio de un curso formal de estudios sobre cine sería exagerado. Pero hay, por cierto, algo más que una relación casual entre ambas empresas. Las sociedades cinéfilas proporcionan, un poco al azar, una fuente extremadamente valiosa de películas superiores al promedio (tanto nacionales como extranjeras), así como información *sobre* films.²²

En 1966, la United States National Student Association (USNSA) publicó “Proposal for a Film Education Program” (Propuesta para un programa de educación en cine), en la que señalaba el papel clave desempeñado por los estudiantes en el desarrollo de programas de cine, generalmente por intermedio de una sociedad cinéfila exitosa del campus. Cita el informe del ACE “The College and Cinema” (La universidad y el cine), que afirmaba que “entre las actividades [de los campus universitarios], actualmente, las más populares –y las más significativas para los fines de este informe– son los programas de los cineclubes. Representan [...] el intenso interés estudiantil en las características cambiantes de las películas, estadounidenses y extranjeras, pasadas y presentes”. La propuesta de la USNSA se extiende sobre el efecto de las sociedades cinéfilas:

Es significativo que tales sociedades sean, en la mayoría de los casos, iniciadas y mejoradas por los estudiantes [...] Los estudiantes y los integrantes jóvenes del cuerpo docente, alentados por la experiencia de los cineclubes, suelen ser los promotores del primer curso formal sobre cine en colegios y universidades. Los estudiantes, entusiasmados con sus experiencias en esas sociedades, constituyen la orientación más exigente en materia de los films experimentales que quisieran dirigir o producir.²³

Este relato narra cómo, tras registrar una respuesta positiva de los estudiantes a los films proyectados en los campus, la universidad y/o los estudiantes de posgrado inician cursos que, a su vez, proporcionan vías para que los alumnos hagan películas “experimentales”.

En ese período, la red de cineclubes de los campus, al facilitar lugares de exhibición para cines alternativos, tuvo un papel decisivo en la creación de una cultura cinematográfica alternativa regional fuera de los grandes centros urbanos. Estas asociaciones (con frecuencia, más de una en una misma universidad) proyectaban films alternativos tanto para audiencias del campus como de la comunidad. Esta amplia difusión es un efecto secundario de la naturaleza descentralizada de la educación universitaria estadounidense (hay más de tres mil seiscientos universidades y colegios universitarios en el país). Como ha señalado Thomas Beder, en el período de posguerra, y especialmente después de la década del 60, se realizó un esfuerzo deliberado para redistribuir fondos y excelencia en materia de investigación, en parte como una acción destinada a lograr que la educación superior escapara al dominio de la hegemónica Ivy League.²⁴ Esta redistribución de recursos no eliminó, por supuesto, las jerarquías que

¹⁵ Young, Colin, *op. cit.*, p. 38.

¹⁶ Ackerman, James, *op. cit.*, p. 248.

¹⁷ Corrigan, Robert W., “Film: The Art That Belongs to the Young”, *Glamour*, febrero de 1967, p. 120.

¹⁸ *Ibidem*. Véase también Fensch, Thomas, *Films on the Campus*, South Brunswick, N.J., A.S. Barnes, 1970, p. 19.

¹⁹ Willcox, Molly, “Film Education: The National Picture”, *Film Makers Newsletter*, vol. 2, n° 2, 1968, p. 1, y Corrigan, Robert W., *op. cit.*, p. 120.

²⁰ Ellis, Jack C., “Film Societies and Film Education”, *Film Culture*, vol. 4, n° 3, 1958, p. 31.

²¹ Lester, Elenore, “Shaking the World with an 8-mm Camera”, *New York Times Magazine*, 26 de noviembre de 1967, p. 59.

²² Stewart, David C. (ed.), *Film Study in Higher Education; Report of a Conference Sponsored by Dartmouth College in Association with the American Council on Education*, Washington, DC, American Council on Education, 1966, pp. 162-163.

²³ “Proposal for a Film Education Program”, United States National Student Association, 1966, Museum of Modern Art Film Study Center, carpeta “Film Education”.

²⁴ Bender, Thomas, “Politics, Intellect, and the American University, 1945-1995”, en Bender, Thomas y Schorske, Carl E. (eds.), *American Academic Culture in Transformation: Fifty Years, Four Disciplines*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1998, pp. 17-18. Se conoce como Ivy League a un grupo de ocho universidades caracterizadas por su excelencia académica, así como por su elitismo (N. de la T.).

todavía caracterizan a la educación superior norteamericana, pero, al menos, permitió que universidades regionales situadas fuera de Nueva Inglaterra, en Chicago o en California, pudieran unirse a la elite.

El contraste entre los modelos de escuela de cine norteamericano y europeo es aquí revelador. En Europa, a lo largo del siglo XX, surgieron academias nacionales de cine en la Unión Soviética, Francia, Polonia, Italia y España.²⁵ Con los estudios cinematográficos concentrados en esas escuelas nacionales, raramente se integraba el cine a la educación general terciaria. Pero en los Estados Unidos y Canadá, esos estudios se convirtieron en algo que casi cualquiera que asistiese a una universidad o un colegio universitario podía cursar. Debido a esa descentralización y a la gran cantidad de escuelas que enseñaban cine, se hacía y se proyectaba una amplia variedad de películas, y los conocimientos en materia de medios audiovisuales se expandieron a nivel nacional.

Retórica de la cultura de la experimentación y la participación

La convergencia de cine experimental y mundo académico tal vez pueda comprenderse mejor como lo que David James, en su estudio sobre cine independiente en los años 60, llama un cine “participativo” que desplazó al cine de su mítica ubicación en Hollywood hacia un plano más accesible. James habla de un movimiento general, en la década de 1960, hacia “nuevas culturas políticas participativas”—desde las organizaciones de derechos civiles hasta las comunas y las nuevas formas de hacer arte—, donde “la cultura era recreada como hacer más que como comprar [...] aunque solo fuera por un momento, el concepto de cultura popular se redefinió, pasando del consumo a la praxis”.²⁶ Esto fue viable gracias a la producción fílmica artesanal en pequeña escala. Como afirma Paul Arthur acerca de los años 60, era “un tiempo en que cualquiera podía, y se pensaba que cada uno *debería*, convertirse en cineasta”.²⁷ El modo artesanal de elaborar la imagen y la idea vanguardista de transformar las relaciones sociales, si bien se basaban en una política personalizada más que colectivista, se sintetizaban en la figura del director estudiante que se valía de los medios de producción para hallar una forma de autoexpresión que se adecuara a sus condiciones generacionales.²⁸ La intervención de estudiantes en la organización de proyecciones y conferencias de realizadores para los cineclubes de los campus, o simplemente asistiendo a las proyecciones o siendo parte de la “escena” del cine, también fue un elemento decisivo de esa cultura participativa. Arthur, en última instancia, recela de lo que llama “la fantasía del potencial liberador del cine”, pero, no obstante, esta fantasía motivó poderosamente una cultura participativa del cine en los campus.²⁹ El perfil de la realización cinematográfica estudiantil trazado por Elenore Lester en 1967 en el *New York Times Magazine* ejemplifica la retórica utópica del período:

Esta nueva era ha producido una nueva tanda de gente joven creativa que ve un potencial casi mágico en hacer ella misma películas. Estos artistas embrionarios hablan de su misión cinematográfica en un tono de éxtasis profético. Consideran la cámara como el instrumento exclusivo de su generación, aún pleno de posibilidades inexploradas.³⁰

²⁵ En especial, VGIK y Universidad Panrusa Guerásimov de Cinematografía en Moscú; Institut des Hautes Études Cinématographiques en París; Pastwowa Wyższa Szkoła Filmowa (Escuela Nacional de Cine) en Lodz, Polonia; Centro Sperimentale di Cinematografia en Roma, e Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas en Madrid. En los Estados Unidos, recién en 1976 se estableció una academia nacional de cine, la AFI. Véase Rawlinson, Dustin, “A World Survey of Training Programs in Cinema”, *JUFPA*, vol. 14, n° 4, 1962, pp. 3 y 16.

²⁶ James, David E., “‘The Movies Are a Revolution’: Film and the Counterculture”, en Braunstein, Peter y Doyle, Michael William (eds.), *Imagine Nation: The American Counterculture of the 1960s and '70s*, New York, Routledge, 2002, pp. 275-276.

²⁷ Arthur, Paul, citado en *ibidem*, p. 288.

²⁸ Si bien la dirección cinematográfica siguió estando dominada por hombres, las universidades y las escuelas de cine dieron a las mujeres más oportunidades para hacer películas. Mekas señaló su creciente participación entre los estudiantes de dirección cinematográfica (*Village Voice*, 6 de junio de 1968, p. 49), y en los populares informes de prensa de ese período sobre realización de películas por estudiantes figuran mujeres.

²⁹ Arthur, Paul, “Routines of Emancipation: Alternative Cinema in the Ideology and Politics of the Sixties”, en James, David E. (ed.), *To Free the Cinema: Jonas Mekas and the New York Underground*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1992, p. 18.

³⁰ Lester, Elenore, *op. cit.*, p. 45.

El idealismo de la nueva generación de jóvenes y la comunidad de realizadores experimentales y de apasionados del cine halló una expresión compartida en la intensa cinefilia, la comunicación de sentimientos e ideas personales y auténticos y la oposición a lo que era visto como un *establishment* impersonal y ortodoxo. El cine era considerado entusiastamente como el medio de la joven generación de los años 60 y, por ende, el mejor vehículo para la expresión auténtica de los jóvenes. Sheldon Renan se refiere a la naturaleza personal del cine *underground* como “un medio de y para el individuo, como explorador y artista”.³¹ El énfasis, pues, estaba puesto en la expresión y el proceso individuales, con menos consideración por la calidad de los resultados; la realización de películas por los estudiantes, al igual que un cierto tipo de cine *underground*, tenía que ver con encontrar una voz auténtica más que con hacer gran arte. Como dijo Jonas Mekas en 1962, el nuevo “movimiento de cine independiente —como las demás artes en los Estados Unidos hoy— es, principalmente, un movimiento existencial, o, si se quiere, un movimiento ético, un acto humano, y solo secundariamente estético”.³² El cine personal no solo era el campo de la entonces ascendente teoría de autor, que anunciaba al director de Hollywood como artista. Los estudiantes realizadores podían rodar y editar películas con sus propias manos, haciendo así un arte que era, al menos en espíritu, expresivo, personal y experimental. Las aulas y los cineclubes de los campus se convirtieron en lugares donde se podían experimentar estas expresiones individuales, en proyecciones de films de Kenneth Anger, John Cassavetes y Jean-Luc Godard o bien de los propios estudiantes directores.

En la década de 1960, la educación ponía el acento en la exploración personal como una parte vital de la experiencia universitaria. El etos de la capacitación en una carrera y su concepción utilitaria de la educación que permeó los años 80 y 90 era, en gran medida, ajeno al espíritu de indagación personal que prevalecía, especialmente en los colegios y universidades de artes liberales. Como sugiere el perfil de Lester, la enseñanza de cine en la universidad no estaba orientada a hacer carrera profesionalmente:

Algunos de estos experimentadores están matriculados en escuelas de cine y departamentos especiales, pero muchos vienen de lugares como el departamento de psicología y algunos pueden incluso haber abandonado los estudios [...] Hay muchos estudiantes que lo hacen porque es lo que está de moda y las cámaras suelen atraer a chicas desinhibidas. Otros lo hacen por el mismo impulso de diversión y autoexpresión por el que podrían intervenir en una obra de teatro, tocar un instrumento musical o dedicarse a la pintura, la escultura o la escritura de poemas.³³

El modo artesanal de producción

En 1966, para el National Student Film Festival, Amos Vogel escribió un breve ensayo titulado “The Camera as Pen” (La cámara como lapicera), que, en el espíritu de la *caméra-stylo* de Astruc y de la teoría de autor, asimilaba la realización cinematográfica a la escritura. Para Vogel, el rodaje de películas por parte de los estudiantes comparte con la escritura la intimidad expresiva, pero se adecua más a un momento histórico moderno y tecnológico: “En otros tiempos, los jóvenes ‘tomaban la pluma’. Hoy, toman la cámara”.³⁴ Vogel considera a los estudiantes-realizadores como “exploradores” puros, casi ingenuos:

Toman lo mejor y lo peor de los experimentalistas e independientes contemporáneos. [Como] imitadores e innovadores, están entre los verdaderos exploradores de nuestros días; y, en una época futura, los observadores sensibles considerarán algunas de sus producciones signadas por la pobreza como algunas de las más genuinas representaciones del espíritu angustiado de los años 60.³⁵

³¹ Renan, Sheldon, citado en James, David E., *op. cit.*, p. 281.

³² Mekas, Jonas, “Notes on the New American Cinema”, en Sitney, P. Adams (ed.), *Film Culture Reader*, New York, Cooper Square Press, 2000, p. 104.

³³ Lester, Elenore, *op. cit.*, pp. 47-49.

³⁴ Vogel, Amos, “The Camera as Pen”, en *National Student Film Awards - 1966*, Museum of Modern Art Film Study Center, carpeta “National Student Film Awards”.

³⁵ *Ibidem*.

Vogel se hace eco aquí de muchos comentaristas que relacionan la exploración con la pobreza de medios de los estudiantes y vinculan la libertad de expresión del cine alternativo a su escaso costo, diferenciando implícitamente estas producciones del estilo hollywoodense, con grandes inversiones y fórmulas previsible. Un informe de la revista *Time* sobre la realización de films por los estudiantes cita a Jean Cocteau, quien “pensaba que las películas no se convertirían en un verdadero arte hasta que los materiales con que se hacían fueran tan baratos como el lápiz y el papel”. Esta utópica esperanza se basaba en la asequibilidad de la producción con película de 8 y 16 mm.³⁶

La adopción de la modalidad artesanal experimental por el ámbito académico fue a la vez idealista y pragmática, y constituyó un modo de enseñanza con films en pequeña escala pedagógicamente apropiado y accesible. Desde la década de 1960, la enseñanza de la producción cinematográfica ha adoptado, en gran medida, dos formas. En primer lugar, los programas de las grandes universidades con instrucción de posgrado, concretamente la USC, la UCLA y la NYU, desarrollaron infraestructura y financiamiento suficientes como para afirmar legítimamente que podían formar realizadores de películas narrativas en 35 mm. Aunque Hollywood se resistía a absorber a muchos de los graduados en escuelas de cine, había otras oportunidades para ellos en la publicidad, la televisión, el documental y el cine educativo, que constituía una sólida industria de mil millones de dólares en los años 60.³⁷ La segunda modalidad, mucho más difundida, utilizaba la producción en pequeña escala como medio para que los estudiantes hicieran films personales y para contribuir a la exploración de la estética del cine. El modo de producción del cine experimental se adecua a la escala y el temperamento de la realización cinematográfica estudiantil: un pequeño equipo (preferentemente, un individuo) y un presupuesto extremadamente bajo. Debido a las limitaciones para acceder a equipamientos caros, la disponibilidad de cámaras y películas baratas de 16 mm, así como la sencillez y asequibilidad de formatos aún más económicos, como 8 mm y Súper-8 mm, se constituyeron en factores decisivos para facilitar esta explosión de realización personal.³⁸ Esta escala individual de producción también se adaptaba a los limitados presupuestos de las escuelas, que no podían pretender ofrecer la infraestructura y los recursos necesarios para largometrajes (o incluso cortometrajes) de ficción dramática. Como dijo en 1969 Ernest Rose, el presidente de la University Film Association: “Una experiencia introductoria de producción, así como de visionado de películas y clases de discusión, puede hacerse a un costo relativamente modesto. Es en las etapas más avanzadas de la formación práctica donde cobra importancia el factor económico”.³⁹ A la vez, contratar cineastas experimentales como docentes tenía sentido desde el punto de vista económico, porque cobraban salarios menores y, por lo general, podían encarar las culturas universitarias en materia de humanidades y bellas artes mejor que muchos profesionales de la industria. Como sostiene Sally Banes refiriéndose a la contratación de artistas teatrales e intérpretes de vanguardia por el medio académico en los años 60:

En un sentido estrictamente económico, contratar a vanguardistas marginados como artistas invitados o docentes (ya sea porque eso es lo que realmente son por elección o bien porque aún no han logrado integrarse a la corriente dominante) es mucho más barato para la administración de la universidad que emplear a artistas establecidos.⁴⁰

Si bien directores de ficción como Martin Scorsese o Spike Lee enseñan en escuelas como la de la NYU, lo hacen solo esporádicamente, y pocas veces asumen el papel activo de profesores de tiempo

³⁶ “The Student Movie Makers”, *Time*, 2 de febrero de 1968, p. 78.

³⁷ Windeler, Robert, “Study of Film Soaring on College Campuses”, *New York Times*, 18 de abril de 1968, p. 58.

³⁸ Este período de la década de 1960 es comparable al de la explosión de los videos digitales personales de principios del siglo XXI, facilitada por cámaras digitales y sistemas de edición computarizados de buena calidad y precios accesibles para el consumidor común.

³⁹ Rose, Ernest D., “Problems and Prospects in Film Teaching”, *JUFPA*, vol 21, n° 4, 1969, p. 100.

⁴⁰ Banes, Sally, “Institutionalizing Avant-Garde Performance: A Hidden History of University Patronage in the United States”, en Harding, James M. (ed.), *Contours of the Theatrical Avant-Garde: Performance and Textuality*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2000, p. 222.

completo, dadas sus oportunidades fuera de la docencia. Desde mediados de los años 60, las universidades han funcionado para los realizadores experimentales como una fuente importante de empleo, recursos artísticos y tiempo para la creación y la investigación. Como afirma Lauren Rabinovitz, “hacia fines de la década de 1970, la universidad y las escuelas de arte no solo eran las principales fuentes de la cultura del cine, sino el soporte económico y el refugio organizativo primario para el director de vanguardia”.⁴¹ Los realizadores experimentales con frecuencia consideraban la docencia una buena opción, porque los principios compartidos de libertad artística y libertad académica protegían a los directores que querían explorar experimentos formales (e incluso pedagógicos) disidentes.

La práctica cinematográfica como estudio del cine

En los años 60, la visibilidad cultural de los proyectos innovadores y contraculturales, por lo general, hacían de la vanguardia y otras formas de cine contestatario y no hollywoodense una parte central (aunque cuestionada) de los conocimientos en materia de cine, primero en el Reino Unido y Europa, y luego en América del Norte. En el ensayo germinal acerca de los estudios angloamericanos sobre cine, el trabajo de Laura Mulvey “Visual Pleasure and Narrative Cinema” (Placer visual y cine narrativo), de 1975, la autora reclama un cine vanguardista radical “política y estéticamente” que se oponga a las “obsesiones y presupuestos” del cine y la sociedad dominantes.⁴² Este ensayo figura como lectura habitual en los programas de estudios de cine, aunque es de destacar que su legado consiste en mayor medida en haber introducido el psicoanálisis y la teoría del cine feminista que en la popularización del cine de vanguardia.

Mulvey habla de la importancia y la interconexión de la teoría cinematográfica, la visión de películas y la realización de éstas (mediante el acceso a la producción de films artesanales en pequeña escala) en el desarrollo de su trabajo y el de Peter Wollen acerca de la vanguardia. Se describe como parte de la “generación previa a los estudios sobre cine” (estudió historia en Oxford a principios de los años 60), que llegó a la docencia cinematográfica en primer lugar a través de la cinefilia. Dijo de ese período: “Ambos habíamos empezado a interesarnos en el cine de vanguardia después de pasar los 60 –como hicieron muchos de nuestros amigos cinéfilos– muy concentrados en Hollywood”.⁴³ El amor por el cine se convirtió en participación en la programación y la realización de películas. En 1972 Mulvey contribuyó a organizar una retrospectiva de films de mujeres en el Festival de Cine de Edimburgo, “que empezó a abrirme los ojos respecto de una importante, aunque marginal, tradición de directoras de cine”. Entre fines de 1972 y 1974, Wollen enseñó en la Northwestern University de Chicago, donde él y Mulvey tuvieron la primera oportunidad de hacer películas. Allí, según afirma Mulvey,

Peter y yo descubrimos otro mundo [...] la escuela de Northwestern tenía una rama práctica de realización cinematográfica y poseía el equipo habitual de 16 mm. Peter y yo nunca habíamos tenido contacto antes con el equipamiento real, ni encarado siquiera la posibilidad de hacer películas. Fue allí y entonces cuando conocimos el libro de Lenny Lipton, ya que era la “biblia” del momento y la revolución del rodaje de films en 16 mm se había extendido de los artistas y los colectivos políticos como Newsreel a las universidades. De modo que hicimos nuestra primera película, *Penthesilea*, *Queen of the Amazons* (Penthesilea, reina de las amazonas), en 1973-1974, trabajando con estudiantes y ex alumnos del programa de Northwestern.

⁴¹ Rabinovitz, Lauren, *Points of Resistance: Women, Power and Politics in the New York Avant-Garde Cinema, 1943-1971* (ed. rev.), Urbana, University of Illinois Press, 2003 [1991], p. 196.

⁴² Mulvey, Laura, “Visual Pleasure and Narrative Cinema”, en Rosen, Philip (ed.), *Narrative, Apparatus, Ideology: A Film Theory Reader*, New York, Columbia University Press, 1986, p. 200.

⁴³ Mulvey, Laura, e-mail, correspondencia con el autor, 16 de junio de 2004 (las siguientes citas proceden de esta fuente).

La obra de Lenny Lipton, *Independent Filmmaking*, de 1972, era, por cierto, el principal libro de texto sobre realización cinematográfica del ámbito de la enseñanza académica de los años 70, especialmente para la instrucción en pequeña escala.⁴⁴ Con una introducción del cineasta experimental Stan Brakhage, e ilustrado en su mayor parte con imágenes y ejemplos de films experimentales, el texto de Lipton resaltaba el modo artesanal (aunque sus principios podían aplicarse, por supuesto, a casi cualquier tradición de realización cinematográfica). La experiencia de Mulvey y Wollen en la docencia universitaria estadounidense durante esta etapa de expansión exponencial de los estudios sobre cine refleja la energía y el eclecticismo del período, especialmente en los límites borrosos entre crítica, teoría y práctica, y constituye un vínculo concreto entre la modalidad vanguardista artesanal y la práctica permeada por información teórica de la vanguardia que surgió entre mediados y fines de los años 70.

De hecho, en la educación en arte en general, la formación práctica era considerada no solo como una forma de desarrollar una destreza, sino también “como un instrumento de crítica”. En 1973, Ackerman analizaba la “práctica como ayuda para comprender las artes” como un componente de la educación artística “integrada” que ponía el acento en “los modos alternativos de la experiencia y la expresión”.⁴⁵ Haig Manoogian, una figura central de la escuela de producción cinematográfica de la NYU, planteaba sin rodeos: “La producción de cine es una parte esencial en todo estudio sobre cine”.⁴⁶ Muchos docentes de cine de este período concebían la realización de films en pequeña escala por parte de los estudiantes como una práctica educativa experimental. Por ejemplo, O.W. Reigel racionaliza así la pequeña escala de producción en su institución: “Washington and Lee no pretende ser una escuela ‘profesional’ de realización cinematográfica. Nuestro limitado propósito es dar a conocer el medio a los estudiantes y mostrarles, mediante sus propios experimentos, el significado de pensar visualmente y sinestésicamente”.⁴⁷ El director George Stoney, que en ese entonces enseñaba en la Columbia University, quería que sus alumnos “se hicieran una idea del medio [...] Principalmente, trato de ayudar a los estudiantes a aprender una nueva manera de ver. Trato de organizar mi curso en torno del visor”.⁴⁸ Los estudiantes tenían y tienen permiso para explorar el medio de un modo literalmente experimental, aprendiendo y pensando sobre la forma del cine mientras lo hacen.⁴⁹

La década de 1980: retracción en la educación y el cine experimental

Hacia fines de los años 70, el período de expansión y experimentación educativa del que había gozado el estudio del cine en los Estados Unidos se vio amenazado por la recesión y los recortes presupuestarios conservadores. El análisis de la danza realizado por Thomas Hagood puede aplicarse también al cine:

Los años 1970 terminaron, para la danza en la educación superior, con un tono mucho menos prometedor de lo que presagiaba el optimismo de inicios y mediados de la década. Hacia 1978, la economía de la nación apuntaba a un cambio radical. Durante el final del decenio, la inflación creció, y los trabajos estables y bien pagos se volvieron cada vez más difíciles de conseguir.⁵⁰

El crecimiento masivo de los programas de cine se detuvo igualmente cuando la recesión económica y la reducción de gastos en la educación en los Estados Unidos llevaron a una desaceleración

⁴⁴ Véase Lipton, Lenny, *Independent Filmmaking*, San Francisco, Straight Arrow Books, 1972.

⁴⁵ Ackerman, James, *op. cit.*, pp. 224-225.

⁴⁶ Manoogian, Haig, “Radical Thoughts for a Radical Art”, *JUFA*, vol. 23, n° 1, 1971, p. 5.

⁴⁷ Reigel, O.W., “Some Thoughts on Student Films”, *Film Comment*, invierno boreal de 1969, p. 6.

⁴⁸ Citado en Willcox, Molly, *op. cit.*, p. 1.

⁴⁹ Si bien el discurso de aprender haciendo estaba generalizado, se debatían sus méritos reales. En el primer número de *Screen Education Notes* (primavera boreal de 1972), el editorial se manifiesta escéptico acerca del enfoque de la “libre expresión” de los 60 y busca, en cambio, abordajes más “estructurados”, lo cual constituye una señal de los cambios que sobrevendrían en la década del 70.

⁵⁰ Hagood, Thomas K., *A History of Dance in American Higher Education: Dance and the American University*, Lewiston, Maine, E. Mellen Press, 2000, p. 242.

de la expansión de los estudios de cinematografía (y de otros programas), como lo indica la guía del AFI de 1979-1980. La cantidad de escuelas que brindaban cursos de cine o televisión se estabilizó, y se redujeron las ofertas de cursos y enseñanza complementaria. Según Peter Bukalski, director de Servicios Educativos del AFI, las presiones sobre el presupuesto educativo condujeron a una disminución de los docentes de tiempo completo, un incremento de los de tiempo parcial y restricciones en los medios económicos destinados a los cursos caros: “En la educación relacionada con la pantalla, el creciente costo del alquiler de películas y de los materiales de producción son factores significativos en la reducción de los programas de cine y televisión”.⁵¹ Pero si bien los recursos se veían afectados, el interés de los estudiantes en el cine, medido tanto en términos de inscripciones globales como de títulos en cine y televisión otorgados, continuó aumentando. En un informe de 1995 de *The New York Times* acerca de la explosión del interés en las escuelas de cine en los años 90, Anita Gates afirmaba que durante el período entre fines de los años 70 y mediados de los 90, “las graduaciones en cine [...] aumentaron casi en un 300 por ciento: 10 veces más que los títulos universitarios en general”.⁵²

Hacia fines de la década, el entusiasmo por la práctica del cine artesanal de avanzada, así como la vanguardia radical que predominaba en la teoría cinematográfica, se habían diluido en cierta medida, si bien no habían desaparecido. Surgieron divisiones entre las comunidades del cine académico y experimental, y, durante los 80, muchos realizadores experimentales se quejaron de la incorporación de teoría en la crítica cinematográfica, en paralelo con una reacción antiteoría en los estudios sobre cine y en la cultura intelectual en general. Si bien las escuelas especializadas en la formación en cine experimental no se dieron por vencidas, los recortes de presupuesto obligaron a suspender los cursos poco frecuentados, con films “difíciles”, y a minimizar las visitas de realizadores invitados a las proyecciones cuando cobraban honorarios. La tendencia gradual, durante la década de 1980, a remplazar el costoso alquiler de películas de 16 mm por copias en video, al igual que la drástica reducción de compras de films en aquel formato por las bibliotecas de colegios y universidades, restringieron aún más las proyecciones experimentales en el ámbito académico.⁵³

A pesar de estos reveses, el etos de la experimentación en el estudio del cine tuvo un importante efecto a largo plazo: la ampliación de los gustos cinematográficos del público, que tomó contacto con una diversidad de estilos y exponentes de la historia del cine mediante la educación. En puros términos económicos, el estudio del cine en las universidades creó un mercado para definiciones menos limitadas del cine y del arte cinematográfico, aun cuando ese arte siga siendo concebido predominantemente en términos narrativos. El éxito de la generación llamada *movie brats*,⁵⁴ que incluye, entre otros, a Francis Ford Coppola, George Lucas y Martin Scorsese, y que estuvo expuesta a una gran variedad de tradiciones cinematográficas experimentales, documentales y de cine arte, así como el de la generación posterior del videoclip de Hollywood, pueden relacionarse en parte con una aceptación de los nuevos estilos cinematográficos que se desarrollaron durante la década de 1960.⁵⁵

Estatus contemporáneo del cine experimental en los colegios y las universidades norteamericanas

En algunos aspectos, hay una notable semejanza entre el estatus de la enseñanza del cine experimental actual y el de hace cuarenta años. Ya se los califique como de vanguardia o experimentales, los films

⁵¹ “New College Guide Shows Screen Education Feeling Money Pinch”, comunicado de prensa del American Film Institute, 1980, Anthology Film Archives Reference Library, carpeta “AFI”.

⁵² Gates, Anita, “Lights, Camera, Action”, *The New York Times*, 21 de noviembre de 1995, C13.

⁵³ En 1974, el Congreso de los Estados Unidos suspendió la financiación de compras de películas para las universidades, lo cual tuvo el efecto no intencional de ayudar a crear un canon de films para la enseñanza anteriores a 1974; véase Feinstein, Peter, *The Independent Film Community: A Report on the Status of Independent Film in the United States*, New York, Committee on Film and Television Resources and Services, 1977, p. 48.

⁵⁴ Jóvenes cineastas integrantes de la primera generación de egresados de escuelas de cine (N. de la T.).

⁵⁵ Véase McLane, Betsy, “Domestic Theatrical & Semi-Theatrical Distribution and Exhibition of American Independent Feature Films: A Survey in 1983”, *Journal of the University Film and Video Association*, vol. 35, n° 2, 1983, p. 23.

realizados de manera artesanal han integrado en forma constante los programas de estudio del cine en Norteamérica por lo menos desde la década de 1940, como ejemplos inequívocos de películas producidas como arte. Además, la tradición duradera de que los cineastas experimentales se presenten junto con sus films en las aulas también se remonta a los años 40. Maya Deren “recorrió el país haciendo presentaciones personales de su obra en universidades y enriqueciendo el ambiente en el que los jóvenes comenzaban a imaginar las posibilidades de una cultura cinematográfica fuera del sistema de los estudios”.⁵⁶ Sidney Peterson dictó cursos de realización experimental a fines de la década de 1940 en la California School of Fine Arts, y Hans Richter fue director de cursos de cine en la City University of New York (CUNY) en los años 50.⁵⁷ En los programas de principios de los 60, el cine experimental o de vanguardia ya era un tema establecido, marginal pero persistente.⁵⁸ En el libro *Film Study in Higher Education*, de 1964-1965, se describen dos cursos breves: Jack Ellis menciona una semana titulada “El cine experimental” (con películas de Luis Buñuel/Salvador Dalí, Shirley Clarke y Arthur Lipsett), y Arthur Knight incluye una sección llamada “La nueva vanguardia” (con obras de Deren, Anger, Brakhage, James Broughton, Curtis Harrington, Bruce Conner, Stan Vanderbeek, Norman McLaren, Jim Davis, Ian Hugo y Warhol).⁵⁹

El cine experimental aún se enseña, de cuatro maneras predominantes.

En primer lugar, los cursos breves de introducción al cine y a su historia a menudo incluyen una unidad de una o dos semanas de duración sobre cine “experimental” o “de vanguardia”, por lo general hacia el fin del programa, con frecuencia agrupados con el documental, y que por lo común presentan films canónicos como *Ballet mécanique* (1924), de Fernand Léger y Dudley Murphy; *Un chien andalou* (1929), de Buñuel y Dalí; *Meshes of the Afternoon* (1943), de Deren; *A Movie* (1958), de Conner; *Scorpio Rising* (1963), de Anger; *Wavelength* (1967), de Snow, y una película de Brakhage.⁶⁰

La segunda modalidad es un curso de un semestre o un año sobre cine experimental –a veces bajo la denominación de “Cine y otras artes”– que lo analiza en relación con el videoarte, las artes visuales, la música y/o los nuevos medios. El gran desarrollo de las artes digitales –incluido el arte con base en la web– ha llevado, en algunos casos, a una bifurcación de cursos que ponen el acento en las tradiciones del arte electrónico (primeros experimentos con computadoras y video), en tanto que otros incluyen el cine como parte de una tradición de las artes de la “imagen en movimiento” o de la “pantalla”.

En tercer término, algunos docentes individuales versados en cine experimental pueden integrar esas películas, por lo general, en los cursos de historia, crítica y teoría del cine, o bien enseñar temas especializados dentro de los estudios de cine experimental, como, por ejemplo, “Cine encontrado” o “Cine feminista de vanguardia”. En muchos de estos cursos, la facilidad de uso y la accesibilidad de los medios digitales (cámaras de celulares, software de edición de imagen y sonido para laptops, etc.) han llevado a los docentes a permitir y alentar la creación de tareas en forma audiovisual, como complemento de los tradicionales ensayos escritos. El predominio de los medios experimentales en sitios *online* –así como la familiaridad de los estudiantes con formas experimentales fuera de las aulas, sin precedentes en la era pre-Internet fuera de las ciudades con museos im-

portantes o bibliotecas que disponían de medios digitales avanzados– ha generado una situación muy similar a la de fines de los años 60, en la que muchos docentes de cinematografía y de medios están luchando para mantenerse al día ante un tipo de estudiante radicalmente diferente.

En cuarto lugar, hay unas pocas universidades (muchas de ellas, escuelas de arte) con una tradición de especialización o, al menos, de concentración en el estudio de la cinematografía experimental.⁶¹ El cine experimental halló una base institucional estable en esas escuelas cuando la retracción cultural y económica de la década de 1980 amenazó el etos de la experimentación en las artes y la educación. Actualmente, puesto que la imagen en movimiento ha revolucionado el mundo del arte en grandes museos y en pequeñas galerías por igual, las escuelas de arte han expandido sus ofertas de cursos de cine, video, sonido y medios digitales.

Lo que se concibe más estrictamente como la vanguardia ha establecido en Norteamérica modos de discurso e intercambio que han tenido un importante impacto tanto en las revistas especializadas como en los conocimientos sobre cinematografía. *Camera Obscura*, fundada en 1976, estaba principalmente dedicada, en sus inicios, a las discusiones sobre el cine feminista de vanguardia, en tanto que *October*, que apareció ese mismo año, ha integrado el cine de vanguardia a las amplias tradiciones de la teoría y la crítica de arte. Revistas clave como *Wide Angle*, *Screen* y *Cinettracts* publicaron importantes ensayos y números especiales sobre la vanguardia en los años 70 y principios de los 80, antes de que ésta y el cine experimental fueran desplazados como objeto central de los estudios cinematográficos. Dentro del mundo del cine experimental contemporáneo, continúan desarrollándose circuitos de intercambio. En el plano informal, surgen debates en la comunidad de artistas, programadores, críticos –y, de manera decisiva, estudiantes– responsables de organizar festivales y proyecciones, especialmente la tradición de larga data según la cual los realizadores presentan y discuten su obra en el circuito de universidades, museos y centros de arte de los medios que crecieron durante las décadas de 1960 y 1970. En el aspecto formal, la vanguardia norteamericana ha generado una literatura abundante, aunque en gran medida desconocida, por medio de boletines informativos, revistas, periódicos, libros y folletos publicados por editoriales alternativas, catálogos de museos y galerías y, más recientemente, listas de correo electrónico, revistas *online* y sitios web, que documentan proyecciones de películas, hacen críticas de films y proporcionan foros para debates estéticos, políticos y culturales.

Conclusión

El desarrollo de la cultura participativa en los años 60 fue parte de un movimiento social general contra las grandes instituciones establecidas, que rechazaba tanto el cine convencional de Hollywood como el currículo universitario convencional. Los films experimentales se exhibían en los cineclubes universitarios, y contribuyeron al desarrollo de los cursos universitarios sobre cine y, de modo más general, de una cultura cinéfila en torno de una visión heterogénea del cine alternativo. La realización artesanal encontró en colegios y universidades un lugar institucional de esencial importancia para la formación en la producción cinematográfica en pequeña escala, y ofreció un método asequible mediante el cual integrar la producción fílmica en cursos de presupuestos exigüos. El cine experimental como práctica artística explícita proporcionó material –en celuloide y escrito– que podía ser usado para legitimar la innovación curricular. Al mismo tiempo, las ideas dominantes acerca de la educación se estaban modificando, y se orientaban a facilitar una experiencia no instrumental –“praxis”– más bien que a ofrecer un producto de consumo, según el punto de vista de James. En lugar de aprender

⁵⁶ James, David E., “The Movies Are a Revolution’...”, *op. cit.*, p. 278.

⁵⁷ Peterson, Sidney, *The Dark of the Screen*, New York, Anthology Film Archives / New York University Press, 1980; Richter, Hans, “Hans Richter on the Function of Film History Writing”, *Film Culture*, n° 18, 1958, pp. 25-26, y “Learning from Film History”, *Filmmakers Newsletter*, vol. 7, n° 1, 1973, pp. 26-27.

⁵⁸ Steele, Robert, “Film Curriculum”, *JUPPA*, vol. 13, n° 4, 1961, pp. 10-11.

⁵⁹ En Stewart, David C. (ed.), *Film Study in Higher Education*, *op. cit.*, pp. 20-30 y 66-67.

⁶⁰ Paul Arthur atribuye a *Film Art*, libro de texto *best seller* de David Bordwell y Kristin Thompson, el haber asegurado un lugar al cine de vanguardia en los cursos breves introductorios en Norteamérica. Véase Turvey, Malcolm *et al.*, “Round Table: Obsolescence and American Avant-Garde Film”, *October*, n° 100, 2002, pp. 115-132. Es de hacer notar que la disponibilidad de películas en DVD afecta la elección de las proyecciones en las aulas; por ejemplo, *A Movie*, de Conner, no es fácil de conseguir, y ha sido eliminado de muchos currículos y también de la edición más reciente del ya citado *Film Art*, de Bordwell y Thompson.

⁶¹ Las escuelas estadounidenses y canadienses enfocadas principalmente en el estudio y la producción de cine experimentales incluyen Bard, Brown, Cooper Union, Hampshire, Massachusetts College of Art, San Francisco Art Institute, School of the Art Institute of Chicago, School of the Museum of Fine Arts (Boston), SUNY Binghamton y Wisconsin-Milwaukee. Entre las que tienen alguna concentración en cine experimental (con docentes que son estudiosos o realizadores de cine experimental) figuran SUNY Buffalo Media Study, California Institute of the Arts, University of California (UC), Berkeley, UC Irvine, Colorado (Boulder), Columbia, Concordia (Montreal), Florida, Hartford, Iowa, Ithaca, New School (NYC), NYU, Northwestern, Princeton, Rutgers, Ryerson, San Francisco State, Sarah Lawrence, Simon Fraser, USC, Toronto, Wisconsin-Madison y York (Toronto).

simplemente un conjunto de habilidades que reprodujeran, por ejemplo, los valores de producción de la industria del cine, los estudiantes exigían estar expuestos a la forma cinematográfica, y experimentar con ella. Finalmente, la intervención del cine experimental en la década de 1960 preparó el camino para el momento más visible de la influencia de la vanguardia en los estudios fílmicos, el desarrollo de la teoría cinematográfica en los años 70 y 80 y sus modelos radicales de cine marxista y feminista, y la teorización sobre los comienzos del cine.

Aunque siempre debemos ser cautelosos con los paralelos demasiado directos entre períodos históricos diferentes, me atrevería a decir que los educadores, artistas y diseñadores de políticas educativas contemporáneos pueden aprender de la experiencia de expansión educacional que tuvo lugar en los 60 y los 70. Los rápidos cambios en las tecnologías audiovisuales digitales, y especialmente su relativa accesibilidad y asequibilidad en América del Norte, condujeron a una explosión de nuevas prácticas y formas experimentales en el cine, el video y los formatos de los nuevos medios tales como instalaciones, juegos y medios móviles, muchos de ellos conectados con un resurgimiento del activismo político, especialmente en la generación más joven. A nivel mundial, una plétora de nuevos festivales y plataformas de distribución ha incrementado la difusión y exposición pública de los medios experimentales. Al igual que en los 60 y los 70, los colegios, las universidades y las escuelas de arte han desempeñado un papel fundamental en esta actividad renovada. En algunos casos, escuelas de cine establecidas como la de la USC han adherido a la revolución digital, y los investigadores relacionados con la escuela han explorado nuevas direcciones en las humanidades digitales. En el extremo opuesto del espectro de recursos, los de tipo digital audiovisual se han introducido en el currículo de los niveles secundario y universitario, un paso necesario dado lo que está en juego en materia de conocimientos sobre los medios, desde el punto de vista social y político, para los ciudadanos globales del siglo XXI. La reforma educativa de las escuelas de cine y medios audiovisuales sigue estando orientada por los intereses de los estudiantes y las tecnologías de costos accesibles que éstos adoptan; este principio ascendente, ayudado por un enfoque experimental y de tipo “hágalo usted mismo” que, con frecuencia, recela de las estructuras corporativas, gubernamentales o educativas establecidas, promete –si somos receptivos a sus energías– mantener viva la cultura audiovisual.



II Escenas de instrucción en América Latina

Dos experiencias educativas en torno a los medios audiovisuales. Origen, propuestas y logros. Casos de egresados destacados

EDUARDO FELLER

Quiero aportar a la propuesta Coloquio Internacional. Educar en Medios Audiovisuales. Historias y Futuros dos vivencias directas en las que tuve la suerte de estar involucrado, y en una de las cuales continúo hasta la actualidad: la carrera Diseño de Imagen y Sonido, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, y el Ciclo Superior Medios de Comunicación de la Escuela Técnica ORT, de nivel secundario.

No es casualidad la coincidencia temporal de ambas experiencias en la segunda mitad de la década de 1980. Según mi punto de vista, es consecuencia directa del retorno a la democracia, la recuperación de las libertades ciudadanas –especialmente la de expresión–, la permanente evolución de los medios audiovisuales en nuestro país y la visión de algunas personas del ámbito profesional y educativo respecto del potencial que tiene la formación en el desarrollo y mejoramiento de la producción audiovisual.

Cada vez que fui convocado a participar de un espacio de enseñanza audiovisual me han consultado acerca de los contenidos de los programas de estudio, propuesta sana que debería tener más revisiones de lo habitual. Mi planteo es cambiar la pregunta *¿qué enseñar?* por *¿para qué enseñar?* Porque considero que el *para qué* es previo a la enunciación de los contenidos. Estoy en educación porque creo que es la herramienta idónea para mejorar la sociedad, y desde mi lugar, el audiovisual, me propuse que la producción local sea cada vez mejor.

Me parece interesante traer al lector la descripción de los escudos que identifican a las dos instituciones educativas citadas al comienzo de este texto.

El de la Universidad de Buenos Aires muestra a primera vista una mujer semidesnuda sentada, en actitud pensativa, con un libro apoyado en sus piernas. El dibujo está rodeado por un anillo donde se pueden leer el nombre de la universidad y el lema, en latín, que la distingue: *Argentum Virtus Robur et Studium* (“La virtud argentina es la fuerza y el estudio”), toda una declaración de principios. El libro representa el estudio, el conocimiento, el pensamiento, la transmisión, compartir saberes. Luego veremos en dónde radica la fuerza de esta casa de estudios, según mi visión. Este escudo o sello no se ha modificado a lo largo de los 191 años que cumplió la UBA al momento de la escritura de este texto.

En cambio, la imagen distintiva de la ORT se ha actualizado y puede tener variantes locales, ya que existen sedes en más de sesenta países, además de la casa central de la Unión Mundial ORT, actualmente en Londres. Lo que nunca se ha alterado es la presencia de una espiga y la rueda dentada de un engranaje. Una primera lectura podría ligar estos dos elementos con la migración del campesinado a

la actividad industrial, tema que desarrollaré al contar brevemente la historia de esta institución. La identificación visual se complementa con la sigla ORT, convertida ya en marca/nombre, escrita en caracteres latinos y hebreos. Para la versión local se lee “Argentina”, y debajo, el lema “Educando para la vida”.

Un poco de historia, para darles el marco adecuado a ambas instituciones.

La Universidad de Buenos Aires, conocida popularmente como UBA, fue fundada el 12 de agosto de 1821 e inaugurada oficialmente el 26 de ese mismo mes, en la ciudad de Buenos Aires, por el entonces gobernador, el brigadier general Martín Rodríguez, y su ministro de Gobierno, Bernardino Rivadavia. La nueva universidad presentaba el atractivo de ofrecer cursos más ilustrados y laicos, acordes con las nuevas ideas de la Revolución Francesa, comparados con los de la más antigua y tradicional Universidad de Córdoba, esta última de origen colonial.

La Universidad de Buenos Aires es la mayor de la Argentina y una de las más prestigiosas de América. Actualmente se encuentra entre las 200 mejores del mundo, y es considerada la segunda de Latinoamérica, detrás de la USP, Universidade de São Paulo, Brasil.

Como el resto de las universidades nacionales argentinas, es gratuita, autónoma, libre y laica. Al ser autónoma, posee su propio sistema de gobierno, instaurado por la Reforma Universitaria de 1918, con representación de profesores, estudiantes y graduados en los consejos directivos.

La enseñanza de grado es gratuita desde 1949, año en que el presidente Juan Domingo Perón promulgó el decreto 29.337, a través del cual se eliminó la imposición de los aranceles vigentes hasta ese momento.

Una de las características más sobresalientes del sistema educativo de esta institución es la libertad de cátedra, que promueve la existencia de más de una cátedra para el dictado de la misma materia, pudiendo los estudiantes elegir libremente en cuál inscribirse y cursar.

Los profesores titulares son seleccionados a través de un mecanismo de concurso público y evaluación por jurados.

El ingreso es irrestricto, lo que redundó en una población masiva de estudiantes. Desde 1985 existe el Ciclo Básico Común (CBC), un sistema de nivelación que consiste en dos materias comunes a todos los ingresantes y cuatro materias introductorias según la carrera, que deben ser aprobadas antes de poder acceder a la facultad correspondiente.

La universidad está conformada por 13 facultades, el programa de educación a distancia UBA XXI, el Ciclo Básico Común, el Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), la Escuela de Educación Técnico-Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria, ocho centros universitarios regionales, el Centro Cultural Ricardo Rojas, la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), el Cine Cosmos-UBA, Radio UBA FM 87.9, quince museos y cinco unidades asistenciales. Cuenta, en 2012, con un total de 78 carreras de grado y 116 títulos derivados de ellas (que constituyen un tercer nivel en la enseñanza), además de varias carreras de posgrado que son de cuarto nivel (especializaciones y másteres), de quinto nivel (doctorados) y de sexto nivel (posdoctorados). Esta información puede ampliarse en la web de la universidad (www.uba.ar).

Cerca del 30% de la investigación científica del país se realiza en esta institución.

Cuatro de los cinco ganadores argentinos del Premio Nobel han sido estudiantes y/o profesores de esta universidad: Carlos Saavedra Lamas, Bernardo Houssay, Federico Leloir y César Milstein.

El listado podría continuar, pero el objetivo principal de esta descripción introductoria es ayudar a comprender la escala de este centro de estudios, que en la sumatoria de calidad educativa, prestigio académico, ingreso irrestricto y gratuidad cuenta con más de 300.000 estudiantes, un número que sorprende e inquieta a todo educador que no trabaja en él.

Esto, que a primera vista podría parecer una dificultad para la enseñanza/aprendizaje, en mi opinión es una de las mayores fortalezas, por lo menos en la carrera Diseño de Imagen y Sonido, especialmente en las disciplinas proyectuales, como la que tengo a mi cargo, Diseño Audiovisual, una materia vertical, anual, de tres niveles/años, dictada con la modalidad de taller con una carga de ocho horas semanales, donde se producen anualmente decenas de cortometrajes de ficción y animación y medimétrajes documentales.

Estoy convencido, porque lo he comprobado a lo largo de muchos años de trabajo docente, de que la masividad favorece el intercambio entre pares y la existencia de múltiples miradas sobre un mismo objeto de estudio/análisis, permite armar con facilidad equipos técnicos y de producción y posibilita la rotación en los roles dentro de un equipo. El trabajo en grupo equilibra las diferencias individuales en la formación y en la diversidad de conocimientos. Formar parte de un equipo genera responsabilidades en red.

La contrapartida de esta visión positiva, en la que creo profundamente, es que la masividad hace prácticamente imposible la incorporación del equipamiento audiovisual adecuado para las prácticas profesionales necesarias en este rubro de la enseñanza. Ampliaré este punto más adelante.

El 22 de agosto de 1880 fue fundada en San Petersburgo, en la Rusia zarista, una organización que tenía como propósito la educación y el entrenamiento en oficios para la posterior inserción laboral de miembros de la comunidad judía, mayoritariamente desplazados desde pequeñas aldeas a los nuevos centros industriales, y cuya falta de preparación adecuada tenía un efecto limitante para su incorporación a los nuevos trabajos en las fábricas.

Conocida por su sigla, ORT, derivada de la transliteración de su nombre en ruso, *Obshchestvo Remeslennogo zemledelcheskogo Truda, Общество Ремесленного земледельческого Труда* en caracteres cirílicos, la Sociedad del Trabajo Agrícola y Artesanal es actualmente una organización educativa global que beneficia a más de 200.000 jóvenes en más de 60 países, a través de escuelas secundarias, instituciones terciarias y centros de entrenamiento educativo.

En 1938 la ORT fue suspendida por Stalin en toda la Unión Soviética.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la institución mantuvo talleres dentro de los guetos, para proveer trabajo a modo de reaseguro de supervivencia y como una forma de resistencia a las leyes raciales del nazismo. En 1945, con la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la ORT retomó sus actividades a pleno, aunque nuevamente se verían interrumpidas por la Guerra Fría en los países situados detrás de la Cortina de Hierro, lo que impidió su desarrollo en el bloque del Este a partir de 1949.

La ORT comenzó a expandirse a otras áreas del mundo donde existían antiguas comunidades judías o que habían recibido las oleadas inmigratorias masivas de fines del siglo XIX: en 1922 inició su actividad en los Estados Unidos; en 1936, en la Argentina. En nuestro país empezó con una escuela de oficios en el barrio de Constitución, donde se dictaban cursos de mecánica y enfermería. Luego de su traslado al barrio de Almagro, en la sede de la calle Yatay, por sugerencia de una representante de la FUA (Federación Universitaria Argentina) se organizaron talleres de carpintería, electricidad y mecánica para jóvenes con dificultades de aprendizaje y lo que hoy se denomina síndrome de desatención. Era común escuchar en esa época que a la ORT iban los hijos de los judíos pobres y los huérfanos.

En la década del 70 comenzó una transformación educativa revolucionaria. Se trataba de romper con el concepto escuelas ricas para ricos y escuelas pobres para pobres, proponiendo escuelas ricas para todos. Y a partir de allí el crecimiento fue exponencial. Casi como una curiosidad folklórica, pero que permite entender el accionar de la ORT, también hubo una sede en Domínguez, provincia de Entre Ríos, donde se asentaron inmigrantes judíos desplazados de Rusia y Polonia, los gauchos judíos inmor-

talizados en la novela de Alberto Gerchunoff, que posteriormente tuvo una versión cinematográfica dirigida por Juan José Jusid. En esa escuela se daban cursos de mecánica agrícola y mantenimiento de tractores. El edificio permanece en pie. Cabe señalar que de esa inmigración surgió Blackie (Paloma Efron), periodista pionera de la televisión argentina, nacida en la colonia Barón Hirsch.

En 1943 la ORT se instala en el Brasil, en 1949 en Israel, en los 50 en Italia, Argelia, Marruecos, Túnez e Irán. En los 70, en México, Chile, Perú, Venezuela y Uruguay, donde existe la Universidad ORT desde 1996. Hoy tiene actividad en Cuba, Sudáfrica y los países bálticos. Tras 52 años de ausencia en el Este, volvió a Rusia, y en 1995 reabrió sus puertas en Moscú y San Petersburgo.

Pocas organizaciones educativas pueden preciarse de haber logrado una existencia tan activa, significativa y continuada por 132 años.

En la actualidad hay dos escuelas técnicas ORT en la Ciudad de Buenos Aires, un Instituto de Tecnología de nivel terciario y una Escuela de Integración de Tecnología, Gestión y Negocios. Las escuelas ofrecen nueve orientaciones técnicas a sus estudiantes, tal como se puede leer en la web institucional: Construcciones, Diseño Industrial, Electrónica, Gestión Administrativa, Informática y Medios de Comunicación Digitales, Producción de Medios de Comunicación, Producción Musical, Química, y Tecnología de la Información y de la Comunicación.

ORT Argentina cuenta con aproximadamente 8.670 alumnos entre las dos escuelas secundarias y los dos institutos terciarios, y 1.100 profesores. Está considerada como uno de los colegios más importantes y con mayor prestigio de la Ciudad de Buenos Aires. Se puede obtener más información en www.ort.edu.ar

Cabe destacar que la ORT es una de las instituciones no gubernamentales que han aportado el mayor número de planes de estudio en los niveles medio y terciario al sistema educativo argentino; entre ellos, el del Ciclo Superior Medios de Comunicación, de carácter secundario, que inició su actividad en 1989 y continúa hasta hoy, y otro de Producción de Medios Audiovisuales para el nivel terciario, actualmente inactivo. Ambos planes fueron desarrollados por quien escribe este texto, Eduardo Feller, y Daniel Merialdo.

Mi relación con la Escuela Técnica ORT nace a principios de los años 80, cuando me convocaron para colaborar en la producción de una película institucional que había venido a filmar un director extranjero, cuyo nombre no recuerdo. Yo estaba trabajando como ayudante de taller en la escuela de cine que dirigía Simón Feldman (recordar este nombre clave en la historia de la enseñanza audiovisual) y el realizador necesitaba proveedores de servicios profesionales locales de sonido y alquiler de equipos. Por ese entonces, la escuela contaba con un estudio de televisión en blanco y negro, a cargo del ingeniero Pulver, uno de los integrantes de la comisión que determinó la norma de televisión color para la Argentina. El estudio se utilizaba principalmente para *microteaching*, un laboratorio de capacitación docente que contaba con cámaras blanco y negro para grabar a los profesores con el objetivo de mejorar el dictado de clases. Para la época era como trabajar en la NASA.

De esa combinación de circunstancias en mi vida, escuela de cine y laboratorio de microenseñanza, intuyo que surgen algunas ideas de lo que después sería el programa de estudios de la carrera Medios de Comunicación.

Pocos años después fui llamado nuevamente por la ORT para operar el flamante equipamiento del estudio de televisión. El otro operador era Eugenio Gorkin, hoy director de cámaras en Telefe. El director del área en ese momento era Alberto Trucco, un profesional de larga trayectoria en la televisión y en educación. Los cambios se daban al estilo ORT, con la incorporación de la mejor tecnología disponible para la educación; en este caso era estudio de TV color con cámaras profesionales de tres tubos, un *switcher* Bosch, una isla de edición en formato U-matic, una mochila U-matic y un telecine para pasar pelí-

culas 16 mm a video. Con ese equipamiento comenzamos a producir videos educativos propuestos por los mismos docentes de la escuela. También hacíamos un noticiero interno, con el poco original nombre de *Contactos*. Se emitía por circuito cerrado en el recreo largo del mediodía, y la programación se completaba con cortometrajes que facilitaban las embajadas de Francia, Canadá y Alemania. También se brindaban servicios a terceros con mucho éxito, ya que en ese entonces no había una oferta importante en esa actividad. Entre otros, recuerdo a un jovencísimo Claudio Villarroel viniendo a editar sus videos institucionales para editoriales; a Cristian Tapia editando el videoclip de David Leblón *El tiempo es veloz*; la grabación de la serie *Cine independiente*, dirigida por Luis Pietragalla. El control del estudio fue set de filmación de la película *Memorias y olvido*, dirigida por Simón Feldman, con Juan Leyrado en el rol protagónico. El área llegó a su pico más alto con la realización de una serie de veinte programas educativos producidos por el sociólogo Torcuato DiTella para el CBC, para la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado.

La institución ya estaba totalmente modernizada, especialmente desde la introducción de la carrera de Computación, pionera en el nivel secundario; el taller de mecánica ya contaba con tornos de control numérico, se incorporó la robótica, etc. Este ambiente prefiguraba la madurez para iniciar el desarrollo de una carrera orientada a los medios de comunicación.

Según un documento que todavía conservo en hojas amarillentas tamaño oficio, con el texto escrito a máquina, una Olivetti Lexicon 80, en un raptó de autosuficiencia juvenil, el 22 de diciembre de 1986 presenté a la dirección de la escuela, a cargo entonces de la doctora Eva Staif de Kamenszain y el ingeniero Héctor Pueyo, como director técnico pedagógico, un boceto de especialización para el ciclo secundario que titulé, equivocadamente, “Orientación en comunicaciones”, y que decía lo siguiente (copio textualmente):

Atentos a los constantes cambios de nuestra sociedad, queremos abrir una especialidad orientada a las comunicaciones, una actividad con profundas influencias en la opinión pública, el estilo de vida, la educación, la información y otros aspectos de la naturaleza humana.

Esta orientación es de especial importancia para la Argentina, un país con un vasto territorio y un alto nivel cultural, con canales de comunicación social muy activos, en constante desarrollo y adaptación a las nuevas tecnologías.

Esto requiere y requerirá personal con amplios conocimientos e idoneidad para la producción.

En la actualidad, la formación en el área de comunicaciones está limitada a niveles terciarios, mayormente dirigida a la operación y mantenimiento de equipos y redes.

Nuestra orientación, de nivel secundario, única en su tipo, está dirigida a la producción para los distintos medios de comunicación audiovisual.

El programa está diseñado para proveer al alumno de:

- una variedad de experiencias creativas en las etapas conceptuales y de realización,
- una comprensión de las relaciones entre la sociedad y los medios de comunicación,
- un contacto directo con el equipamiento, las herramientas de producción y con profesionales que actúan en los distintos medios.

Los egresados que deseen continuar sus estudios universitarios o terciarios podrán hacerlo pre-orientados en las siguientes carreras existentes en Argentina:

- Ciencias de la Información
- Ciencias de la Información y la Opinión
- Cinematografía

- Comunicación Social
- Diseño en Comunicación Social
- Diseño Gráfico
- Periodismo
- Productor de Radio y TV
- Publicidad

También estarán habilitados para proseguir cualquier carrera que exija el título secundario.

Algunas de las materias del programa que propuse en ese primer boceto las releo hoy y dan la pauta del enfoque que iba imaginando para la carrera. Y, por qué no decirlo, me sorprende de lo avanzadas que eran para la época. Aquí unos ejemplos:

Cine y televisión. Influenciado por un texto de Jaime Barroso, de Televisión Española, que considera que la televisión ha dejado inalterados los códigos y el lenguaje audiovisual, propuse que el estudio de la historia y las narrativas del cine y la televisión, así como su impacto en la sociedad, se trabajaran unificados. Poco tiempo después pude observar con satisfacción que la televisión argentina convocaba a realizadores, directores de fotografía, montajistas, etc. Pienso en Daniel Barone y Jorge Nisco trabajando para Pol-Ka, Alberto Lecchi, Alejandro Alem, Fernando Spiner, Eduardo Milewicz. Y, en una segunda camada, Damián Szifron, Adrián Caetano, Pablo Trapero, entre otros.

Tecnología de video y audio. Mientras escribo este texto, tratando de recordar el porqué de cada idea o decisión, me resuena que probablemente la existencia del auricón, una cámara de 16 mm que registraba simultáneamente audio, muy utilizada en los noticieros en los años 60 y 70, y posteriormente la aparición de los camcorders, hayan tenido cierta influencia en esta propuesta, ya que para mí era muy claro que los equipos del futuro iban a estar formados por muchas menos personas que las que se necesitaban en ese momento. Cuando hubo que equipar la carrera, propuse la compra de camcorders S-VHS, porque por su tamaño mucho más grande que los camcorders Hi8, con los que competían en el mercado hogareño, y por el apoyo en el hombro, tenían una similitud en el aspecto operativo con los camcorders profesionales.

Gráfica de la información. Un mix de diseño gráfico, diseño editorial y diseño cinético, que prefiguraba el diseño web, por entonces inexistente.

Producción de cine, televisión y radio. Una materia para formar productores, profesionales que se plantan frente a un desafío, arman equipos y lo resuelven.

Computación aplicada a los medios de comunicación. En ese momento, en la ORT ya se tenía la idea de que la computadora iba a terminar abarcando todas y cada una de las actividades humanas. En la propuesta se desglosaban posibles usos, básicamente el manejo de costos, plan de rodaje, escritura de guiones, así como otros cuyo software no estaba creado en ese entonces; por ejemplo, posproducción digital de audio y video, manejo de archivos de audio y video, comunicación vía web, tan comunes hoy en día. Un estudiante de la carrera de Computación desarrolló un generador de caracteres completamente operativo con el lenguaje wysiwyg.

Comparto ahora el expediente 54.981/87, con origen en el Ministerio de Educación y Justicia, con fecha 31 de octubre de 1988. Cito:

Visto las presentes actuaciones por las que las autoridades del Instituto Privado Escuela Técnica ORT n° 2 (A-845) solicitan la aprobación del plan de estudios Ciclo Superior Medios de Comunicación de acuerdo con lo establecido por el Decreto n° 940/72 y considerando: que el plan propuesto está estructurado para proporcionar capacitación específica en Medios de Comunicación.

Que con dicha capacitación se tiende a lograr recursos humanos con aptitudes para participar en las distintas etapas del planeamiento y ejecución de la comunicación social.

Que no existen escuelas de formación de técnicos en comunicación social en el nivel medio de la enseñanza.

Que el plan propuesto implica la incorporación de una nueva opción al sistema educativo argentino.

El Ministerio de Educación y Justicia resuelve:

1. Aprobar con carácter experimental el plan de estudios Ciclo Superior Medios de Comunicación que figura en el Anexo I de la presente Resolución.
2. Autorizar su aplicación en el Instituto Incorporado a la Enseñanza Oficial Escuela Técnica ORT n° 2 a partir del término lectivo 1989.

Una carrera de nivel secundario orientada a la enseñanza audiovisual en igualdad con las tradicionales de bachiller, perito mercantil y las técnicas. Lo pienso ahora y me parece un logro increíble, un sueño de todos los que trabajaban en los medios y tuvieron una formación asistemática o directamente no tuvieron otra formación que la práctica diaria en su lugar de trabajo.

Se construyeron en la nueva sede sobre la avenida del Libertador, en el barrio de Núñez, un estudio de televisión profesional, con piso técnico, paredes con paneles sintonizados, control de estudio y cámaras de 3CCD, la nueva tecnología disponible; dos estudios de radio y grabación de audio, un laboratorio de fotografía y una videoteca con boxes para el visionado de películas y trabajos de estudiantes. Estos dos últimos ámbitos quedaron en desuso con la digitalización de la fotografía y el video.

Se adquirieron al inicio de la carrera 10 camcorders S-VHS, 10 cámaras fotográficas réflex, 10 ampliadoras blanco y negro, 10 combos TV/videorreproductor. Había 100 alumnos por año, 32/34 estudiantes por curso, lo que da una proporción de uso de un equipo cada 3 alumnos. En la actualidad todo este equipamiento ha sido remplazado por cámaras digitales HD.

La carrera Diseño de Imagen y Sonido tiene unos 3.000 estudiantes. Supongamos que unos 2.000 cursan materias técnicas que necesitan utilizar equipos de cámara, sonido, luces, visionado, etc. Si trasladamos esa misma proporción a la carrera Diseño de Imagen y Sonido, no habría espacio físico para contener la cantidad de equipos necesarios.

El dictado de clases en el Ciclo Superior Medios de Comunicación comenzó en marzo de 1989, y estuve como director de la carrera hasta 1992. Luego continuaron Daniel Merialdo, coautor del primer programa, y, actualmente, Martín Schnok.

Recuerdo un acontecimiento sobresaliente. En 1991 cien estudiantes cursaban el sexto año, o sea, el tercero del ciclo superior, su último año. La escuela fue invitada a participar del Programa Nacional de Democratización de la Cultura (Prondec), que pondría en el aire durante tres días un canal comunitario de baja potencia, el Canal 5. La ORT proveyó el equipamiento que se instaló en el Centro Cultural Recoleta. Organizamos equipos de producción para cubrir tres turnos de trabajo bajo las órdenes del mítico director de televisión Pancho Guerrero. Un hecho despertaba curiosidad y admiración en el canal: las camarógrafas. Prácticamente la mitad de la población de la ORT eran mujeres, algo no frecuente en esa época en las escuelas técnicas e inclusive en los canales de televisión.

Algunos nombres destacados del plantel docente mientras fui director de la carrera:

- Reynaldo Lío, locutor y productor de radio.
- María Nidia González del Solar, ex curadora de Malba.
- Micaela Patania, artista plástica y curadora.
- Damián Kirsznner, licenciado en Comunicación, productor de cine y televisión (*Okupas. No te mueras sin decirme adónde vas. Despabilate amor. Arde Troya. Sorpresa y media. Tiempo de siembra*).

Sergio Dubcovsky, socio de Daniel Burman en BDCine, productor de *El abrazo partido*, *La suerte en tus manos*, *El nido vacío*, *Diarios de motocicleta*.

- Diego Dubcovsky, escritor y periodista.
- Sergio Wolf, licenciado en Comunicación, ex director del BAFICI, docente, crítico e investigador de cine; documentalista.
- Silvio Fischbein, ex director de la carrera Diseño de Imagen y Sonido, director de cine.
- Esteban Student, guionista de *Crónica de una fuga*.
- Daniel Itelman, sonidista profesional.

Algunos de los egresados notables de esta carrera:

– Damián Szifrón, director de cine y televisión. En TV sus mayores éxitos fueron *Los simuladores* y *Hermanos y detectives*. En cine dirigió *El fondo del mar* y *Tiempo de valientes*.

– Diego Levy, fotógrafo reportero. Publicó los libros de fotografía *Sangre*, sobre la violencia cotidiana en América; *Golpes*, retratos de ex boxeadores, y *Choques*, registro fotográfico de accidentes automovilísticos. Director de cine. Sus últimas producciones: *Novias, madrinas, 15 años* y *Masterplan*.

– Vanesa Binsztok, licenciada en Artes, *project leader* y *art supervisor* en Disney Argentina. Directora de *Unsaludoparatodoslosquemeconocen*, un film en red, para el cual Binsztok elaboró un manual de instrucciones para que ocho argentinos que viven en el exterior se filmaran a sí mismos. Docente en UADE.

- Ariel Pinco, director de edición del área fílmica de Canal 9.
- Brian Psenne, editor en Canal 13 y creador de la agencia de noticias de TV ANTI.
- Ezequiel Crupnicoff, asistente de dirección en *Plata quemada*, *Chiquititas*, *La fuga*, *Papá es un ídolo*. Director de *Erreway* y *Amor a mares*.
- Daniel Rosenfeld, director de los documentales *Dino Saluzzi, ensayo para bandoneón y tres hermanos*, *La quimera de los héroes*. Ficción: *Cornelia frente al espejo*.
- Federico Posternak, productor del film *Belgrano*, jefe de producción de *El secreto de sus ojos*. Para televisión produjo la telenovela *Niní*, *High school musical* y la serie *Fronteras*. Trabajó en la miniserie *Vientos de agua* y en los films *Torrente 3* y *Luna de Avellaneda*.

– Raúl Slonimsky, productor de televisión. Director artístico de Endemol Argentina. *Cuestión de peso*, *Hombre al agua*, *Gran hermano*, *Instinto asesino*, serie de TV para Discovery Channel.

Simultáneamente a esta experiencia en ORT, en la Universidad de Buenos Aires ocurría algo similar. El expediente 221.277/88 del 5 de julio de 1989 nos cuenta parte de esta historia. Cito:

Visto la resolución n° 779 dictada por el Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo el 31 de octubre último mediante la cual solicita la creación de la carrera Diseño de Imagen y Sonido y la aprobación del plan de estudios, y considerando que la Casa de Estudios mencionada expresa en fojas 1 que se ha analizado la realidad nacional con respecto a la necesidad de la enseñanza del Diseño de la Imagen y el Sonido; sus antecedentes como profesión en el país; la intención de esta Universidad en la diversificación de carreras; el reconocimiento que desde la misma se deben difundir y estimular a través de ellas todas las ac-

tividades, proyectos e investigaciones vinculadas a las áreas de la producción cinematográfica. Que existe el convencimiento de que con esta iniciativa se satisface una creciente demanda de conocimientos técnicos a nivel universitario y se asume el compromiso social como participación en la comunidad.

Que resulta conveniente que las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales realicen acuerdos para optimizar el uso de recursos que eviten la duplicación de cátedras y equipamiento para el dictado de la carrera cuya creación se propone. [...] El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires resuelve crear en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires la carrera de Diseño de Imagen y Sonido.

El 24 de julio de 1989 llegó a la FADU una nota en la que se solicitaban con máxima urgencia los nombres de los representantes de esa facultad que habían de participar en el grupo de trabajo para lograr una efectiva interdisciplinariedad de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido. El texto se refiere al proyecto de estructurarla con un trípode al que aportarían las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales –ya que en ambas se dictaban asignaturas referidas a historia y estética del cine, relaciones entre literatura y cine, sociología, etc.– y la FADU, que traería su experiencia en diseño, dibujo y maqueta, visión, morfología, fotografía, etc., desde la arquitectura y la recientemente creada carrera de Diseño Gráfico.

Pocos días después, el 26 de julio de 1989, el decano de la FADU, arquitecto Juan Manuel Borthagaray, se dirigió por nota a la secretaria académica de la UBA, profesora Alicia Camilloni, para comunicarle quiénes serían los representantes por esa facultad, con la intención de dar comienzo al dictado de clases en el segundo cuatrimestre de 1989: profesor Simón Feldman, director organizador de la carrera Diseño de Imagen y Sonido; arquitecta Carmen Córdova, secretaria académica de la FADU; arquitecta Mariana Gastellu, coordinadora de la carrera; profesor Miguel Ángel Canonne, profesor adjunto de la Cátedra Feldman.

El 21 de marzo 2011, en oportunidad del festejo del Día del Diseñador de Imagen y Sonido, invité a Simón Feldman a contarle al público reunido en la sala grande del cine Gaumont cómo se le había ocurrido crear la carrera. Feldman, con la sencillez de los grandes maestros, dijo:

Fue por mi formación; yo empecé estudiando pintura, luego cine; más tarde, cuando se creó la carrera de Diseño Gráfico, me invitaron a crear un espacio que acercase a los diseñadores al diseño en movimiento o diseño cinético. Y pensé que si a mí me interesaban todas esas cosas, seguramente a otra gente también.

La convocatoria al primer festejo del Día del Diseñador de Imagen y Sonido decía así:

La Dirección de la Carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la FADU / UBA ha instituido el 21 de marzo como el Día del Diseñador de Imagen y Sonido. Esta fecha fue fijada porque hace 15 años Carla Argañaraz recibió el primer diploma de Diseñadora de Imagen y Sonido. La creación de esta carrera en la UBA en el año 1989 le dio un renovado impulso a la creación audiovisual en nuestro país, siendo la primera en esta disciplina en ponerse en marcha luego de la dictadura militar, respondiendo a una creciente demanda por formar profesionales diseñadores en los campos de la imagen fija, el sonido y los medios audiovisuales en general, incluyendo en su programa de estudios contenidos relacionados con la cinematografía, la TV y el video, y los nuevos medios electrónicos y digitales.

Por este motivo, el próximo lunes 21 de marzo a las 18 hs. se llevará a cabo en el Espacio INCAA Km 0 (Cine Gaumont) un evento especial, donde Simón Feldman, Oscar Barney Finn, Silvio Fischbein y Rodolfo Hermida, entre otros fundadores y ex directivos de la carrera, serán homenajeados.

La jornada se completa con la proyección de los trabajos finales realizados por los nuevos jóvenes realizadores audiovisuales surgidos de esta carrera de la UBA. El programa incluye largometrajes de ficción, cortometrajes, documentales, películas de animación y experimentales. Convocan las actuales autoridades de la carrera, los profesores Eduardo Feller (director), Carlos Trilnick y Marcelo Altmark (coordinadores).

Otro texto de presentación de la carrera dice así:

El medio audiovisual está en plena expansión y participa en diversas áreas de la actividad, siendo el preferido para la expresión artística de nuestra época. Los sistemas actuales de producción audiovisual, basados en la utilización de alta tecnología, requieren de profesionales especializados, dotados de una visión integradora del fenómeno audiovisual. La carrera se propone formar estética y técnicamente a un realizador que pueda integrarse profesionalmente al medio.

Es muy interesante leer la primera propuesta de programa elaborada por Feldman y sus colaboradores, que incluía tres posgrados: Realizador-Guionista, Docente y Crítico e Investigador. En la actualidad la carrera no tiene posgrados, aunque está por presentarse una orientación al diseño multiplataforma.

Existía la propuesta de una materia Introducción al Análisis del Relato, que ya desde su nombre es potencialmente abarcativa y abierta a múltiples relatos. Hoy en día es Introducción al Guión y/o Literatura de las Artes Combinadas, que se dictaba originalmente en Filosofía y Letras.

El Taller de Diseño y Visualización es actualmente la asignatura Diseño Audiovisual.

Varias materias que se cursaban en otras facultades integran el currículo hasta la fecha: Historia Analítica de los Medios (Internacional y Argentina y Latinoamericana), Sociología.

Un valor especial les asigno a las materias de Estética, que, desde mi punto de vista, establecen el diferencial de esta carrera con otras escuelas de audiovisual. Se dictan actualmente Teoría y Estética de los Medios (TEM), Estética y Estética del Cine y Teorías Cinematográficas (ECTC).

La carrera cuenta con un set de filmación de grandes dimensiones, tres islas de edición digital, una cámara miniDV, una cámara DVCam y una cámara HD, que se utilizan principalmente para las clases de las materias Iluminación y Cámara, Dirección de Fotografía y Dirección de Actores.

La carga horaria total es de 2.880 horas, incluido el CBC, distribuidas en 1 asignatura anual de 120 horas, 18 asignaturas cuatrimestrales de 60 horas cada una y 300 horas de asignaturas electivas y optativas.

Durante mi exposición en el coloquio comenté una ventaja importante con la que contamos en la carrera: con solo decir que es la Universidad de Buenos Aires, las puertas se abren mágicamente. Di el ejemplo de la entrevista con el documentalista ruso Viktor Kossacovsky, que obtuvieron los becarios que participaron del programa *País* en el 26° Festival de Mar del Plata. Kossacovsky no suele dar entrevistas. En 2012 se firmó un convenio con el canal Construir para la realización de veinte microprogramas de televisión, ya terminados, así como el convenio marco entre la carrera y el Ministerio de Educación, que tuvo su primer efecto en la incorporación del equipo del canal PakaPaka como plantel docente de la materia optativa Producción y Realización de Cine y TV para Niños y Adolescentes.

Frente a la pregunta realizada en el coloquio acerca de si la educación ha favorecido el desarrollo de los medios audiovisuales en el país, mi respuesta ha sido un contundente sí; creo haber dado suficientes razones.

Agrego una más:

Listado de películas dirigidas por egresados y ex alumnos de la carrera Diseño de Imagen y Sonido - FADU-UBA

Película	Apellido	Nombre	Género
<i>La mirada invisible*</i>	Lerman	Diego	Ficción
<i>Mientas tanto*</i>	Lerman	Diego	Ficción
<i>Tan de repente*</i>	Lerman	Diego	Ficción
<i>Güelcom*</i>	Blanco	Yago	Ficción
<i>Solos en la ciudad*</i>	Corsini Mato	Diego	Ficción
<i>Parador Retiro*</i>	Colás	Jorge Leandro	Documental
<i>Padres de la Plaza: 10 recorridos posibles</i>	Daglio	Joaquín	Documental
<i>Grisel, un amor en tiempo de tango</i>	Colás	Jorge Leandro	Documental
<i>La Tigra, Chaco</i>	Godfrid / Sasiaín	Federico / Juan	Ficción
<i>Mentiras piadosas</i>	Sabanés	Diego	Ficción
<i>La Raulito, golpes bajos</i>	Serra	Emiliano	Documental
<i>Alfredo Li Gotti: Una pasión cinéfila</i>	Gómez	Roberto Ángel	Documental
<i>La hora de la siesta</i>	Mora	Sofía	Ficción
<i>La Noche de las cámaras despiertas</i>	Andrade / Cruz	Hernán / Víctor	Documental
<i>La vaca verde</i>	Andrade / Cruz	Hernán / Víctor	Documental
<i>Nietos (identidad y memoria)</i>	Ávila	Benjamín	Documental
<i>El fruto</i>	Baratta / Pomares	Miguel / Patricio	Ficción
<i>Hielos míticos*</i>	Bazán	Daniel	Documental
<i>La Caracas</i>	Cedrón	Andrés	Documental
<i>El perseguido*</i>	Cruz	Víctor	Ficción
<i>450 cuatrocientos cincuenta Grissinópolis:</i>	Doria / Camardella	Alejandro / Luis	Documental
<i>El país de los grisines*</i>	Doria / Camardella	Alejandro / Luis	Documental
<i>A la cantábrica</i>	Enríquez	Ezequiel	Ficción
<i>El Colorado, un hombre, un tiempo</i>	Fossati	Florencia	Documental
<i>Alas Martínez</i>	Herrera	Ariel	Ficción
<i>Ezequiel Martínez Estrada, profeta desdichado</i>	May	Marcelo Daniel	Documental
<i>El Amarillo*</i>	Mazza	Sergio	Ficción
<i>Gallero*</i>	Mazza	Sergio	Ficción

<i>Japón Te Ve</i>	Peréz	Pablo	Ficción
<i>Tango, una historia con judíos</i>	Pomeraniec	Gabriel	Documental
<i>Gato a la naranja</i>	Pomeraniec	Gabriel	Documental
<i>Furtivo</i>	Tannchen	Nicolás León	Ficción
<i>La campana*</i>	Torres	Fredy	Ficción
<i>NiNa</i>	Vaccaro	Sofía	Ficción
<i>Soi Cumbio*</i>	Yannino	Andrea	Documental
<i>Uno*</i>	Fernández	Dieguillo	Ficción
<i>Puerta de Hierro*</i>	Fernández	Dieguillo	Ficción
<i>Infancia clandestina*</i>	Ávila	Benjamín	Ficción
<i>El retrato postergado</i>	Cuervo	Andrés	Documental

* Las películas marcadas con un asterisco han recibido subsidio/apoyo del INCAA, de acuerdo con lo que hemos podido verificar.



Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente

MARIO SANTOS

Nunca vayas por el camino trazado, pues te conducirá únicamente hacia donde los otros fueron.

Graham Bell

Manuel Antin creó la Universidad del Cine en 1991. Durante el período en el que fue director del Instituto Nacional de Cinematografía (1983 a 1989), anticipó su convicción sobre la importancia de la educación formal para el cine a partir del gran impulso que le dio a la propia escuela del instituto, la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), y de su decisiva participación en la creación de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires.

Habiendo dejado la función pública, y convencido de que ni la ENERC ni la carrera de Imagen y Sonido habían plasmado su visión sobre lo que debería ser una institución dedicada a la enseñanza de las artes audiovisuales, decidió fundar la Universidad del Cine con una propuesta diferente a las existentes en ese momento: brindar una formación académica (con estatus universitario) complementada con la experimentación y producción audiovisual.

A partir de su lanzamiento, “la FUC” (acrónimo de Fundación Universidad del Cine y como se la conoce usualmente) transformó definitivamente el camino a recorrer por aquellos que deseaban convertirse en cineastas. El ascenso en la cadena de roles a partir del aprendizaje del oficio vigente hasta ese momento se reemplazó por un nuevo paradigma basado en la educación formal, que combinaba el “rigor académico y el espíritu de un centro de producción”.¹

El concepto de hacer una Universidad del Cine se estructuró a partir de tres ideas:

La primera, de carácter epistemológico, da cuenta de la importancia que adquiere la construcción del punto de vista a efectos de determinar desde dónde se constituye la mirada, sabiendo que desde ahí se articulan los discursos que toda imagen despliega y en particular, el film, pero que, también, desde ahí se los pone en crisis.

La segunda tiene que ver específicamente tanto con las competencias para desempeñarse en el ámbito del Cine, del Diseño, de las Artes Visuales, de la Comunicación Institucional y los Profesorados en dichas disciplinas, en los aspectos relativos a sus respectivas especificidades: la Producción, el Guión, la Dirección, la Realización y canales de distri-

¹ Oubiña, David, “Cine en libertad”, en AA.VV., *20 años de creación*, Buenos Aires, Universidad del Cine, 2011, p. 26.

bución, en el caso del Cine; el Diseño de la Imagen Visual, de los Sistemas de Comunicación, su Morfología, los Medios, la Multimedia, en el caso de Comunicaciones; y las Teorías del Aprendizaje en consonancia con los aportes de la Psicología, las Didácticas y sus aplicaciones en los diferentes niveles de la enseñanza, en los Profesorados, como la posibilidad de fundamentar dichas realizaciones en un sólido manejo tanto temático en el cruce interdisciplinario de la Historia, la Socio-Política, la Filosofía, la Estética, la Literatura, en Análisis de Discurso, la Crítica, los Estudios Culturales, la Semiología y la Teoría de la Comunicación, como de los procesos metodológicos de la Realización, la Investigación y la Enseñanza Aprendizaje.

La tercera, de cariz integrador, es la que corresponde al compromiso ético. Porque la Universidad del Cine cree que su objetivo de formación no se refiere solo a la alta capacitación académico-profesional de sus egresados, sino a la posibilidad de que dicha formación se perfilé sobre la base de un conjunto de valores que estimulen la equidad, la cooperación, la responsabilidad, el respeto por el otro y la atención de salvaguardar la pluralidad que da inclusión a las diferencias”.²

Para el desarrollo de las prácticas, principalmente de las cátedras de Dirección, Fotografía y Técnicas Audiovisuales, se diseñó un sistema de ejercicios y de cortometrajes curriculares que, sumados a los cortometrajes extracurriculares, posibilitan que cada uno de los alumnos, a lo largo de la carrera, ocupe todos los roles necesarios para la realización de “películas”. Esta práctica intensiva implica que deben estar filmando todo el tiempo. Esa intensa realización de ejercicios y cortometrajes convirtió a la universidad en un verdadero centro de producción que forma parte de su concepto innovador (figura 1).

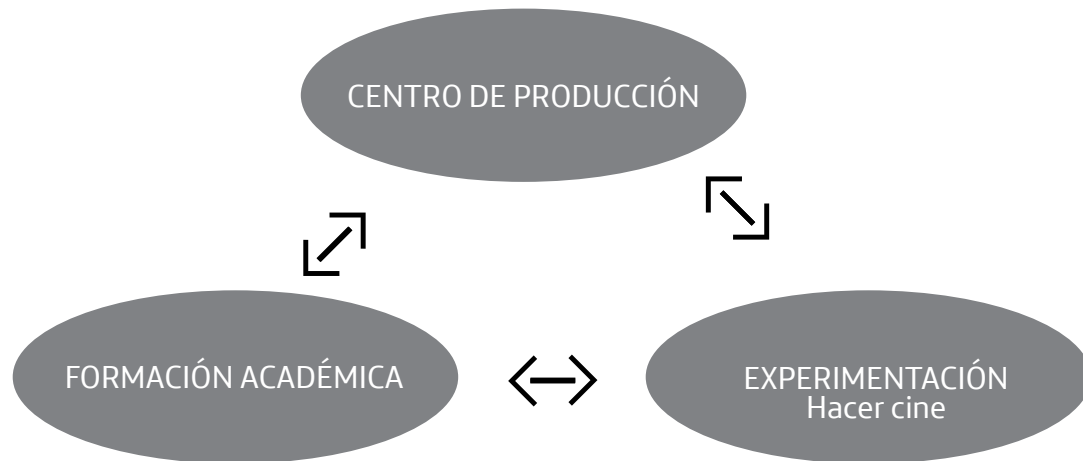


Figura 1.

Centro de Producción

La relación con el hacer formó parte del ADN de la Universidad del Cine desde su creación, y así se lo explicitaba en los enunciados de su fundación: “punto de reunión para todos aquellos con vocación audiovisual”.

Muchas escuelas producen ejercicios académicos, principalmente cortometrajes o medimétrajes, como objeto para la formación de sus alumnos. Para la FUC, esos trabajos no fueron un fin en sí mismos, sino un medio para consolidar un centro de producción cuyo principal objetivo fue el de introducir a sus alumnos en el mundo del quehacer cinematográfico, generando la infraestructura que le permitiera aportar todos los elementos y procesos necesarios para concretar proyectos de largometraje.

A principios de los 90, una escuela de cine que produjera largometrajes, y, más aún, en la que esos proyectos fueran llevados a cabo por sus alumnos, era inconcebible. Quizás se podría decir que lo es aún hoy en día, y ese “deber ser” que formó parte de la visión de Manuel Antin se constituyó en un sello distintivo de la universidad. Para la institución, asumir el riesgo económico que implicaba realizar largometrajes era un voto de confianza en el talento de sus estudiantes y en la formación impartida.

Actualmente, después de haber producido y coproducido cerca de cien largometrajes, es posible identificar aquellos hechos y factores que permitieron consolidar a la FUC como un centro reconocido internacionalmente en ese campo. Para comprender el dilema enunciado es necesario transitar por el proceso de la producción de largometrajes y la consiguiente infraestructura desarrollada para lograrlo.

Largometrajes: ¿el nacimiento de una productora?

A más de veinte años de su creación y con una gran cantidad de largometrajes exitosos, podría verse como algo natural que en la Universidad del Cine se pueda producir un proyecto de largometraje, y lo notable es que se descuenta que esa producción se convertirá en una *película*. En 1994, cuando no había ejemplos para seguir, el camino por recorrer para concretar el sueño de que una escuela produjera un largometraje estaba plagado de prejuicios, sobre todo con relación al riesgo a asumir, siendo la responsabilidad sobre la concreción del proyecto el tema a gestionar. Quizás la forma que se encontró para manejar ese riesgo definió los pasos en la organización del Centro de Producción. En un principio, se decidió que la responsabilidad inicial fuera adoptada ciento por ciento por la institución; hoy en día, se encuentra totalmente en manos de los alumnos.

El proceso de transmisión de la responsabilidad se podría definir, en términos cinematográficos, como un fundido encadenado cuya duración llevó varios largometrajes. La experiencia y los resultados obtenidos permitieron dosificar la responsabilidad a delegar, y los factores que formaron parte del proceso se pueden graficar a partir de su inclusión en una línea de tiempo (figura 2).

Moebius



Figura 2.

² Fernández Toledo, Graciela, “Perspectiva académica”, en AA.VV., *20 años de creación*, op. cit., p. 66.

¹ Oubiña, David, “Cine en libertad”, en AA.VV., *20 años de creación*, Buenos Aires, Universidad del Cine, 2011, p. 26.

En 1995, durante el cuarto ciclo académico, y en coincidencia con la finalización de los estudios de los alumnos fundacionales que habían ingresado en 1991, se decidió que había llegado el momento de concretar la idea de comenzar a producir un largometraje. Para el desarrollo del proyecto se optó por utilizar un guión adaptado y realizar el film bajo la tutela de profesores en la dirección y la producción de campo. Se convocó a Gustavo Mosquera, quien acercó el cuento titulado “A Subway Called Moebius”,³ para coordinar el taller de adaptación y el equipo de dirección. Respecto de la producción, se designó a María Ángeles Mira para dirigir el equipo de producción. Este diseño tuvo como principal objetivo asumir por parte de la institución, a partir de la delegación en dos profesores, la responsabilidad del proyecto, de forma de garantizar su finalización.

El proceso de producción de *Moebius* fue innovador, tanto desde el punto de vista de la producción como de los aspectos técnicos; basta mencionar que fue la segunda película argentina en utilizar el sistema Dolby Digital para la mezcla de sonido. Muchos de los alumnos que participaron en los equipos de las áreas técnicas tuvieron en *Moebius* su debut y hoy son reconocidos profesionales de la industria cinematográfica.

Además de convertirse en una experiencia inédita, el film se estrenó comercialmente en la Argentina y logró distribución en salas en más de quince países de tres continentes.

Mala época

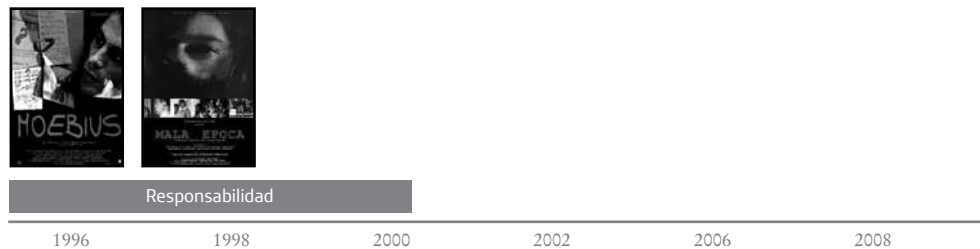


Figura 3.

Frente al éxito alcanzado con *Moebius*, y ante el convencimiento de que se debía continuar consolidando el Centro de Producción, se tomó la decisión de comenzar la producción del segundo largometraje, que tuvo como objetivo la transferencia de una mayor responsabilidad a los alumnos en la concreción del proyecto (figura 3). Ante la propuesta por parte de un grupo de estudiantes, se organizó un taller de escritura para desarrollar un guión en episodios interrelacionados. De este taller surgió el guión de *Mala época*, basado en cuatro episodios interconectados. La característica de ser un largometraje episódico se alineaba con la idea ya mencionada de traspasar gradualmente la responsabilidad, porque, al realizar cada uno de los directores un mediometraje, se encontrarían familiarizados con un formato que, desde el punto de vista de la producción, les era familiar por su proximidad con el cortometraje. Los episodios que formarían parte del guión definitivo fueron elegidos democráticamente por los participantes del taller –coordinado por Jorge Goldenberg–, tras lo cual se trabajó para conformar con las cuatro historias un largometraje episódico. Los directores seleccionados fueron Rodrigo Moreno, Nicolás Saad, Mariano de Rosa y Salvador Roselli, quienes lograron una película que dejó su huella, tanto por la novedosa forma de producción como por su calidad artística.

³ “A Subway Called Moebius”, de A.J. Deutsch.

Solo por hoy

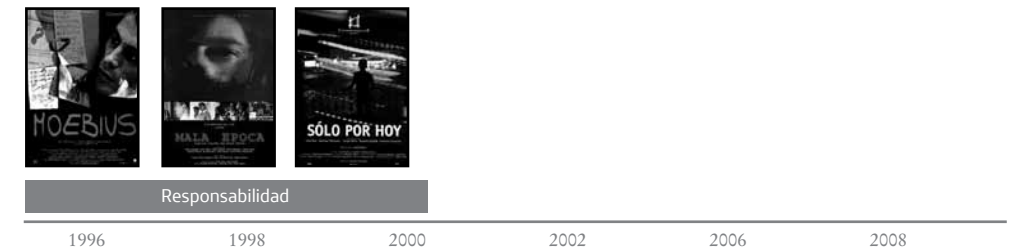


Figura 4.

Por último, en esta etapa del proceso recorrido, y cinco años después de iniciado el rodaje de *Moebius*, se resolvió dar el paso definitivo de la transferencia de la concreción de un largometraje a un solo alumno, y a comienzos de 1999 se inició la producción de *Solo por hoy*, de Ariel Rotter (quien lo dirigió). La decisión se tomó por destacarse este proyecto de otros posibles y por haber obtenido varios premios internacionales para el desarrollo del guión (figura 4).

Productora asociada

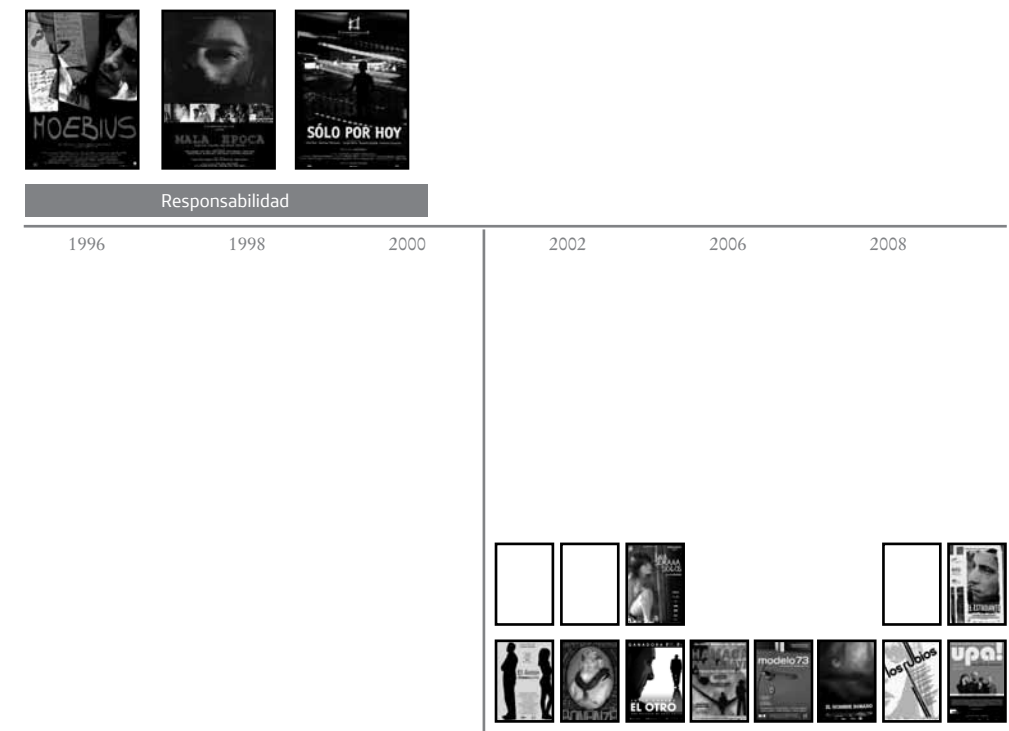


Figura 5.

2001. Productora asociada.

En 2001 se dio un nuevo paso en el proceso de delegación y concreción del Centro de Producción. Se creó la figura de “productora asociada”, con el fin de contribuir a la realización de proyectos de largometrajes de estudiantes que estaban en vías de desarrollo (figura 5). A fines de ese año se lanzó una convocatoria para coproducir cuatro películas; dos en 16 mm y dos en digital (DVCam). De ese llamado se puede destacar el primer largometraje de Ana Katz, *El juego de la silla*,⁴ filmado, editado y finalizado en formato digital.

Ésa fue la única convocatoria que se realizó, no por decisión de la FUC, sino porque a partir de los resultados obtenidos se consolidó la idea del Centro de Producción y los alumnos supieron que podían contar con el apoyo de la FUC para llevar a cabo sus proyectos. Bajo esta modalidad, al día de hoy se han producido cerca de cien largometrajes, siempre con el apoyo desinteresado de la universidad, que persigue como objetivo excluyente el ver plasmados dichos proyectos.

Es importante destacar que el continuo proceso de mejora que se venía percibiendo en los sistemas de registro de video a partir de la irrupción de la tecnología digital hizo que se considerara posible hacer un largometraje en formato digital, con una calidad aceptable y un costo mucho menor que cualquier opción fílmica. Bajo la tutoría de Mariano Llinás, quien a nivel personal ya había realizado su largometraje *Balnearios*⁵ utilizando ese formato, se desarrolló *El amor primera parte*,⁶ proyecto de largometraje digital a cargo de cuatro directores, sin ser episódico. Los cuatro alumnos fueron Santiago Mitre, Martín Mauregui, Alejandro Fadel y Juan Schnitmann, quienes lograron el objetivo de estrenar la película en circuito no comercial y alcanzaron una cifra inédita de espectadores para este tipo de exhibición –más de 30.000–, con varios meses en cartel.

Experimentación y consolidación del Centro de Producción

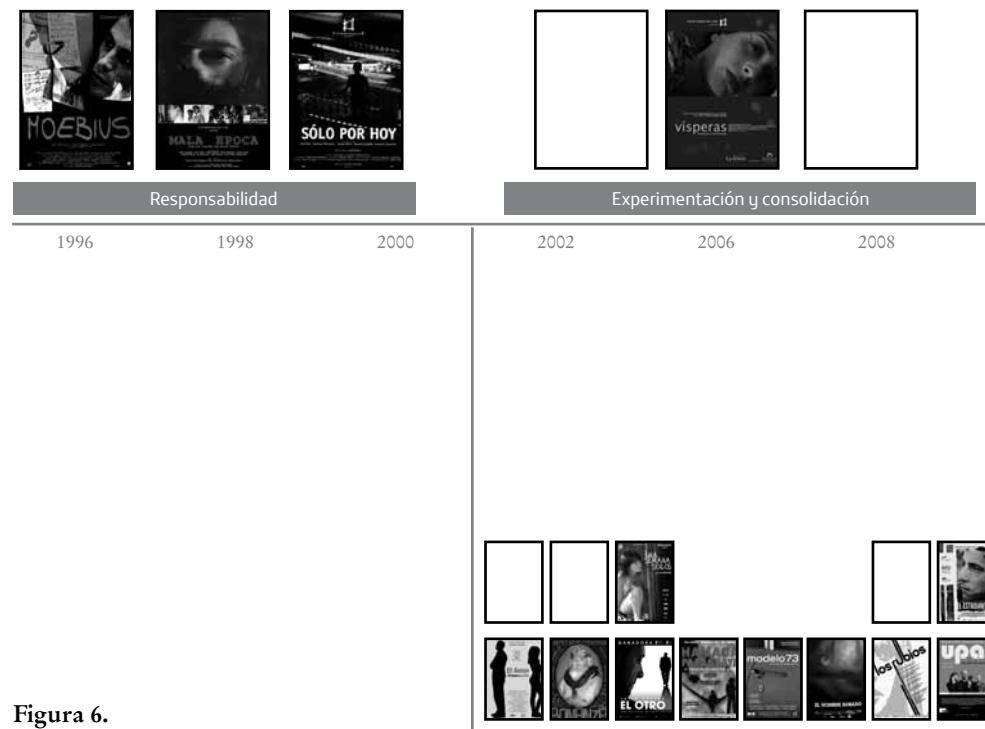


Figura 6.

⁴ *El juego de la silla*, largometraje de Ana Katz (2002).

⁵ *Balnearios*, largometraje digital de Mariano Llinás (2001).

⁶ *El amor primera parte*, de Santiago Mitre, Martín Mauregui, Alejandro Fadel y Juan Schnitmann (2004).

2001. Productora asociada.

Mercano el marciano

En 2000, dos años después del lanzamiento de la carrera de Animación, y ante la falta de largometrajes de ese género producidos en forma “independiente” –entendiendo como independiente la no presencia de grandes productoras locales–, se decidió llevar a cabo el proyecto de *Mercano el marciano*, dirigido por Juan Antin y creado por él junto con Ayar Blasco. El concepto de producción fue similar al de *Moebius*, es decir, con un docente a cargo (Juan Antin es profesor de Animación en la FUC) y asumiendo la institución la responsabilidad de su concreción. En ese momento, la universidad resolvió que debía utilizar ese formato para afianzar una nueva carrera y hacerse cargo del riesgo de realizar un largometraje de animación experimental de forma “independiente”, hecho inédito en el país que logró establecer nuevos paradigmas de producción y dio lugar a un film de culto en su género. También es interesante destacar su impacto interno, desde el punto de vista de la infraestructura, a partir del proceso de investigación que se llevó a cabo para desarrollar un sistema de *tape to film* que se empleó en la producción de la película. En dicho sistema, que fue mencionado en forma destacada por la revista *In Camera*, de Kodak, se efectuó la impresión del negativo 35 mm de *Mercano el marciano*, y quedó como legado para realizar la ampliación de los futuros proyectos y producciones de la universidad. Como ejemplo se puede citar el *blow up* a 35 mm de *Ge&Zeta*, cortometraje de Gustavo Riet que ganó en Cannes el primer premio de Cinefundación en 2006.

Vísperas y Fantasma de Buenos Aires

La digitalización de los medios de producción cinematográfica a partir de la aplicación de la tecnología HD a la cinematografía, la aparición de la línea Cine Alta de Sony, la utilización cada vez más frecuente de efectos digitales, el uso generalizado de editores no lineales y la duda acerca de la relación costo-beneficio que tenían los procesos fílmicos llevaron a Kodak a lanzar un nuevo concepto: el intermedio digital. Éste se basaba en el empleo del negativo como registro, la digitalización para la edición y los efectos y, finalmente, la impresión del negativo 35 mm. El debate sobre estos conceptos fue el disparador de las dos últimas películas producidas integralmente por la FUC: *Vísperas*, dirigida por Daniela Goggi, y *Fantasma de Buenos Aires*, dirigida por Guillermo Grillo Ciocchini, y se realizaron *workshops* de formación como legado de dichos films a los alumnos participantes.

Para la producción de *Vísperas* se optó por el formato digital y, a partir de un convenio con Sony, se efectuaron seminarios que sirvieron de apoyo a la película, la cual fue “filmada” con una cámara Sony Cine Alta de última generación, y para su distribución se hizo el *tape to film* a 35 mm en el laboratorio de la FUC.

En el caso de *Fantasma de Buenos Aires*, se rodó en Súper 16 mm, se reveló el material en el laboratorio de la FUC, se lo escaneó conforme al concepto de intermedio digital y se adquirió un sistema de corrección de color que esta producción fue la primera en utilizar. Para su distribución, al igual que en *Vísperas*, se realizó el *blow up* a 35 mm en el laboratorio de la FUC.

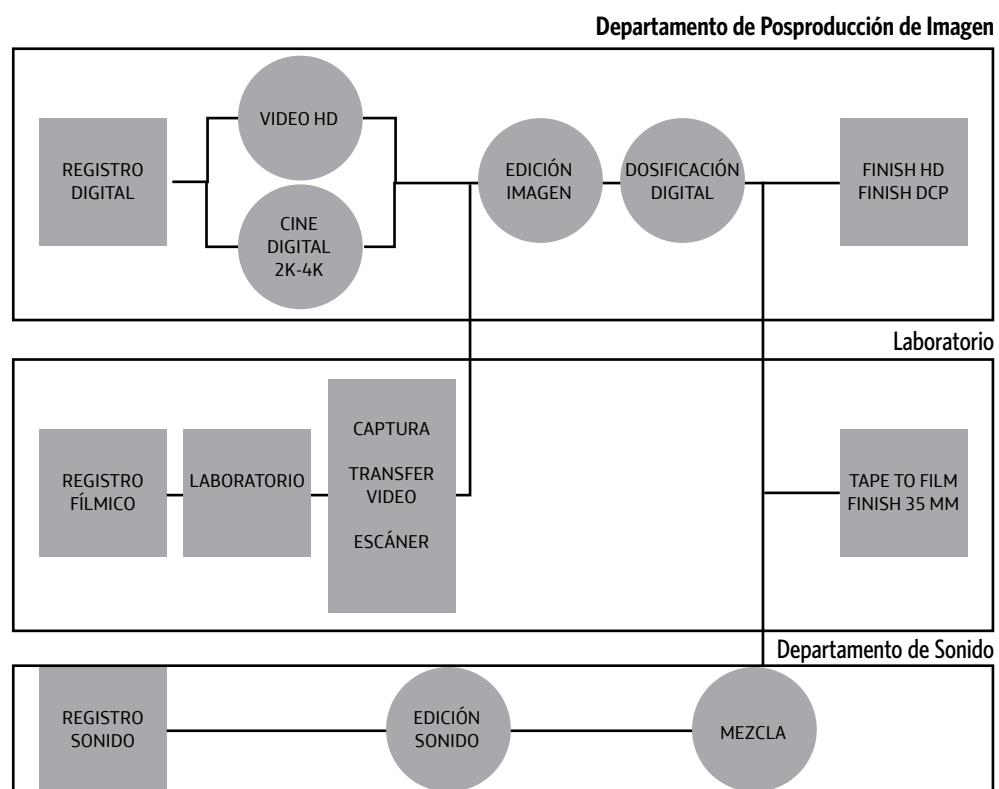
Laboratorios

Mencioné en el punto anterior “el laboratorio de la FUC”. Éste surgió como consecuencia de la atracción por la estética del negativo blanco y negro y ante el hecho de que los laboratorios locales no procesaban dicho material, por lo cual la FUC decidió en 1996 instalar y desarrollar un laboratorio para procesar negativo blanco y negro. Su puesta en marcha, y el hecho de que la universidad aportaba desinteresadamente dichos procesos a los alumnos como contribución a sus proyectos,

alentaron el uso del negativo 16 mm blanco y negro en numerosos proyectos de cortometraje y también de largometraje.

Ése fue el caso de *Mundo grúa* (1999), de Pablo Trapero, película que fue hecha con el aporte del equipamiento y la posproducción, así como de los procesos de revelado del negativo. La estética del blanco y negro, sumada a la calidad de los procesos y los costos diferenciales que implicaba el laboratorio de la universidad, atrajo a muchos realizadores que decidieron ejecutar sus proyectos y procesarlos en la FUC. De los muchos largometrajes se pueden destacar *Tan de repente*, *25 Watts* y *El asadito*.⁷

Actualmente, el laboratorio se reconvirtió para revelar 16 mm y Súper 16 mm color, además de blanco y negro, y se puede decir que, después de veinte años de equipar y desarrollar el Centro de Producción como forma de acompañar desde la infraestructura y la tecnología la concreción de los proyectos de corto, medio y largometraje, la universidad cuenta con un flujo de trabajo que responde a los actuales paradigmas de producción, tanto para el registro como para la posproducción y la finalización de las películas en los nuevos formatos de exhibición. La integración vertical permite llevar a cabo en la institución el registro fílmico, el revelado del material y el escaneo de éste en 2K; de esta forma se mantendrá la posibilidad de utilizar negativo, fundamental en la formación de los futuros directores de fotografía. En el cuadro 1 se detallan los procesos que se pueden realizar hoy en la FUC:



Cuadro 1.

⁷ *Tan de repente*, de Diego Lerman (2002); *25 Watts*, de los directores uruguayos Pablo Stoll y Juan Pablo Rebella (2001); *El asadito*, de Gustavo Postiglione (1999).

Difusión

Una vez conformado el Centro de Producción, y teniendo un volumen de trabajo destacable, se planteó la necesidad de contribuir a su difusión, tarea que se asignó a un área ya existente, la Secretaría de Extensión, dirigida por María Marta Antin, donde se creó el Departamento de Festivales. Éste se dedica desde 1994 a la divulgación de las obras de los alumnos –cortometrajes y aquellos largometrajes que no tuvieran ese recurso–, para lograr su participación en los principales festivales del mundo, brindando la posibilidad de cerrar el ciclo de producción y exhibición.

Nadie define mejor el “hoy” de la FUC que su creador, Manuel Antin:

La Universidad del Cine es hoy un prestigioso punto de encuentro para jóvenes con vocación audiovisual y, por lo tanto, la posibilidad de existencia real de un espacio institucional para sus sueños. Es la respuesta al desafío de una época distinta y un paso cierto hacia un mundo distinto y posible.

Interrogantes actuales y “recuerdos del futuro”⁸

Producción y exhibición cinematográfica

El contexto con el cual deben convivir la mayoría de las escuelas dedicadas a la enseñanza audiovisual, independientemente del país donde se encuentren, es similar respecto de la transformación y la crisis actual del cine. En el siglo pasado, aunque suene extraña la referencia temporal, se identificaba al cine principalmente con una experiencia colectiva, experiencia que, además, se desarrollaba y se desarrolla en un ámbito con características muy definidas. Hoy en día ese concepto se ha puesto en crisis. Las salas de exhibición cinematográfica han sufrido una serie de modificaciones que van desde lo espacial hasta lo tecnológico. Fueron reduciendo su capacidad, muchas veces generando varias salas de menor capacidad, como si hubieran sufrido una mitosis volumétrica. Con respecto a la tecnología, el traspaso de lo analógico al digital, si bien se desarrolla a un ritmo menor, se aceleró violentamente en los dos últimos años.

La búsqueda de espectadores por parte de los grandes estudios los llevó por diferentes caminos. Uno de ellos fue resucitar una especificidad surgida antes de la Segunda Guerra Mundial: el cine 3D. Otro consistió en acentuar las megaproducciones y los largometrajes en serie: *Harry Potter* I a VII, para citar un ejemplo. Estas grandes producciones no solo utilizan el *star system*, sino que también multiplican los presupuestos para dotar a las películas de grandes efectos y campañas de *marketing* que trajeron como consecuencia, a nivel global, una concentración del mercado de exhibición y lograron incrementar su participación en el circuito de proyección comercial, impidiendo en la práctica el estreno de otras cinematografías, incluso en sus países de origen, con el consiguiente impacto en la estructura económica de la cinematografía mundial.

También es importante mencionar el efecto colateral que conlleva la irrupción de las nuevas tecnologías, principalmente las relacionadas con los recursos digitales, que eliminaron la linealidad propia de los medios analógicos y, en consecuencia, también desdibujaron el límite que dividía al emisor y al receptor. Hoy día, las nuevas generaciones no se identifican como simples receptores, sino como usuarios y actores de los medios, acercándose al concepto de “prosumers” (fusión de las palabras *producir* y *consumir*), como avizoró Alvin Tofler en su libro *La tercera ola* (1980). Un buen ejemplo es la Web 2.0 y, dentro de ella, YouTube, en donde los videos “subidos” por los “prosumers” pueden convertirse en un fenómeno viral, como se define a los contenidos que logran gran difusión en el universo 2.0, y atraer la atención de una cantidad de espectadores que envidiarían muchos productores para sus películas.

⁸ Título del libro de Erich von Däniken publicado en 1968.

Cultura colaborativa en la producción audiovisual

Otra de las características de la democratización de la tecnología a partir de la aparición del mundo digital es su horizontalidad y, en consecuencia, su espíritu colaborativo, como lo han descrito en su investigación Jordi Alberich Pascual y Antoni Roig Telo,⁹ quienes consideran que ese espíritu hoy en día se encuentra reflejado en la aparición de numerosas compañías que desarrollan software libre y herramientas para ser utilizadas para la producción audiovisual. También se destaca el surgimiento de plataformas colaborativas de producción, que son otra de las líneas de desarrollo que se generaron a partir de la irrupción digital. Un ejemplo de ellas es el proyecto de comunidad social orientado a la producción audiovisual *Wreckamovie*.¹⁰ Creado por el grupo de finlandeses que hizo en 2005 la película *Star Wreck: In the Pirkinning*¹¹ –parodia que tuvo un gran éxito en el mundo 2.0–, *Wreckamovie* tiene por objeto llevar a cabo proyectos en cuya realización interviene la “comunidad”.

También compañías de reconocida trayectoria en el mercado (Avid, Assimilate, Adobe, etc.) se encuentran orientando su estrategia a la venta de servicios, quizás percibiendo que el modelo de negocio de la venta de derechos no tendrá la misma rentabilidad en el futuro; incluso algunas de ellas permiten el uso libre de versiones limitadas que únicamente son adecuadas para producciones que no requieran un trabajo muy sofisticado de la imagen y el sonido.

Este tipo de efectos 2.0 se ve reflejado hoy día en la Universidad del Cine, donde se vislumbra, por ser una institución cosmopolita, que la producción basada en el *network*, con independencia del lugar físico, será una realidad. Actualmente hay proyectos desarrollados gracias a las plataformas de comunicación, donde participan alumnos extranjeros y argentinos, que son presentados a fondos de países como Colombia, Panamá, etc., o los históricos fondos de organismos internacionales y festivales. También se utilizan las nuevas plataformas incorporadas a la web destinadas a la obtención de recursos económicos para el desarrollo de proyectos (*crowdfunding*): Kickstarter, Bananacash, etc., y ya se ha obtenido financiación con dinero recaudado en ellas (*La noche del chihuahua*, de Guillermo Grillo, y *Hawaii*, de Marco Berger, entre otros). Posiblemente esas producciones también tendrán a la red de redes como principal canal de difusión y exhibición.

¿Big Bang audiovisual?

Si consideramos el impacto que significó la aparición del cine como lenguaje, cabe preguntarnos: ¿nos encontramos hoy día ante un proceso innovador que modificará el lenguaje audiovisual a partir de los nuevos recursos tecnológicos, o es únicamente una innovación en lo referente a nuevos soportes y canales de exhibición?

El mañana, si bien está implícito en su concepto, se nos muestra aún más que impredecible. Hoy asistimos a la difusión de los límites entre las distintas categorías de producciones: largometrajes para cine, telefilms, ficciones para televisión (unitarios o series), documentales, doc-fic, cortometrajes, producciones y contenidos específicos para Internet y para *smartphones*, producciones interactivas y de videojuegos, y todo matizado con la aparición de nuevos conceptos de exhibición y difusión: VOD, *streaming*, *transmedia*, *crossmedia*, etc., etc., etc. Ante el vértigo impuesto por la velocidad con la que aparecen los nuevos recursos tecnológicos y su correlato en los nuevos canales de exhibición, se hace difícil pensar “el mañana”, sobre todo porque, seguramente en forma equivocada, percibimos que el mañana es hoy.

⁹ Alberich Pascual, Jordi y Roig Telo, Antoni, “Creación colectiva audiovisual y cultura colaborativa online”, *Icono 14*, n° 15, enero de 2010.

¹⁰ *Wreckamovie* (www.wreckamovie.com).

¹¹ *Star Wreck: In the Pirkinning*, dirigida por Timo Vuorensola y producida por Samuli Torssonen (2006).

Educación y medios. Una historia

FABIÁN HOFMAN

En estas últimas décadas, las fronteras entre los dispositivos fotoquímicos, videográfico-televisivos y la imagen numérica se han confundido en una convergencia que hoy se centraliza en la informática.

La reflexión alrededor de la producción y la enseñanza audiovisuales me parece significativa, considerando la evolución de los medios y las formas de lo analógico a lo digital. Intentaré una revisión de mi aprendizaje y desarrollo artístico desde finales de la década del 70 hasta el presente. Trayectos que fueron marcando mi obra como realizador audiovisual y enseñante, una historia a partir de la cual trataré de pensar modelos futuros de producción y formación.

Cuando un adolescente vislumbra que tiene inquietudes y decide estudiar algo relacionado con medios audiovisuales, es pura intuición, hay algo en su cabecita y en su sentir que lo estimula a indagar en este mundo.

Recuerdo que lo que me impulsaba en mis estudios de fotografía fija, a mediados de los años 70, era “descubrirme” a través de la imagen, investigar sobre lo que me estaba sucediendo.

En el programa de estudios fotográficos analógicos que inicié en el exilio, en el módulo práctico, semanalmente, se planteaba un tema para desarrollar en las diferentes áreas –fotoperiodismo, foto publicitaria, expresión personal, composición, luz–. Experimentábamos con los distintos formatos, 6 x 6, cámaras de placas de 4” x 5” y 35 mm.

Ese procedimiento es muy interesante, porque paulatinamente se descubre la visión particular de cada uno; ello aunado a la práctica de laboratorio, donde termina de aparecer la tonalidad de cada pieza en la que se trabaja. El carácter artesanal de ese proceso conlleva una definición personal que va moldeando la propia idea artística. Pero no creo que esto sea intrínseco a un sistema analógico; en toda actividad donde los pasos a seguir van definiendo una determinada trayectoria, o sea, la toma de decisiones, lo que finalmente se perfila es un rumbo estético.

Una vez a la semana exponíamos todo lo que habíamos producido. El escucharse y escuchar al otro en una dinámica de reflexión, crítica y defensa frente a compañeros y maestros nos enfrenta a nosotros mismos, a nuestra visión, y termina por moldear una perspectiva personal.

El bloque teórico –tecnología, historia del arte, historia de la fotografía– es lo que expande el conocimiento y concientiza sobre la propia existencia del estudiante, paso fundamental para definir la visión de cada individuo.

Se iniciaban proyectos interdisciplinarios, un reto fundamental para todo estudiante: enfrentar las propias ideas ante sus pares de otras disciplinas.

Como alumnos, veíamos la técnica y la tecnología de aquel entonces –el negativo, el laboratorio blanco y negro/color, la cámara de placas de 4” x 5”– como procesos a combatir para llegar a “decir” lo que necesitábamos, camino, por cierto, lento y lleno de nuevas experiencias.

La diferencia en este andar siempre la hicieron los tutores, maestros o impulsores de esa necesidad. Los procesos de evolución de cada estudiante son distintos, y van de la mano de quien los entiende y dirige. A estos efectos, la importancia de grupos relativamente pequeños, de no más de veinte estudiantes, hace la diferencia.

Así fue como, partiendo de un interés por la fotografía publicitaria –eso dije en mi entrevista de admisión con el director de la carrera–, desarrollé durante tres años un trabajo personal que necesitaba de la secuencia fotográfica para plasmar las inquietudes de ese momento. Fue entonces cuando un nuevo maestro, un artista plástico, analizó el trabajo realizado por los estudiantes y propuso a un grupo “la imagen en movimiento”, como paso lógico de lo que veníamos trabajando. Estábamos en 1980 y la tecnología existente consistía en unas caseteras de 1/2 pulgada de carril abierto de mesa y el revolucionario portapack. La impronta que traíamos de la imagen fija fue apropiándose del movimiento, el sonido y la textura. Creamos nuestro primer videoarte, influidos por el cine experimental que veíamos en ese momento. Aquí, otro punto nodal en la experiencia del aprendizaje: las referencias que cada época instala en los alumnos.

La necesidad impuesta por ese “espacio y tiempo” presionó a las autoridades de la escuela para adquirir el nuevo formato que ya estaba en el mercado. Esto me lleva reflexionar sobre un punto muy importante: tecnologías del mercado y creación, la constante innovación y el entender qué se está desarrollando entre los estudiantes, para entonces proponer y viabilizar las herramientas necesarias.

Otra reflexión que se desprende de lo relatado anteriormente es la necesidad de que el currículo no esté dictado solo por maestros de la especialidad, sino que dentro de cada carrera se abra el juego a un abanico de profesionales y artistas de diferentes ramas, que hagan de contrapeso y amplíen el espectro.

La enseñanza-aprendizaje de la fotografía, como de cualquier otro medio audiovisual, tiene siempre varios ángulos, y lo específico se contrapone con la necesidad ineludible de entender y conocer la historia del arte y la historia en todas sus dimensiones.

Cuando terminé la carrera, volví a la Argentina. El regreso nunca es fácil; en la etapa de aprendizaje formal se consolidan alianzas y códigos que más tarde se transforman en las primeras redes artístico-profesionales. Llegué a mediados de los 80 a una sociedad dolida y dolorosa para mí. El video era la herramienta que un grupo de gente tenía a su alcance, y comenzamos a utilizarlo como medio expresivo, porque, como imagen electrónica, es inmediato, funcional, versátil, con capacidad de respuesta y altamente manipulable. El cine, en cambio, que en ese entonces era la máquina privilegiada del retorno a la democracia, se enredaba en sus intrincadas políticas de comunicación y financiamiento y su discurso, denominado una vez más como “nuevo cine argentino”, no era el nuestro. Estos dos factores hicieron del video –desde todos los ángulos– el instrumento de nuestro poder, el de intentar transformar el discurso, la estética y la forma de comunicar. Esta necesidad, la mezcla del videoarte con la urgencia del documental y la apropiación de material televisivo, dio como resultado, en 1990, *Reconstruyen crimen de la modelo*.

Muchos artistas jóvenes del momento se desarrollaron entre esas clasificaciones del video, cada uno con una historia educativa y artística diferente, pero creo que el contexto político de apertura y libertad que teníamos enfrente nos colocó en una posición privilegiada para desarrollar un discurso a partir de las herramientas que nos proveía el medio, es decir, la imagen electrónica, la señal de video, la portabilidad de la cámara, las nuevas posibilidades de la posproducción, como lo fue el *dynamic tracking*. No había todavía una enseñanza formal en casi ninguna de las instancias

en las que nos movíamos: la gráfica, la animación, la edición, el sonido, etc. Aprendíamos, experimentábamos y nos formábamos en la práctica.

Reconstruyen... nace de este intersticio, de la idea de una banda negra, iluminada solo por el flash en los momentos en que los fotógrafos deciden tomar una foto del show que monta la TV a partir de la reconstrucción policíaca de un crimen, aparentemente pasional, en un hotel de Recoleta. La nuestra es la reconstrucción de la que, a su vez, hizo la TV de la realizada por la policía. La imagen electrónica intrínseca al video y la manipulación a que expusimos el material apropiado y resignificado de la TV dieron como resultado una pieza de impacto, catalogada como videoarte con un tinte documental desde su génesis. En ese momento fue importante por el énfasis que pusimos en el procesamiento de la imagen y, particularmente, en la banda sonora.

La pieza era el video que desarmaba el discurso de la televisión a partir del mismo soporte, donde, en definitiva, se proponía una lectura crítica del flujo televisivo y de la justicia.

Fue entonces cuando el discurso documental se apoderó de nosotros. Con lo más elemental, una cámara SVHS, un micrófono y la posibilidad de editar el SVHS directo a U-Matic, pudimos producir, como antes prácticamente autónomos, desde documentales como *70 metros* hasta el video musical *Sumo en concierto*. La apropiación de los medios con que trabajábamos fue desarrollándose junto con la necesidad de expresión. El documental es la madre y el padre del discurso audiovisual, de la ficción; retoma todas las expresiones del videoarte, de lo íntimo y lo social. Técnicamente hablando, lo analógico para la construcción del discurso fue siempre tedioso y desesperante, casi no había lugar para la duda; existía la necesidad de cambiar algunos de los eslabones de la cadena de la expresión analógica.

Ya a finales de los 80, muchos intentamos la incursión en la TV como paso lógico de la actividad independiente dirigida al público masivo; junto con Trilnick, Rozitchner, Mármora y Candino, creamos “La Red”, produjimos un manifiesto y varios programas de corte periodístico e investigación con un tratamiento diferente al que en ese momento se producía en la TV, aprovechando toda la experiencia que traíamos del video todavía analógico.

Veinticinco años después de la creación oficial del videoarte (finales de 1990), el Museo Nacional de Bellas Artes cobijó la exposición *Video arte internacional* y, en palabras de sus curadores, Jorge Glusberg y Laura Buccellato,

...el videoarte, en sus distintas manifestaciones, genera la realidad a la que se refiere, sin copiar nada. Crea su universo imaginario propio, y es creado por él; y es el único sistema de producción estética en cuyo seno pueden manifestarse los demás sistemas (danza, música, cine, teatro, pintura, escultura), conservando su identidad particular en una nueva identidad general.¹

En esta muestra participé con una videoinstalación, interviniendo y poniendo en escena el video en el espacio tridimensional del museo. La instalación o la escultura nunca fueron mi especialidad, así que ésa fue mi primera experiencia con el género. La tarea de concebir y realizar *Cosecha negra* implicó crear una puesta en escena del espacio que proponía una relación de interacción con el público, centrada en el desplazamiento del cuerpo y la mirada del espectador.

Varios años después, en México, como director académico del Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC), puse en marcha una asignatura que empujaba a los alumnos a relacionarse con el espacio tridimensional y los dispositivos de proyección.

En algunos grupos encontré el interés por el videoarte, con otros intenté la dirección del documental ampliado y el trabajo sobre la tridimensionalidad y los dispositivos de proyección, durante el período de aprendizaje formal y dentro del campo “delimitado” del cine. La aceptación por parte de los estu-

¹ Catálogo *Video arte internacional*, Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes, octubre de 1990.

diantes de asignaturas fuera de las específicas siempre es difícil, pero, sin lugar a dudas, abre las fronteras, y la formación, desde todo punto de vista, se ensancha. Al presente, salvo raras excepciones, el cine experimental, el videoarte y el documental de creación siguen estando ausentes en la mayor parte de los estudios cinematográficos. Pero hoy es común ver, en exposiciones y bienales de arte, instalaciones realizadas por directores de cine.

En los primeros años de la década de los 90, llegaron a nuestras manos las primeras computadoras, cuando yo terminaba de editar una serie de trece capítulos, *Desde adentro*, de Milewicz-Civale. Este trabajo fue un primer intento, desde la producción independiente de ficción hacia la TV, que puso en práctica metodologías de producción diferentes a las que utilizaba la TV en ese momento, pero que más tarde imitó, generando todo un sistema que se impuso en el medio.

La idea pionera era la de trabajar sin *switcher* con varias cámaras de video, lo que implicó reformular una forma de trabajo, influida por el directo televisivo, pero evitando el corte en directo, donde el *time code* nos permitía reconstituir las relaciones entre ambos puntos de vista de cada cámara y recombinarlos a posteriori en una instancia de posproducción. De ahí la importancia central de un elemento técnico, el *time code*, utilizado para una propuesta creativa.

Terminada esta serie, conocí el primer software para editar. Todo un nuevo mundo por descubrir, entender, decodificar, y un verdadero cambio de paradigmas, si consideramos la paulatina digitalización de la imagen, en este caso como controlador de todo el proceso de edición y posproducción. Proceso paulatino de informatización de todo el audiovisual.

Hoy, los estudiantes que se enfrentan por primera vez a los medios nacieron con el desarrollo digital y manejan esa revolución de forma natural. Son los llamados nativos digitales.

A finales de los años 20, comenzaron las primeras transmisiones televisivas, pero el cine no murió. El impresionismo no terminó con el dibujo y, así, podríamos seguir enunciando los pasos que anunciaban la muerte de un predecesor.

En menos de un siglo la imagen dejó de ser representativa, se puso en movimiento, transformó al hombre que había representado a seres u objetos.

El arte digital es un arte nuevo, en sí y por sí, pero para formar artistas en cualquier arte digital es necesario hacer un recorrido por las artes tradicionales y una experimentación con ellas.

En 1995 comencé a trabajar con Pedro Meyer en el desarrollo de ZoneZero, un sitio de Internet dedicado a la fotografía, una galería virtual. Pedro Meyer, una de las figuras de la fotografía mexicana, llevaba varios años dedicado a la imagen digital; son de referencia sus CD-ROM editados por la legendaria empresa Voyager.

Fue así como regresé a la foto desde una nueva perspectiva y una nueva antinomia: la fotografía digital contra la fotografía tradicional. A pesar de esto, curiosamente, la mayoría de las exposiciones que curábamos y subíamos a la red eran de corte documental. Definitivamente, era lo más interesante del profuso material que recibíamos.

Visitábamos en Los Ángeles las ferias tecnológicas para descubrir lo nuevo en software para diseño y lo que se estaba gestando en cuestión de servidores, seguridad y la ansiada rapidez. Nuestro proyecto, tener un sitio con imágenes en movimiento, no era posible todavía en ese momento.

Trabajé junto a Pedro durante un año, aprendí de él toda su filosofía acerca de la imagen digital; discutíamos y, sobre todo, trabajábamos y exprimíamos todo lo que se podía a la red de ese momento. En palabras de Pedro Meyer:

La experiencia de crear el CD-ROM *Fotografía para recordar* fue decisiva para otro de mis proyectos, el de definir cómo operaría ZoneZero. Cuando comencé ZoneZero, comprendí

que teníamos que poner sobre la mesa dos soluciones que no habían estado disponibles anteriormente. Al usar Internet, teníamos el potencial de distribuir pequeñas historias a un precio relativamente bajo, produciéndolas nosotros mismos en lugar de que los fotógrafos lo hicieran, salvando el problema de la barrera tecnológica, el cual se iría solucionando gradualmente con el tiempo. Tomando prestada una metáfora de la literatura, sabía que muchos fotógrafos tenían un amplio cuerpo de trabajo basado en historias cortas, pero muy pocos de estos talentosos colegas tenían el equivalente a una historia larga en formato multimedia, que pudiera justificarse para el diseño electrónico del CD-ROM.²

Aparecida la red en escena, el auge que tuvo el desarrollo del hipertexto a través de ésta, lo que se vislumbraba en materia de gráfica, audio e imágenes en movimiento y el alcance planetario dejaron prácticamente epiléptico al CD-ROM, que era una plataforma difícil y engorrosa de programar, además de sus costos infinitamente superiores y su problemática distribución física. Todo ello hizo que los proyectos que en ese momento eran definidos como CD-ROM migraran paulatinamente hacia la red.

De regreso a Ciudad de México me acerqué al Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC), creado en 1975 a partir de la iniciativa de Luis Buñuel. Con las reflexiones que traía en la cabeza acerca del CD-ROM y la experiencia en Internet, propuse al centro una investigación en cine y nuevas tecnologías, concretamente el desarrollo temático y tecnológico de una película interactiva. El CCC, desde su origen, se erigió como una escuela de cine en el más amplio sentido de la palabra: un centro de actividad académica y difusión cultural que vincula la imagen en movimiento con las demás manifestaciones y expresiones artísticas.³ Desde mi perspectiva, una de las grandes fuerzas de la escuela es que siempre contó con un porcentaje muy elevado de profesionales en activo entre las filas de sus docentes; esto requiere un programa flexible, atento a la conjugación de los tiempos entre las necesidades de los estudiantes y los proyectos de los profesores.

El CCC se encontraba en el punto de inflexión entre lo analógico y lo digital. La investigación viabilizó esa transformación. La mayoría de los ejercicios estudiantiles se editaban en U-Matic; para las óperas primas se utilizaban el AVID, herramienta de edición no lineal poderosa en ese momento, y un centro de edición en video analógico en Betacam. Con el advenimiento digital, proyectamos la idea de que el centro fuera autónomo desde el punto de vista productivo. De alguna manera la investigación que inicié fue el punto de partida para este proceso.

Corría 1997 y comencé desarrollando la página de Internet del CCC. Cuatro meses después de iniciada mi tarea, me ofrecieron hacerme cargo de la dirección académica del centro y me enfrenté a un problema muy vasto que se dilucidó a través del tiempo, de la prueba y del error.

Mi primera tarea fue organizar el examen de admisión. Se trataba de trescientos postulantes para solo quince plazas en la escuela. ¿Por qué una escuela de cine con la infraestructura del Centro se propone aceptar únicamente quince alumnos? Ésta es una discusión que se topa con administradores, informes de gestión y toda clase de barreras desde la lógica administrativa y puramente económica, pero siempre logramos hacer prevalecer la idea del contacto directo entre maestro y alumno, la necesidad de que la praxis sea personal en todos los aspectos de la realización, por lo menos en los dos primeros años de estudio. Esto significa que los ejercicios son desarrollados por todos los alumnos de cada generación. Las especialidades se entienden y llevan a cabo de una manera inmejorable si antes se vivió la experiencia del otro. Para un editor, conocer y experimentar lo que significa dirigir a un actor da una dimensión diferente al propio trabajo, y así con cada una de las disciplinas que conforman, en este caso, la producción cinematográfica. Un verdadero diálogo en el aprendizaje entre disciplinas.

² www.zonezero.com

³ <http://www.elccc.mx/sitio/index.php/nosotros/presentacion>

Paralelamente a esto, mi investigación continuaba con varios planteamientos: ¿Cuáles son las posibilidades narrativas y expresivas que las tecnologías digitales abren al cine? ¿Puede una película apoyarse en lenguajes diferentes al cinematográfico? ¿Cómo sería una película interactiva? ¿Cuáles son el sentido y las principales características de la imagen digital?

Antes de imaginar una determinada historia o estructura, se plantearon los objetivos a alcanzar:

1. Explorar el uso de las nuevas tecnologías interactivas aplicadas al desarrollo de un núcleo dramático y a la narrativa cinematográfica.

2. Investigar y diseñar un esquema de producción para la realización de una película interactiva.

Pachito Rex fue un proyecto de corte netamente experimental que proponía posibles respuestas a estas preguntas. El objetivo era realizar una película interactiva y multimedia en formato DVD-ROM.

La película fue pensada para ser conformada por nueve historias que giran en torno de un mismo hecho: el asesinato del candidato favorito para ganar las elecciones presidenciales, un famoso cantante y conductor de televisión llamado Pachito Ruiz. Las nueve historias serían, en realidad, nueve posibilidades de una misma historia, que es, en sí, la suma de todas ellas.

El espectador podría transitar de una a otra estructura de modo interactivo, como el visitante que camina por un museo eligiendo la ruta de su deambular por este entorno de ficción, retrocediendo o saltando fragmentos, según fuera el caso, y avanzando en distintos sentidos desde un mismo punto. Así, se cuestionaba la idea de secuencialidad preestablecida en que se fundamenta el cine convencional. Lo anterior, aunado a la combinación del lenguaje propiamente cinematográfico con otros medios narrativos, como textos literarios, tiras de cómic, fotomontajes, etc., daría como resultado una forma de lectura distinta a la que estamos acostumbrados en el cine.

El objetivo no es ocultar que se trata de algo fuera de la realidad objetiva, sino hacer explícito el carácter ficcional del lenguaje cinematográfico, dar cuenta de sus propiedades específicas [...] La forma no solo precedió al contenido sino que lo moldeó y lo adaptó a sus propias necesidades y características [...] Las estrategias metaficcionales de la cinta denuncian tanto el carácter ficcional como el origen virtual de los elementos de la puesta en escena [...] *Pachito Rex* deviene en un juego al contener imágenes que se denuncian cínicamente como producto del ordenador, como una copia mal hecha que no busca engañarnos, sino todo lo contrario.⁴

El IMCINE decidió apoyar el proyecto con varios condicionantes: debía concluirse también como película lineal y producirse en tiempo récord. Esto provocó de alguna manera la interrupción de la línea en que veníamos trabajando; pudieron ser filmadas tres historias, que conforman tanto la película en 35 mm como el DVD, con algunas de las ideas interactivas que nos planteamos.

En ese momento, como director académico del CCC, y durante nueve años, me di a la tarea de estructurar y reestructurar la carrera de cine. La formación cinematográfica depende de muchas aristas que se interrelacionan, y cada generación tiene características, inquietudes y potenciales diferentes. Así, sobre una base que en un momento creímos adecuada, cada año se la reestructuraba y acomodaba para satisfacer las necesidades de cada grupo. La formación siempre depende de lo que traiga consigo el alumno, su historia, la familiar y la académica. Por eso a la hora de la admisión intentamos siempre la conformación de grupos heterogéneos, apostando a la ganancia cultural que éstos conllevan.

La investigación a mi cargo fue también utilizada para tratar de abrir fronteras en la formación de los alumnos: una generación se involucró en las diferentes tareas de planeación y producción del proyecto; había que inventar y desarrollar un dispositivo tecnológico en función de la producción y posproducción del material.

El proyecto aportó al centro una experiencia, única en su momento, en el manejo de recursos digitales aplicados al cine, y en pocos años contaba con una sala de mezcla THX, una sala digital de corrección de color y un dispositivo Digital to Film.

Yo no creo que el arte deba entenderse como un dispositivo para exorcizar demonios, sino todo lo contrario, es por eso que decidí, en 2010, producir y dirigir una película, *Te extraño*, con un tema autobiográfico de mi adolescencia. Treinta años fueron necesarios para desentrañar eso que quería decir.

Mi conclusión, después de esta reflexión y este recorrido por mi historia, es que cada vez que uno se envuelve en la revisión de los nuevos paradigmas en la educación en medios, lo fundamental, desde mi punto de vista, es *qué* se dice. Qué hay atrás de los medios. Yo creo que no hay que tenerle miedo al futuro, que ya no es algo nuevo que viene y que hay que pensar qué se hace, sino verlo como una evolución natural, “cuando asumimos que la tecnología somos nosotros, ya no es algo innovador, sino algo inevitable”.⁵

Hay que responder las preguntas fundamentales de los estudiantes: ¿cómo se explora uno mismo a través de estas herramientas? y ¿cómo se expresa esa exploración? Vivimos un momento de crisis y no sabemos si veremos su fin. Seguramente no. Lo verdaderamente importante es formar artistas con convicciones propias.

Referencias

Five seconds, 1982, Carlos Trilnick, Fabián Hofman.

Reconstruyen crimen de la modelo, 1990, Andrés Di Tella, Fabián Hofman.

70 metros, 1989, Andrés Di Tella, Fabián Hofman, Eduardo Yedlin.

Sumo en Obras, 1992, Carlos Trilnick, Fabián Hofman, Ariel Rosner.

La ciencia, el poder, 1992, Alejandro Rozitchner, Carlos Trilnick, Fabián Hofman, Enrique Mármora, Roli Candino.

Pachito Rex, 2001, Fabián Hofman, 35 mm, color, 86 min y DVD interactivo.

Te extraño, 2010, Fabián Hofman, 35 mm, color, 96 min.

“La Red”, manifiesto y programas periodísticos.

⁴ Romo Rodríguez, Paulina, *El cine contemporáneo en función de la puesta en escena* (tesis), UAMX, 2004.

⁵ Rafael Lozano-Hemmer.

Uruguay: la utopía (audiovisual) hecha realidad... ¿y ahora?

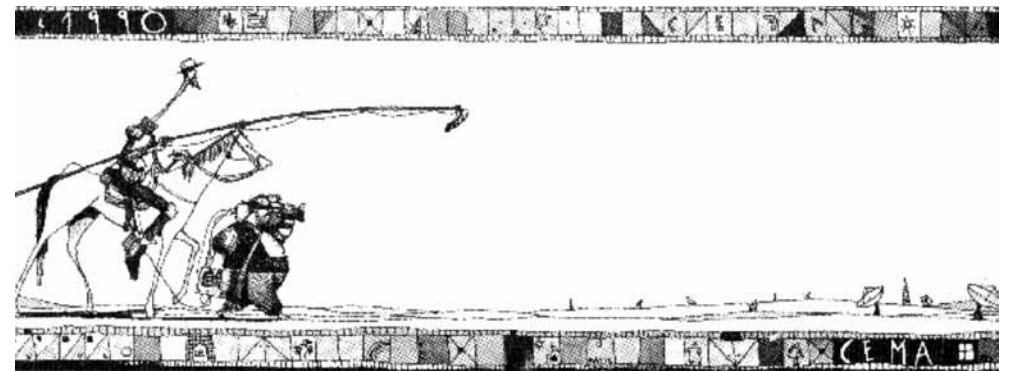


Ilustración de Rodrigo Ripa sobre la base de una idea colectiva. Centro de Medios Audiovisuales (CEMA), 1990.

“Con la cámara en la mano”, una generación –de la cual somos parte– irrumpió en el panorama cultural del Uruguay en la década del 80. El surgimiento y la consolidación de la expresión cinematográfica nacional, junto con el Plan Ceibal –un programa por el que se entrega una computadora personal a cada niño escolar del país– son los hitos más relevantes de la historia cultural reciente del Uruguay. En este texto, se pretende plasmar algunas reflexiones ante esta nueva realidad audiovisual y presentar ciertos consensos logrados y las encrucijadas planteadas.

Esteban Schroeder y Sergio Miranda

ESTEBAN SCHROEDER Y SERGIO MIRANDA

De la utopía a la realidad

Esteban Schroeder

Nací en un país donde el cine parecía una utopía. Hoy vivo en un país orgulloso del cine que tiene. Junto a otros, integro la generación que protagonizó ese cambio que, desde mi punto de vista, es el hito más relevante de nuestra historia cultural reciente. El factor generacional me parece clave a la hora de interpretar este proceso. A lo largo de estos años, tuve más de una oportunidad (en foros o encuentros sobre perspectivas de la producción y/o distribución de cine en nuestros países) de provocar con la siguiente expresión: “A nosotros (los uruguayos) nos ha costado mucho ‘forjar’ un cine propio porque el cine de los argentinos emocionó a mis abuelos”.

Soy parte de este proceso de cambio, inicialmente desde CEMA, el Centro de Medios Audiovisuales, una experiencia colectiva de producción audiovisual que fue pionera en este campo en el Uruguay, a fines de los años 80.

CEMA fue una

...institución civil de espíritu cooperativo dedicada a producir y difundir contenidos audiovisuales. Como productora, el mayor nucleamiento de talentos del que se tenga memoria en el cine uruguayo; en todo caso, un nombre –o una sigla– fundamental para entender el devenir y anticipar el progreso de una cinematografía que, hasta su aparición, se había desarrollado en base a impulsos individuales.¹

El origen de la experiencia del CEMA está en la relación personal con lo que podríamos llamar la “acción social”.

124

Desde mi pasaje por Emaús² y el taller que había realizado con Luis Pérez Aguirre³ en la metodología de Paulo Freire, mantenía relaciones muy estrechas con personas que tenían (y tienen) un fuerte compromiso de trabajo en el campo de la promoción y atención social. Fue así como el primer proyecto que concebimos estaba orientado a hacer un aporte a procesos de trabajo social que ya estaban definidos y en marcha. El primer proyecto institucional elaborado por el CEMA tenía por título *Pedagogía audiovisual para la promoción sociocultural*.

Este encuadre permitió diseñar un programa que suponía encarar determinados aspectos de interés social o, más concretamente, de interés para una gama diversa de instituciones que llevaban a cabo cierto trabajo de promoción social. Las temáticas que inspiraban las obras que se realizaban se podían clasificar como: de la mujer, de la niñez carenciada, de la juventud, de los desocupados, etc.

Al poco tiempo de andar, nos dimos cuenta de que teníamos compañeros de ruta en otros lugares. Efectivamente, lo que se estaba viviendo en el Uruguay tenía un correlato directo con lo que sucedía en casi todos los países de la región. Sobre la base de la nueva tecnología del video, se ampliaban de manera vertiginosa los ámbitos de difusión. Esto dio lugar a que aparecieran una diversidad de grupos que, de distinta manera, reivindicaban para sí el carácter de alternativos y emergentes frente a lo que se considera(ba) lo sistémico. En general, eran propuestas de trabajo con un fuerte anclaje en lo social, aunque, algunas veces, su sostén era exclusivamente su valor artístico.

El CEMA se integró activamente a este proceso a partir del Encuentro de Video Alternativo de 1988 realizado en Santiago de Chile, participó luego del efectuado en Cochabamba (Bolivia) en 1989 y más tarde organizó el Encuentro MonteVideo 90, que resultó fermental para la mayoría de quienes participamos de él. Si ya el movimiento de video alternativo pretendía tener una convocatoria a propuestas muy variadas, propiciando distintas instancias de reflexión sobre la actividad que desarrollábamos, dicho Encuentro fue excepcional en ese sentido. Este intercambio con “militantes” de distintas experiencias nos hizo crecer.

Hacia fines de los años 90, nos animábamos a ampliar el alcance de nuestra reflexión y nuestra acción. Comenzamos a levantar la consigna sobre la necesidad de autorrepresentación de una sociedad. Decíamos (y seguimos diciendo): “Un país sin cine propio es como una casa sin espejos”. Pero también decíamos y pensábamos (y lo seguimos pensando) que para consolidar un cine propio, un cine que le interese a la gente, nuestras temáticas tenían que ser sobre las cosas que le interesan a la gente. Dentro de la gran relatividad de la expresión anterior, señalo esto como un elemento claramente presente en la producción del CEMA en su conjunto y la mía en particular.

Es así como, desde el CEMA, tomamos parte activamente en la implementación de una primera semana de “cine (video) uruguayo” que se llamó *Uruguay se ve*: una muestra de obras que ya tenían un recorrido por esos circuitos sociales a los que hemos hecho referencia y que en esa ocasión se ofrecían al público en general.

¹ Melzer, Ronald, “Uruguay. Productoras de cine”, en Casares Rodicio, Emilio (ed. y coord.), *Diccionario de cine iberoamericano. España, Portugal y América*, Madrid, Sociedad General de Autores y Editores (SGAE), 2011.

² Emaús es una asociación sin fines de lucro que pertenece al Movimiento Emaús Internacional (fundado por el abate Pierre en 1949), y que trabaja en programas de desarrollo de sectores populares. Tiene una sede en el Uruguay.

³ Luis Pérez Aguirre (“Perico”) fue un sacerdote jesuita promotor y defensor de los derechos humanos, fundador de la sección uruguaya del SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia).

En aquella muestra (1990) participé con *El cordón de la vereda*, una producción documental que pretendía abordar, desde una perspectiva humorística, el proceso de implementación de la ley de “caducidad de la pretensión punitiva del Estado”, exponiendo nuestra dificultad para asumir por ciertos y verdaderos los relatos de lo que había sucedido en este país durante los años de la última dictadura militar. La obra se exhibió al cierre del ciclo y fue a “sala llena”, hecho de gran impacto para nosotros.

Muy poco tiempo después, encaramos uno de los proyectos más relevantes del CEMA, *La historia casi verdadera de Pepita la pistolera*, un telefilm dirigido por Beatriz Flores Silva. Esta producción fue “un salto cuántico” respecto de lo que se estaba produciendo hasta ese momento en el Uruguay. Y fue también un primer gran éxito de cine uruguayo con público uruguayo.

También es justo señalar que esa película fue posible porque ya en ese momento estaba desarrollándose con gran impulso la producción publicitaria, la cual comenzaba a permitir la consolidación profesional de muchos técnicos, lo que, a su vez, redundaba en la mayor y mejor transferencia de conocimientos entre más y más personas. Empezaba a crearse una “comunidad audiovisual” que, desde el inicio, fue muy bien calificada y consciente de sí misma, razón por la cual también se daban los primeros pasos para la organización gremial de los técnicos.

Procesos tan exigentes como lo fueron para nosotros la experiencia de *Pepita la pistolera* y otros nos llevaron a tomar todas las medidas a nuestro alcance en relación con la capacitación y la formación profesionales. El mismo hecho de invitar a Beatriz Flores Silva a dirigir esta película con nosotros era una manera de poder acceder a los resultados de la formación que ella había logrado en Bélgica.

Permanentemente teníamos la sensación de “abrirnos paso a machete”. A modo de ejemplo, se puede señalar que *Pepita la pistolera* fue realizada en Betacam, un formato inédito hasta ese momento en el Uruguay. De hecho, el elemento principal del acuerdo con la productora española Video Film fue que ellos aportaban el equipamiento en el formato Betacam. Unos pocos años antes, cuando recibimos nuestra primera isla de edición en U-matic - LowBand, fuimos los primeros en tener esta “herramienta” más allá de las que existían en los canales de televisión.

Casi paralelamente a *Pepita la pistolera* recorrimos otro camino que entendíamos sería fundamental para el desarrollo de nuestro cine: las coproducciones; en particular con la Argentina. La mayoría de las obras de esta “década virtuosa” del cine uruguayo fueron coproducciones con ese país; es decir, con aportes importantes por parte del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) a cada uno de los proyectos. Fue así como asumimos la participación en *Patrón*, ópera prima de Jorge Rocca, realizada como proyecto ganador de un concurso del INCAA.

En *Patrón* saltamos al 35 mm, y eso resultó un paso sustancial para muchos de nosotros. La película se filmó íntegramente en el Uruguay, y los roles de director de arte y director de fotografía, además de muchos otros de carácter técnico, fueron desempeñados por uruguayos. La experiencia de ese rodaje fue un hito trascendente en el desarrollo profesional de muchos de quienes participamos en él.

Finalmente, cabe destacar que, en 2008, y con el apoyo del Instituto de Cine y Audiovisual (ICAU) y la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación (LICCOM, Universidad de la República), comenzó a implementarse un proyecto de rescate del archivo fílmico del CEMA, lo cual dio lugar a una de las primeras experiencias de trabajo de recuperación de material audiovisual en el país y promovió la instalación de una mesa de trabajo interinstitucional con el objetivo de sentar las bases para la tarea de la conservación del patrimonio.

La “década virtuosa” del cine uruguayo y la consolidación de un cierto consenso sobre el país audiovisual

La primera década de este siglo XXI es, sin duda, el momento de mayor crecimiento de la expresión cinematográfica nacional. Se suceden premios de gran jerarquía, estrenos de películas nacionales en otros países y un gran crecimiento del público uruguayo que mira más cine uruguayo. Este proceso tiene un momento cúlpe con la creación por ley del Instituto del Cine y el Audiovisual del Uruguay (ICAU) en 2008. En dicha ley también se crea el Fondo de Fomento Cinematográfico.⁴

En junio de 2012, el ICAU redactó un documento de trabajo llamado “Hacia un sistema nacional audiovisual”. Como se indica en su introducción, su objetivo es “aportar argumentos para la elaboración de una agenda común y sin fragmentación institucional que atienda los desafíos venideros del complejo cinematográfico y audiovisual de Uruguay”.⁵ Este documento pretende promover una mirada común entre los múltiples integrantes de lo que se llama el “sector audiovisual”, entre actores públicos y privados, tomando en cuenta el consenso existente en torno de la idea del país audiovisual.

La primera cita de este documento es muy clara respecto de la conciencia adquirida sobre del potencial del sector:

Resultante de ese esfuerzo, el cine y el audiovisual nacionales son hoy una realidad. Una realidad que sus hacedores y el público reconocen como suya; que genera divisas y empleo en todos sus eslabones productivos; con cantidad y calidad de estrenos, actores, directores y técnicos; con múltiples ventanas de exhibición y múltiples representaciones; y con una visibilidad creciente en el exterior.

Esto se traduce, además, en cifras realmente significativas (imagen 1).

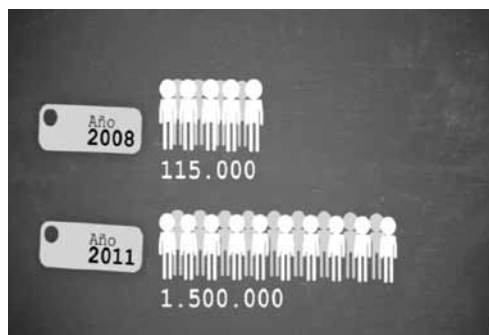


Imagen 1.

De algún esporádico estreno en la década del 90, se ha saltado, entre 2008 y 2011, a un promedio de 10 estrenos cinematográficos al año. En 2012, se prevén 17 estrenos de películas uruguayas en salas comerciales, circuito itinerante, cultural y televisión. Éste es un indicador tangible entre otros igualmente significativos que da cuenta del impacto que a diferentes niveles ha generado el crecimiento del sector cinematográfico y audiovisual nacional.

En 2008, el cine nacional convocó a 115.000 espectadores. En 2011, fueron 1.500.000 los que vieron cine nacional en salas comerciales, circuito itinerante, cultural y televisión.

Además, esto estuvo acompañado por el crecimiento de la oferta de lugares de formación y de demanda de estudiantes interesados en esta área (imagen 2).

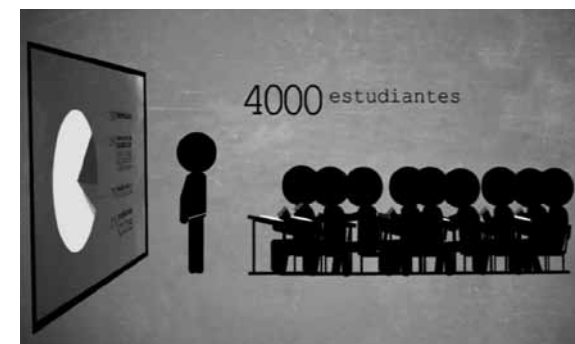


Imagen 2.

En los últimos veinte años se han abierto y diversificado las opciones de formación en cine y comunicación a nivel profesional, técnico y artístico. En 2011 se registraron 4.000 estudiantes que cursaban en centros públicos y privados (Licenciatura de Comunicación de la Universidad de la República, Universidad ORT, Universidad Católica del Uruguay, Instituto de Bellas Artes –UdelaR–, UTU, ECU, Animation Campus, UM, Dodecá, BIOS, A+, El Montevideano, Cineduca, Bachillerato de Arte).

Tal como establece el documento mencionado, hoy es posible hablar de un sector audiovisual nacional sostenido por estructuras asociativas privadas (Cámara del Audiovisual del Uruguay - CADU), productivas (Clúster Audiovisual del Uruguay), instrumentos públicos de promoción del sector (Uruguay Film Commission & Promotion Office - UFCPO) y de planificación (Mesa Estratégica del Sector), que generan ámbitos inclusivos y una modalidad de trabajo que permite y facilita la articulación público-privada para el desarrollo de todo el conglomerado mediante esfuerzos coordinados y sostenidos.

Creemos que la propia existencia de este documento representa claramente la superación definitiva de la realidad de hace tan solo veinte años, cuando todo esto parecía una utopía.

Ahora bien, estos procesos tan inclusivos, que por definición son positivos, corresponden a una realidad de actores variados, con intereses diversos. Cuando señalamos la importancia del factor generacional como determinante, nos referíamos implícitamente a la diversidad de intereses personales que operaron como fuente motivacional de este vertiginoso proceso. Hoy en día, conviven en este conglomerado audiovisual quienes están procurando ser o convertirse en empresarios exitosos, profesionales destacados o artistas reconocidos. Todos se sienten partícipes de la misma gesta. Y, si bien la diversidad es un factor de crecimiento, desde mi punto de vista es imprescindible no apartarse de una idea central: el núcleo de toda expresión audiovisual es el autor, el propio creador. Es en torno de él como se eslabonan todos los otros actores y/o procedimientos, cualquiera sea la cadena de producción audiovisual. Y es en torno de esta idea como deben diseñarse las políticas públicas de promoción del sector. Por siempre, la relación entre “arte e industria” será controversial, y más aún cuando se reconoce que el objetivo de la aplicación de las políticas públicas debe ser crear fuentes de trabajo y oportunidades de inclusión social. Por todo esto, pienso que un país creador de contenidos es la idea rectora que puede lograr que estos consensos sean aún más sólidos en el futuro.

Una mirada a largo plazo: la formación de público y la alfabetización audiovisual para escolares

A continuación, quiero aportar el relato de una experiencia que se encuentra en pleno proceso de implementación, y que es, además, la primera acción formal conjunta entre el cine y la educación (primaria) de nuestro país.

⁴ Ley 18.284, de junio de 2008.

⁵ Documento completo en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/19789/1/hacia_un_sistema_nacional_audiovisual.pdf

Con el propósito fundamental de contribuir al desarrollo de la cultura y la industria cinematográfica del Uruguay, así como a la ampliación de la alfabetización audiovisual y de los horizontes creativos de los niños uruguayos, se creó el programa *Los escolares van al cine*, que se encuentra en consonancia con la línea promovida por el “Compromiso por la promoción y formación audiovisual de calidad para la infancia y la juventud”, suscrito el 6 de agosto de 2010 por la Presidencia de la República.

El instrumento diseñado para concretar dichos objetivos consiste en llevar a los alumnos de las escuelas públicas de todo el país a una sala de cine, lo que es completado con la distribución de material didáctico para facilitar el trabajo posterior del maestro en relación con los valores de la obra cinematográfica. Este material llegará a la totalidad de los niños de la enseñanza pública uruguaya.

128 En la primera edición de *Los escolares van al cine*, la película elegida es *Selkirk, el verdadero Robinson Crusoe*, dirigida por el reconocido creador Walter Tournier, especialista en animación, de larga trayectoria orientada al público infantil y juvenil. Se trata del primer largometraje nacional de animación realizado en la técnica *stop motion*. La película, fruto de una compleja ingeniería de producción que integró a un equipo de profesionales uruguayos formados por el propio Tournier, también pretende sentar las bases para el desarrollo de la animación en el país como una alternativa de formación técnica y profesional para muchos jóvenes.

El programa *Los escolares van al cine* nuclea a diversos actores públicos y privados que coincidieron en apreciar su potencial: el ICAU, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Banco de la República Oriental del Uruguay, la Administración Nacional de Telecomunicaciones, los Fondos de Incentivo Cultural, la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales y los productores y distribuidores del film.

La concreción de dicho proyecto confirma el interés de fomentar, a partir de la película como disparador, una acción de fuerte compromiso social con el objetivo de difundir la producción audiovisual de calidad para la formación integral de niños y jóvenes, en una experiencia totalmente innovadora que, a su vez, resulte multiplicadora y tenga continuidad en el tiempo con otros proyectos uruguayos en la materia.

Finalmente, considero fundamental destacar que, desde mi punto de vista, concretar una acción como esta, con tan fuerte componente de interacción institucional, solo es posible por ese marco de consenso que existe en torno del “país audiovisual”.

La implementación del Plan Ceibal

Durante este período que denominamos “la década virtuosa”, también ocurrió un hito relevante en nuestra historia cultural reciente: la implementación del Plan Ceibal.

Sin precedentes en el mundo por su alcance nacional, el plan permite que todos los niños de los centros de educación pública reciban una computadora portátil con conexión inalámbrica (Wi-Fi), tanto dentro como fuera del aula, brindando así conectividad a centros educativos y sus entornos en todo el territorio uruguayo.

El plan se inspiró en el proyecto *One Laptop per Child*, presentado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de 2005. El Massachusetts Institute of Technology (MIT) fue el que diseñó la XO, una computadora portátil especialmente concebida para el uso infantil y educativo. Los usuarios pueden conectarse entre sí por una red propia y acceder a Internet, y disponen de una cámara que permite fotografiar y filmar, entre otras variadas funciones. Los niños y niñas son dueños de la computadora y, por lo tanto, la llevan a sus hogares.

Este plan fue concebido como parte de la estrategia nacional uruguaya para la sociedad de la información y el conocimiento y quedó incluido en la Agenda Digital del Uruguay, 2008-2010.

En el enunciado de sus objetivos, se define como “un instrumento para mejorar la formación e incentivar la equidad social”.

El Uruguay da un paso de gigante hacia el futuro.

Aquí aparece cierta ventaja demográfica que tiene nuestro país. Pequeño y homogéneo cultural y geográficamente, con un nivel de conectividad importante, aparece casi como un laboratorio único de experimentación de globalidad.

Las encrucijadas del nuevo país audiovisual

Hoy vivo en un país distinto, que quiere tener un cine propio, pero que, además, se está dando cuenta del potencial integrador que encierra esta actividad; que ya no es solo “un país natural” (un eslogan que nos fue impuesto y que, desde mi punto de vista, inhibe una visión mucho más integradora de sus potencialidades). La perspectiva de que el Uruguay se piense a sí mismo como creador de contenidos genera la oportunidad (y la necesidad) de plantear algunas preocupaciones que podríamos definir como las encrucijadas futuras.

La Universidad Tecnológica y la posibilidad de concretar un proyecto de formación técnico-profesional

Para muchos será el Plan Ceibal del gobierno del presidente Mujica: la creación de una nueva universidad pública, la UTEC (Universidad Tecnológica), que pretende dar respuesta a los requerimientos del proceso de transformación y desarrollo que está teniendo el país. Si bien se plantea la priorización de la lechería, la energía y la industria cárnica, desde la perspectiva de quienes creemos en la importancia del sector audiovisual para el desarrollo, la implementación de un plan de formación técnico-profesional en medios audiovisuales de alcance nacional resultaría trascendente. Desde allí podrían surgir elementos para la solución de uno de los problemas que enfrenta el Uruguay de hoy: la educación, uno de cuyos signos actuales es la alta deserción de la población estudiantil en el nivel secundario.

Creemos que una mirada responsable del futuro hace que debemos preocuparnos de cuáles serán las necesidades de los jóvenes formados con el Plan Ceibal. Nuestros primeros nativos digitales demandarán insumos y recursos para seguir creciendo y, por lo mismo, para aportar también al desarrollo del país.

De manera más concreta, pienso también que desde la recientemente creada UTEC se podría acometer un proyecto que podría tener un gran alcance regional: una escuela superior de oficios cinematográficos.

El vertiginoso desarrollo de la actividad audiovisual exige la permanente actualización técnica como una herramienta imprescindible para el conjunto de los profesionales implicados en ese campo y para aquellos que aspiran a insertarse en él.

El crecimiento del sector de formación profesional en el país se basa, fundamentalmente, en el impulso de centros de enseñanza privados. En todos estos años de desarrollo de la expresión cinematográfica nacional, la Universidad de la República no ha podido generar una respuesta acorde con las exigencias de este proceso. Quizás desde esta nueva instancia de formación académica que se está dando sea posible llevar adelante un plan de verdadero alcance nacional que acompañe y promueva la idea de “un país con cine”.

La ley de medios

La llamada ley de medios deberá ser un instrumento para propiciar una renovación plena y duradera de todo el sector audiovisual nacional.

La llegada de la “nueva televisión”, o televisión digital terrestre, significa una oportunidad para reordenar todo el espacio radioeléctrico de nuestro país.

En otras naciones, como la Argentina, este salto tecnológico fue acompañado de un proceso de debate social, muy participativo, que dio lugar a una multiplicidad de instancias de discusión y reflexión, que finalmente se expresó en lo que se conoce como la Ley de Medios.

En el Uruguay, la Dirección Nacional de Telecomunicaciones convocó, durante 2010 y 2011, a un conjunto diverso de instituciones y actores sociales para que asumieran la difícil tarea del debate en torno de todos los temas que estuvieran implicados en una eventual ley de medios.

Fue así como se trabajó de manera intensa por un año y se generaron valiosos documentos que pueden encontrarse en el siguiente link: <http://cambialatelevision.org/>

El Poder Ejecutivo anuncia la puesta en marcha de un proceso de reordenamiento de todo el ciberespacio nacional, lo que se podría traducir en cambios en el statu quo que ha regido desde sus inicios la actividad audiovisual del país.

Sin embargo, en el momento que estamos cerrando este texto, la noticia que nos impacta es que el llamado para la presentación de proyectos de canales de televisión ha sido suspendido, y no es posible obtener más información al respecto.

Si bien no se puede predecir concretamente qué camino tomará este proceso, la interrupción de la transformación positiva de la regulación de los medios de comunicación genera una enorme preocupación por la no concreción de los objetivos planteados, fundamentales para la democratización de aquéllos. Y también por lo que significaría para la televisión pública, que ahora sí podría ser dotada de los recursos necesarios para un desarrollo acorde con las expectativas.

Educación y medios: algunas respuestas a tantas preguntas planteadas

El Uruguay está recorriendo un camino muy interesante, que parte de reaccionar y comenzar a creer en la producción audiovisual nacional. En un lapso muy corto, sucede un cambio importante: se pasa de (casi) “ignorar” esta actividad a formular e implementar una acción pública de sostenimiento de esa expresión cultural tan relevante.

A la vez, con el Plan Ceibal, el país decide encarar una labor trascendente para acortar la brecha digital de nuestra sociedad. Esta experiencia se encuentra en una etapa de consolidación y expansión a otros sectores, y ha logrado niveles de acceso muy significativos: 450.000 computadoras entregadas.

El Uruguay está ante la gran oportunidad de definir una mirada de largo plazo que implique concebirse a sí mismo como protagonista de la experiencia humana que caracteriza nuestro tiempo: la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento; de una manera sencilla y provocativa, podemos decir que si brinda los instrumentos necesarios a sus “primeros nativos digitales” podría encontrar muchas de las respuestas que surgen de esta contemporaneidad.

La formación en cine en el Uruguay

Sergio Miranda

Cuando, a principios de los 90, la cineasta Beatriz Flores Silva (*La historia casi verdadera de Pepita la pistolera*, *En la puta vida* y *Polvo nuestro que estás en los cielos*) y Cinemateca Uruguaya recorrían los despachos de políticos, empresarios y distintos actores del sector audiovisual para presentarles el proyecto de creación de una escuela de cine, la primera pregunta que les hacían era: “¿Y para qué quieren una escuela de cine en un país donde no hay cine?”. La respuesta siempre era la misma: “Justamente, para que haya”.

En 1994 se abren las inscripciones para la carrera de Realización Cinematográfica, lo que en ese momento sonaba bastante a delirio. Luego de una rigurosa prueba de ingreso, un grupo de 35 personas fueron seleccionadas entre más de cien aspirantes.

En marzo de 1995 se inauguró la Escuela de Cine del Uruguay, la ECU, departamento de la Cinemateca Uruguaya, con la dirección pedagógica de Beatriz Flores Silva y una docena de docentes, todos profesionales activos, de los más destacados en sus respectivas áreas del audiovisual, tanto prácticas como teóricas.

El plan de estudios era eminentemente práctico, basado en el aprendizaje. En el primer año, todos los estudiantes pasaban por todos los roles principales de una producción cinematográfica; luego, en el segundo y el tercero, los grupos se dividían por especializaciones: Realización, Fotografía, Sonido y Montaje. El plan estaba inspirado en escuelas de cine europeas (donde se formó Flores Silva, en la escuela de cine de Louvain-la-Neuve, de Bélgica) y en parte de la propuesta de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, Cuba.

Siempre pensé, y lo sigo sosteniendo, que formar parte de una primera generación de un proyecto tiene un plus intransferible, y éste fue el caso.

En el Uruguay se estrenaba *La fiesta de Babette*, y a la inauguración de la escuela asistió su director, Gabriel Axel. Esa misma semana nos visitó Liv Ullman, que estaba en Montevideo por el Festival Internacional de Cine de Cinemateca, y una semana después, Margarethe von Trotta, en lo que sería una serie de *master classes*, talleres, seminarios y charlas que nos marcaron para siempre.

A partir del segundo año comenzaron las dificultades. Por un lado, el equilibrio económico, y por otro (y al mismo tiempo), diferentes concepciones de orientación de la escuela entre la dirección pedagógica y la institucional.

El tercer año la crisis estaba instalada, y fue entonces cuando decidimos que el término de la carrera dependía de nosotros mismos. Mucho habíamos aprendido, teníamos a esa altura varias horas de rodaje, cada uno de nosotros sabía qué área le interesaba más, y así fue como empezó el proceso de *8 historias de amor*, un largometraje que contaba ocho historias, una por cada director, con un ámbito común que fue el emblemático Hotel Carrasco de Montevideo, hoy convertido en el lujoso Sofitel Montevideo Casino Carrasco & Spa.

Hicimos toda la producción, desde la escritura de guiones hasta el estreno en salas, incluyendo la comunicación y la prensa. Tuvo un éxito considerable para las características de la propuesta, y nos transformamos oficialmente en la primera generación egresada de la ECU.

Esa generación, una docena de directores, productores, fotógrafos, sonidistas y montajistas está hoy, prácticamente en su totalidad, formando parte importante del medio profesional audiovisual uruguayo.

Tras nuestro egreso, la escuela se replanteó su dirección, ante la renuncia de su directora, y una de las preguntas era qué perfil debía tener la nueva dirección: ¿un productor, un técnico, un teórico... o un egresado? Esta última fue la elección realizada, y me fue planteada cuando yo ya estaba trabajando en la institución como docente de dirección de actores.

La propuesta era, además, comenzar inmediatamente. Ante la posibilidad de que la escuela cayera en manos de un paracaidista que nada sabía del proceso que habíamos transitado todos, nada mejor que alguien que lo había vivido en su totalidad, por dentro y por fuera, desde sus inicios. Y acepté.

La formación en el Uruguay sigue siendo de corte mucho más académico que práctico, y en mi gestión traté de fomentar dos aspectos: la formación práctica y la inserción internacional. En los dos primeros años se duplicó la cantidad de estudiantes y logramos ingresar a CILECT, la asociación internacional que reúne a las mejores de escuelas de cine del mundo, filial de la UNESCO.

La ECU sigue siendo hoy la única escuela de cine del Uruguay.

En 2007, y luego de un desgaste de siete años ininterrumpidos, decido entregar su dirección y soy convocado por la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños de Cuba –perteneciente a la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano y creada por Gabriel García Márquez, Fernando Birri y Julio García Espinosa–, un referente a nivel mundial.

Trabajar dos años en el cuerpo de dirección, integrando el equipo académico como coordinador de la Cátedra de Producción y encargado del Departamento de Comunicaciones, me permitió ser testigo de los desafíos que enfrentaba (y sigue enfrentando) la formación audiovisual, sobre todo a partir de las nuevas tecnologías y la aplicación de éstas.

Ya sabemos que las tecnologías no son buenas ni malas y que los juicios éticos no son aplicables a ellas, sino al uso que hacemos de éstas. Eso, a esta altura, ya es una obviedad. El desafío es cómo enseñar cine hoy. ¿Qué cine enseñar? ¿Cómo educar a las generaciones “nacidas digitales” por profesores formados en el cine mudo?

En el Uruguay, la irrupción de los primeros egresados empezó a marcar tendencia. Pablo Stoll, Juan Pablo Rebella y Fernando Epstein fundaron la productora Control Z y sus películas *25 Watts* y *Whisky* dejaron una huella muy pesada, mucho más marcada aún por la trágica muerte de Rebella, ocurrida en 2006. Un aluvión de cortometrajes con la estética de estas películas y, en muchos casos –la mayoría–, sin el talento de estos grandes artistas, invadió los institutos de formación de manera preocupante. Lenta, muy lentamente, las nuevas generaciones empiezan a proponer nuevos lenguajes, más inclinados al “género” que al cine “de autor”.

No es casual el éxito de *La casa muda*, film de terror de Gustavo Hernández, egresado de la ECU, o la expectativa por el próximo estreno de *Relocos y repasados*, de Manuel Facal, también graduado de la ECU, que propone una comedia adolescente con personajes de 2012, dejando atrás la melancolía, la cámara quieta y las historias grises para dar un aire de dinamismo y color a la producción audiovisual de ficción más reciente.

Creo que hay que hacer un profundo mejoramiento en la formación a nivel de programas, docentes y contenidos. Además de tener en cuenta que es cada vez más temprana, mucho antes que la educación terciaria o universitaria, y que tanto la formación en el lenguaje audiovisual como el análisis, la posición crítica, la motivación por la realización y la formación de espectadores tienden a comenzar desde la educación inicial y primaria, y sobre eso se está trabajando en el Uruguay, hoy. Para lo que viene.

Ése es el desafío.



La enseñanza del cine en el nuevo universo audiovisual

PABLO ROVITO

El cine se definió durante la mayor parte de su existencia por el dispositivo de exhibición en salas. La revolución tecnológica consumada en los últimos veinte años no solo modificó los sistemas de producción, distribución y exhibición de éste, sino, sustancialmente, los hábitos de consumo. En esta nueva realidad, ¿de qué hablamos cuando hablamos de cine?, ¿cómo lo identificamos en el universo audiovisual y cómo abordamos su enseñanza?

Como productor me dediqué toda la vida a producir y a dar clases, pero también a participar intensamente de la política cultural en el debate sobre la crisis del cine y en las discusiones respecto de los cambios de la Ley de Cine en 1994 en la Argentina y, posteriormente, en otros países de Latinoamérica. La política cinematográfica es un terreno que siempre me interesó, y soy de los que entienden que hay cine porque el Estado lo decide a través de sus políticas, dado que el mercado es absolutamente insuficiente para sostenerlo en la mayoría de los países. La discusión sobre cómo se lo fomenta tiene muchas aristas y es un tema complejo.

Cuando decidí concursar para conducir la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), comenzaron a surgirme otros interrogantes, distintos de aquellos que se me planteaban como productor; un rol en el cual lo que cuenta es el futuro inmediato o cómo hacer la próxima película. Por el contrario, cuando uno se propone dirigir el destino de una institución cuya misión es formar gente para el futuro, las preguntas son a largo plazo y un poco más complejas. Algunas de ellas –para las cuales aún no tengo respuestas– son las que voy a compartir hoy con ustedes junto a ciertas líneas de abordaje que tienen como fin abrir un poco el debate y reflexionar colectivamente.

Me centraré, entonces, en la temática para la cual fui convocado respecto de la incidencia de las nuevas tecnologías audiovisuales en mis procesos de enseñanza.

Cabe destacar que las nuevas tecnologías existen desde que empezó el cine; por lo tanto, lo que me interesa analizar aquí no es la aparición de éstas en general, sino la transformación ocurrida durante estos últimos años, que se viene manifestando a través de dos fenómenos en particular, y que más adelante voy a desarrollar:

El primero es la democratización de los accesos a los medios de producción, de distribución y reproducción del material. El segundo es la modificación de los hábitos de consumo en función de las múltiples pantallas y de las distintas formas que el espectador adquiere para ver cine.

Para ser más preciso, el nudo de la cuestión no es si pasamos del cine fílmico al digital, si proyectamos o no en una pantalla con el viejo dispositivo de 35 milímetros, sino cómo definimos conceptualmente el cine hoy. Ya no nos preguntamos por las características del cine argentino o uruguayo, sino qué es el cine y qué estamos enseñando y deberíamos enseñar a nuestros alumnos. Para analizar estos nuevos escenarios, creo que es ineludible remontarnos al pasado, hacer un poco de historia de modo tal de entender algunos procesos y sus devenires.

En primer lugar, es importante mencionar que el cine surge como un artefacto científico. Es decir, se instala como novedad tecnológica de captura y reproducción de imágenes. Sus propios creadores creían que era algo de corta duración, que no iba a tener mayor alcance. Sin embargo, rápidamente, se empiezan a generar dos procesos en paralelo: uno vinculado a la mirada artística sobre el nuevo medio y el otro relacionado con los negocios que surgen a su alrededor.

Estos procesos se producen de manera semejante en varios países, pero, a los fines de esta exposición, vamos a tomar dos de ellos que fueron los más emblemáticos: Francia y Estados Unidos. En el primero, un tal Georges Méliès (1861-1938) se propuso experimentar con el lenguaje que habilitaba este nuevo aparato, para lo cual se basó en la experiencia que había sobre lo teatral. Fundamentalmente, tomó ciertas características de la obra de teatro a la italiana: ubicó al espectador y a la cámara fija frente a tres paredes para, posteriormente, comenzar con la búsqueda de nuevas formas en el lenguaje.

Mientras tanto, en Estados Unidos, el espectáculo se iniciaba de otro modo: la gente insertaba una moneda de cinco centavos y veía cómo se movía una bailarina. Los productores teatrales comenzaron a pensar que, si se les contaba una historia a los espectadores, probablemente éstos estarían dispuestos a pagar un poco más. Fue así como diversas personas vinculadas al negocio teatral vieron en este artefacto la posibilidad de generar un nuevo tipo de espectáculo. De este modo, el novedoso aparato se iría convirtiendo en el dispositivo técnico que sentaría las bases para la aparición de un nuevo medio de comunicación: el cine.

Los dueños de los teatros empezaron a generar un nuevo negocio que implicó la contratación de autores para que escribieran historias, con el propósito de ser producidas y vendidas a un público que también se hallaba atravesado por la experiencia de lo teatral. La exhibición de los films se llevó a cabo en viejos teatros, lo cual condicionó sobremanera el lenguaje cinematográfico.

Por eso es que, en términos narrativos, sostengo que el cine surge unido al hecho teatral con una fuerte orientación hacia lo ficcional. Se toma del teatro la estructura clásica, el planteo del principio, nudo y desenlace que ya había sistematizado la poética aristotélica, pero también se copian otras características: el cine se ve en un teatro, el tiempo de la obra emula la duración teatral, dado que se entiende que el lapso de atención del espectador es similar al del teatro, así como su posición física para percibirlo.

También se replica el modelo de negocios que fundará el paradigma económico del cine: cada espectador paga una entrada y la suma de estos pagos redundará en la recuperación de la inversión. Pero para determinar el costo de la entrada no se toma la lógica del teatro, sino la de las ferias y los espectáculos populares, lo cual define la necesidad de una explotación masiva, modelo que se extenderá por décadas.

Asimismo, se estandariza un formato de pantalla para la visualización del cine en teatros y, en función de ella, deviene todo un modo de pensar el encuadre y la relación entre los diversos planos de un film.

La sala a oscuras, la suspensión de la incredulidad, la atención cautiva del espectador, el tamaño de la pantalla y la percepción del sonido también delimitaron la recepción de ese lenguaje cinematográfico y se mantuvieron invariables durante la mayor parte de la existencia del cine. Podríamos decir que éste se define casi en su totalidad en su primera etapa.

Es sorprendente cómo, a pesar de la enorme influencia que tuvieron algunas características del teatro sobre el lenguaje cinematográfico, se ha reflexionado tan poco sobre ello a lo largo de su historia.

Los teóricos del cine coinciden en la importancia fundamental del montaje como factor constitutivo del lenguaje cinematográfico, entendiendo que la liberación de la cámara, es decir, el pasaje de la cámara anclada teatralmente hacia el recorte y parcialización de los diferentes puntos de vista, ha producido una gran transformación que va de la reproducción a la expresión. Pero es, justamente, esta asociación del montaje casi como recurso exclusivo del lenguaje cinematográfico lo que llama la atención y deja en evidencia la escasez de opciones para operar en nuestra percepción de la obra audiovisual.

En definitiva, durante casi todo el siglo XX, la sala y la proyección definieron al cine como tal. Este hecho simple y contundente se sostuvo sin modificaciones durante décadas, más allá de la aparición de diversos dispositivos audiovisuales e, incluso, del surgimiento de la televisión, el gran medio y lenguaje audiovisual de la segunda mitad del siglo XX.

Mientras se mantuvo la rutina de pagar una entrada y ver una película durante dos horas, nadie se preguntó por la naturaleza del cine. Si se proyectaba en una sala era una película, de lo contrario no lo era y, más allá de múltiples discusiones, esto situaba al film en un lugar determinado.

Por eso es que la incorporación tecnológica en los últimos años produjo una fuerte ruptura que abrió el debate y condujo a pensar que la desaparición del dispositivo cinematográfico, del modo de proyección en salas y de la forma de ver de los espectadores, sería una de las muertes posibles del cine.

En este contexto, surge lo que antes parecía incuestionable sobre todo a la hora de enseñar en nuestras escuelas: ¿qué es una película? ¿Es inescindible del dispositivo? En el caso de que así fuera, cuando obviamos el artefacto, ¿quedan características inherentes que la definen como tal dentro del universo audiovisual?

Pensemos por un momento en ese espectador que camina a oscuras por un pasillo, se sienta frente a la pantalla, escucha un sonido fuerte a la derecha de ella que hace que esta persona dirija su mirada hacia allí; ¿esa construcción del lenguaje es comparable a la que se realiza cuando uno está sentado en el colectivo mirando a través de la pantalla de un dispositivo móvil? ¿Cómo es esa relación con lo que observamos en uno y otro caso?

¿Es lo mismo un plano general de un vaquero que sale del cañón del Colorado visto en los 8,5 metros de ancho por 4,5 de alto que en la laptop de casa o en un televisor de 21 pulgadas? ¿La construcción sonora de la sala cinematográfica es comparable con la de los miniparlantes que recortan graves, agudos y todo lo que uno pudo haber hecho en una banda sonora? ¿Y qué ocurre cuando a la noche estamos acostados en la cama y, para no despertar a nuestra pareja, bajamos el volumen, nos quedamos sin sonido y solo leemos los subtítulos? ¿Estamos viendo la misma película?

Es claro que, para quienes trabajamos con la generación de imágenes, el proceso creativo es absolutamente diferente cuando tomamos en cuenta la multiplicidad de dispositivos y contextos en los cuales se puede ver un film.

La aparición de la televisión a mediados del siglo pasado trajo aparejada una serie de cambios importantes en el universo audiovisual, incluso desplazando al cine de su lugar central y constituyéndose –al entender de quienes estudian dicho universo y los medios de comunicación– en un nuevo lenguaje a partir de incorporar el vivo como elemento propio y distintivo del nuevo medio.

Sin embargo, si bien la televisión capturó el espacio audiovisual e incluso generó un diálogo entre el “viejo” lenguaje del cine y el nuevo televisivo, podemos decir que, en términos de relación espectador-cine, no se produjeron grandes modificaciones durante varios años.

La televisión y el cine, luego de un breve período de enfrentamiento y fricciones, delimitaron ámbitos de pertenencia y de mercado y convivieron sin que uno se sintiera amenazado por el otro.

El formato de visualización del cine se estandarizó de una manera tan profunda para la gente, que la aparición de la TV en los años 50 no pudo romper con eso.

A medida que las películas comenzaron a verse en la televisión surgieron los primeros problemas. Los realizadores se quejaban porque construían un relato para la pantalla de 16 x 9 m y, cuando se pasaba por la TV, la imagen quedaba distorsionada porque recortaban los laterales o aparecían las barras negras en la parte superior e inferior.

En otros términos, si bien se presentaron algunas dificultades de adecuación de un lenguaje a otro, en ningún momento se cuestionó masiva y profundamente el lenguaje cinematográfico, más allá de algunas experiencias que sí lo replantearon sin mayores consecuencias.

Es cierto que hubo una traslación masiva de espectadores a la comodidad del hogar y que esto derivó en la pérdida de muchos de ellos en salas de cine, pero también lo es que éste desarrolló nuevas formas de establecer una comunicación con su audiencia, recuperó terreno a lo largo de los años y encontró el modo de resolver los problemas económicos a partir de una nueva relación con el medio (ventanas de exhibición, formas de financiamiento, estandarización de formatos, doblajes y/o subtítulos, etc.).

En rigor de verdad, la gran pérdida de espectadores no se da por la aparición de la televisión, sino recién en los 80, con el surgimiento del cable y el videoclub, dado que éstos permitieron, por primera vez, ver cine casero de manera masiva.

Frente a este panorama, el cine encontró en su viejo y característico dispositivo en salas la forma de diferenciarse y marcar pertenencia: nuevas tecnologías sonoras, formatos visuales específicos y la profundización, en muchos casos, de las características que solo podían captarse en su totalidad en este ámbito a través de las películas de ciencia ficción, aventuras, terror y todas aquellas que hacían de los efectos especiales de imagen y sonido su característica esencial.

No obstante esta reconversión, el cine recibió un gran impacto debido a la merma de su público. En 1975, la Argentina tenía 80 millones de espectadores por 25 millones de habitantes, y en 1993 llegó a tener 19 millones de espectadores con 30 millones de habitantes.

Espectadores había, y muchos, solo que estaban en otro lado; de hecho, las investigaciones de ese entonces sostenían que se veía más cine que antes, pero en otros medios.

Hacia fines de los 80 y principios de los 90 comienza a producirse un cambio más significativo, pero que todavía no incide en la discusión del negocio cinematográfico, porque surge un señor, Jack Lang, en Francia, que dice que si la televisión va a tener en su grilla las películas que pasaron por el cine, entonces tiene que pagarlas.

De ese modo se resolvió el financiamiento: las televisoras empezaron a comprar derechos de antena para que esa pérdida de espectadores no afectara directamente el negocio cinematográfico.

Resuelto esto, el cine seguía sin debatir las otras cuestiones fundamentales, debido a que los realizadores podían recuperar el dinero invertido en las películas. En otros términos, la realidad se había transformado, el espectador veía de otra manera, tenía otra percepción, y el lenguaje cinematográfico seguía indemne.

Ahora bien, hay algo que sí marca la diferencia, y es el avance tecnológico de los últimos años a partir del desarrollo de Internet. Es entonces cuando se produce un quiebre muy profundo, y, como es habitual, lo primero que se discute es el negocio.

El escenario se modifica radicalmente: pocos espectadores en las salas y sin financiamiento a través de la televisión, ya que los films se ven antes en Internet, sin pagar nada.

Si bien la discusión por el financiamiento del cine es fundamental (incluso en las escuelas, porque nosotros enseñamos producción, el negocio cinematográfico, distribución), continuamos sin debatir las otras cuestiones que están ocurriendo en función de este cambio profundo y que, por supuesto, afectan aquello que los estudiantes tendrían que saber. Por ello, vamos a retomar las dos grandes transformaciones mencionadas al comienzo, respecto de la relación del espectador con el cine.

La primera refiere a la democratización del acceso a los dispositivos de grabación y de reproducción que define esta nueva época. La creación de imágenes audiovisuales deja de estar circunscrita a un espacio reducido vinculado a la posibilidad de formación y la disposición de los medios de producción. Esto no solo amplía la base de creadores, sino que, además, transforma a cada espectador en alguien que puede acceder a los medios de producción, reproducción y distribución audiovisual que antes solo manejaban unos pocos.

La segunda está vinculada a la aparición de múltiples dispositivos de exhibición de diferentes tamaños y formatos y con diversas lógicas de acceso, potenciadas por la estandarización de la red y la facilidad de transmisión de archivos que, antiguamente, por su peso y complejidad productiva, eran inaccesibles.

Estos dos factores definieron, en los últimos años, un cambio sustancial en los hábitos de consumo audiovisual de los espectadores. En otros términos, se produjo una transformación que no solo remite al tamaño de la pantalla en que se ve, sino también a aquello que se ve, en qué condiciones se lo ve, cómo se lo percibe, qué tiempo le dedicamos y muchos otros factores que quiebran la lógica del otrora sólido y estable hecho cinematográfico. Y esto pone en discusión, como nunca antes, lo que siempre fue un hecho fácilmente definible, precisamente, a través del dispositivo de proyección.

Entonces, frente a este panorama, ¿seguimos definiendo como película aquello que vemos en salas de proyección? ¿Es, como dicen algunos, que el cine no existe como tal en el nuevo contexto audiovisual o, mejor dicho, que no tiene una característica propia por fuera del dispositivo que lo definió por décadas? ¿Muere una vez más el cine, como se lo ha decretado tantas veces por diversos motivos vinculados ora a lo tecnológico, ora a su estatuto artístico, ora a su espacio social o por la suma de algunas de estas variantes?

Y, en el caso de que aceptáramos que el cine quede relegado solo a su espacio en las salas, ¿qué son las películas? ¿Qué pasa con éstas cuando viajan de un medio a otro y son consumidas en todos y cada uno de esos nuevos espacios que conllevan sus propias reglas de visualización? ¿Qué sucede con los films que ya no son concebidos para las salas y se piensan para esos nuevos espacios de exhibición? ¿Mantienen el estatuto de películas aunque no respondan al lenguaje, formato, duración, etc., que antes las definía?

Este debate ya ha empezado a generarse y, seguramente, se intensificará en los próximos años. Pero, más allá de los espacios naturales de trabajo y de creación donde la reflexión se lleva a cabo, el rol de las escuelas de cine, en este período de transformación, es primordial. No solo porque en ellas se forman los nuevos cineastas sino, sobre todo, porque la educación no es ni puede ser ya la misma que se consagró y sostuvo durante casi cien años.

Es osado y difícil plantear nuevos modelos de enseñanza cuando estamos frente a un cambio tan profundo, no solo porque éste no ha sido muy discutido, sino porque tampoco sabemos claramente en qué nueva situación derivará. No obstante, se trata de comenzar a pensar y establecer algunos espacios de reflexión que nos encaminen en la tarea.

En términos generales, es insoslayable que, en los ámbitos de formación, ya no puede hablarse de cine escindiéndolo del marco audiovisual en que éste se desarrolla. Esto no significa aseverar que las escuelas deben transformarse en escuelas audiovisuales o, como sucedió en los últimos años, en escuelas de cine y televisión. Pero sí implica sostener que no puede haber una escuela de cine donde lo audiovisual no atraviese la enseñanza de manera más abarcativa.

Desde ya que la sala de cine no ha desaparecido y me permito aventurar que tampoco va a desaparecer, por lo menos en el corto plazo. Sí circunscribe al cine proyectado en salas a un espacio más reducido y, por el momento, continúa siendo el ámbito de instalación primordial del

producto en el mercado, dándole una importancia aún superlativa al momento de establecer la comercialización de las películas en las diferentes ventanas y formatos.

De todos modos, esta transformación respecto de la relación con el espectador debemos analizarla. Si observamos lo que ocurre en la actualidad, se puede deducir, como ya lo he señalado, que hay una tendencia innegable a que las salas alberguen cada vez más un tipo de producto que utiliza los efectos especiales y las características de la pantalla grande con sus posibilidades tecnológicas. Eso genera un film específico que se dirige a un espectador puntual, más masivo, más homogéneo, más orientado al entretenimiento y la diversión, algo que descubrió Spielberg en la década de los 80 y que revitalizó el negocio cinematográfico: no es lo mismo la boca de un tiburón vista en 14 pulgadas que en una superficie de ocho metros y medio de ancho. Evidentemente, hay un fenómeno de estandarización de determinado formato productivo que, cada vez más, se apropia del lugar cinematográfico.

Pero también es cierto que otros cines conviven en ese espacio, aunque no apelen a esos recursos vinculados al dispositivo de proyección, lo cual me lleva a pensar que, en lo que hace a la formación más clásica, sigue existiendo un espacio para seguir enseñando el cine tal y como se lo enseñó durante toda su existencia.

Asimismo, hay un rasgo que continúa sosteniéndose en el proceso de producción cinematográfico —que es diferente al resto de los medios— y que tiene que ver con los *espacios de reflexión* respecto de cada una de las instancias y actividades que intervienen en él.

Mi hipótesis es que la complejidad de los procesos productivos, así como los altos costos que los definían, provocaron esta reflexión sobre todas y cada una de las etapas de la producción cinematográfica.

Si observamos estos procesos en relación a cómo se desarrollaron y practicaron en el cine y cómo se constituyeron en las otras actividades audiovisuales, veremos que las diferencias son significativas.

Durante todos estos años, el cine se caracterizó por una profunda deliberación en todas sus instancias. Así, la escritura de un guión cinematográfico conlleva un proceso reflexivo y de reescritura y, por ende, mayor tiempo de trabajo que un guión de cualquiera de los otros formatos audiovisuales. Para ser más precisos: escribir un guión de televisión insume aproximadamente un mes, escribir un guión de cine lleva un año; hacer un programa de televisión de dos horas requiere el trabajo de dos días, hacer una película de hora y media demanda ocho semanas. Y esto no tiene que ver solamente con la dificultad del proceso tecnológico (hoy disponemos de cámaras digitales), sino con el hecho de que el cine tiene tiempos más extensos, otros procesos reflexivos.

Lo mismo sucede con el desarrollo del proyecto tanto en lo que hace a lo estético como a todas las variables que se establecen en el diseño de producción.

Los tiempos de rodaje son extensos porque, justamente, el proceso reflexivo habilita la posibilidad de introducir cambios durante las etapas de producción, ya sea en el diseño de la puesta de luces, en el trabajo con los actores, en los movimientos de cámara, en la realización de decorados, en la caracterización de personajes, etc. Lo mismo ocurre con los procesos de posproducción de montaje, de sonido y la terminación del producto hasta a su comercialización. Esos tiempos para pensar qué se está haciendo enriquecen todo el trabajo de un equipo.

Por eso sostengo que es fundamental que en las escuelas de cine se siga manteniendo ese espacio de reflexión en la enseñanza, porque hay cuestiones que van más allá de las facilidades prácticas o tecnológicas que un medio nos puede habilitar.

Cuando ingresé, en el 84, a la escuela de cine, tuve como profesor a un alumno recién egresado, Fabián Bielinski, que nos decía que el video permite hacer muchas más tomas, pero que el actor, a la sexta toma, ya no sabe qué está haciendo; es decir, que debíamos llegar a una buena toma en la tercera o en la cuarta aunque la tecnología nos permitiera hacer veinticinco. Era su manera de expresar la idea de

que el proceso reflexivo no puede estar atado a lo tecnológico. Esto mismo ocurrió cuando empezamos a utilizar los editores no lineales: antes había que marcar los fundidos con un grafito blanco, uno no los veía, se los imaginaba y lo hacía. Luego apareció la tentación de cortar, alargar, volver a acortar, alargar un poco más, hasta que ya no se sabía qué se estaba haciendo. En otras palabras, la ruptura de los procesos de reflexión en la edición en función de la utilización mecánica de lo tecnológico empezó a atentar contra las formas del cine.

Asimismo, continuando con la lógica de estos ejemplos, me parece importante mencionar dos cuestiones que trajo la masificación de la tecnología y que últimamente observo en la escuela. La primera tiene que ver con cierta creencia respecto de que los estudiantes ya saben filmar cuando llegan a las escuelas. La realidad es que saben apuntar con la cámara a algo, pueden registrar y quizá tengan toda una frescura que hay que recuperar, pero es necesario entender que existe toda una sistematización del lenguaje que no conocen y que hay una práctica que primero tienen que desaprender para poder incorporar, posteriormente, otros conocimientos. Es decir, en el proceso de aprendizaje también es preciso reflexionar y desnaturalizar lo que uno hace para poder adquirir nuevos saberes.

La segunda cuestión es algo que me preocupa en términos profesionales y que está relacionado con la partición del trabajo por el exceso de tecnología y de tecnificación. Para poner un ejemplo, la vez pasada un alumno dijo: “Voy a llamar a tal para que me haga el sonido”, y yo le pregunté: “¿Qué significa que alguien ‘te haga el sonido’?”

Si hice una película, no puedo delegar o desentenderme de la producción del sonido; se supone que hay una realización compartida de un grupo de cineastas que cumplimos diversos roles para hacer una obra en conjunto. No se trata de que uno haga la obra y otros le agreguen su parte a lo que ya está. Es como si uno fuera a ver al colorista y le dijera que la película tiene mucho rojo porque la máquina con la que él trabaja está programada para emparejar todos los colores. Si él no sabe lo que estoy contando, ¿cómo puede decidir que tiene mucho rojo? Con esto quiero decir que hay un proceso de tecnificación tan vertiginoso y una segmentación en la especialización de todos los rubros que, a veces, hacen que se pierda el sentido integral de la obra. Por ello, creo que uno de los desafíos de las escuelas es entender que primero formamos cineastas y después formamos especialistas. No hay sonidistas, montajistas, productores, sino cineastas, entre los cuales algunos hacen montajes, otras producciones, algunos sonidos, pero todos hacen cine, y es en esto en lo que tenemos que formar.

Para finalizar, me gustaría establecer algunas líneas de discusión que recuperan parte de lo que he ido mencionando y que, creo, pueden ayudarnos a encarar el proceso de enseñanza. Son cuatro dimensiones específicas que, por supuesto, son interdependientes:

1. El proceso productivo. El paradigma económico que marcó al cine durante casi un siglo está en franca mutación. La recuperación de la inversión ya no deviene mayoritariamente de las salas de cine, y las nuevas ventanas plantean desafíos tecnológicos en cuanto a cómo se consume el producto cinematográfico y cómo se paga el valor de éste. El negocio está cambiando aceleradamente y debemos replantear la enseñanza de la economía cinematográfica tal cual se la conoció hasta el momento.

No solo cambian las formas de consumo; asimismo, al modificarse el panorama de las ventanas, se modifican todos los procesos de distribución y exhibición de películas. ¿Cuál será la función del distribuidor, si es que sigue existiendo en el futuro? Sin lugar a dudas ya no se trata de conectar a través del traslado físico el producto con las distantes salas de cine en que debe proyectarse.

¿Cómo se comportarán las cadenas de exhibición frente a estos nuevos desafíos? Y, lo que es más importante, ¿cuáles son esas nuevas cadenas y cómo se relacionan con el producto que deben exhibir?

Por último, pero no menos significativo, ¿cuál es el destino de la recaudación que hacen las sociedades de gestión de los derechos de autor?

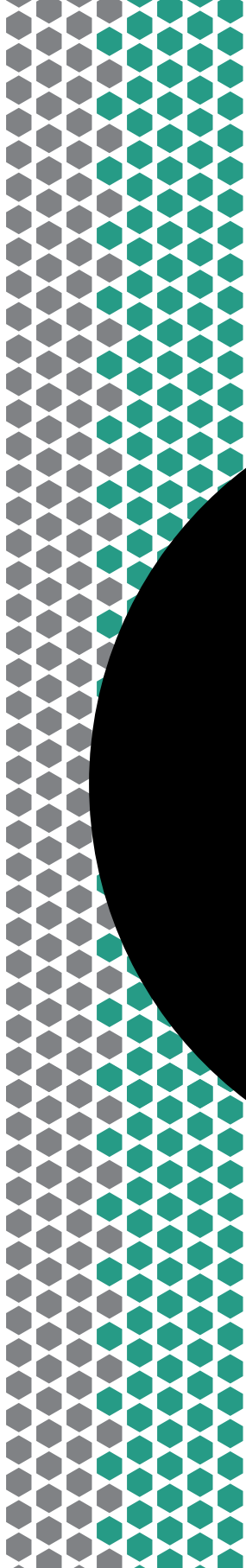
Todos estos sistemas económicos están en crisis y, sin lugar a dudas, requerirán que se reflexione sobre ellos al mismo tiempo en que se van produciendo las transformaciones hacia un nuevo paradigma, aún indefinido.

2. El lenguaje. Como decíamos, los nuevos hábitos en el consumo nos han quitado el cómodo espacio de las salas cinematográficas y muchas de las “verdades” irrefutables del cine son ahora, al menos, cuestionables. ¿Cuánto debe durar una película? En la alteración de esta variable, ¿qué queda en pie del clásico planteo/desarrollo/desenlace? ¿Cómo abordamos la escritura de un guión para los nuevos formatos? Y en lo específicamente vinculado al lenguaje audiovisual, ¿qué pasa con los encuadres, los tamaños de plano, las angulaciones de cámara y todos y cada uno de los elementos que determinaron la praxis del cine? ¿Cómo se resignifican la estructura narrativa, los géneros y todos los parámetros vinculados al lenguaje cinematográfico en este salto al vacío que nos propone el nuevo contexto audiovisual, que debe contemplar múltiples ventanas y formatos de exhibición y ni siquiera respeta la “integridad” de la obra en cuanto a percibirla completa y de principio a fin?

3. Los desarrollos tecnológicos. Éstos son los cambios más conocidos en el medio cinematográfico, pero, hoy más que nunca, su velocidad es pasmosa. ¿Cómo manejar la aparición y desaparición inmediata de soportes, hardwares y softwares que no llegan a conocerse y ya están obsoletos? ¿Qué de lo que sabemos de la fotografía, el montaje, el sonido, permanece invariable y hace a la esencia de cada especialidad y qué debe repensarse y actualizarse periódicamente? ¿Qué pasa con los flujos de trabajo y la interacción entre las áreas en este vértigo de adelantos permanentes? ¿Qué sucede con los controles de calidad de producción, ahora que todos podemos acceder con un costo razonable a un “laboratorio” propio que nos permite manejar íntegramente el proceso productivo y lanzarnos al mercado?

4. Lo estético. ¿Cómo se plantean las áreas artísticas el diseño de la imagen, la intervención digital en la posproducción, la imagen virtual? ¿Cuántos de los inventos que se exhiben a diario sobrevivirán y no serán solo una forma desesperada de atraer el consumo que muere antes de establecerse?

Indudablemente, he generado más preguntas que respuestas. No obstante, creo que la discusión de estos interrogantes nos permitirá encontrar algunas señales acerca de cuáles son los caminos que podríamos emprender en este nuevo contexto tan cambiante.



ÁTICO: La formación desde la creación

GERMÁN REY

ÁTICO¹ es una sigla que se convirtió en nombre. Artes, tecnologías, información y comunicación dieron lugar a una palabra que tiene un significado entrañable y que ha logrado nombrar con acierto el sentido de un proyecto. Fueron las facultades de Artes, Comunicación y Lenguaje, Arquitectura y Diseño e Ingeniería de la Universidad Javeriana en Bogotá las que sintieron la necesidad de migrar sus laboratorios hacia un lugar central y común. La migración era tanto un desplazamiento tecnológico como una oportunidad de actualización. Un desplazamiento, porque el tránsito físico de las tecnologías, la “procesión de las máquinas”, fue, además de una ruptura con los lugares tradicionales en que habitaban al abrigo de sus propias facultades, una constatación sobre el verdadero sentido de las pertenencias tecnológicas y la posibilidad de construir lugares transdisciplinares, en que cada una de ellas se pusiera a prueba e intentara otros diálogos y convergencias. Una actualización, porque la velocidad del cambio desbordaba las posibilidades individuales de las diversas facultades. Acogido en un lugar extraterritorial que define los límites de la universidad junto a un parque, ÁTICO no fue extraño a esta topología del azar. Sabemos que las representaciones físicas de la ciudad son a la vez representaciones mentales, como lo señaló Jean-Pierre Vernant² y lo confirmó Richard Sennet.³

Poco a poco, ÁTICO se ha ido desprendiendo de su consideración de lugar central para acentuar más su carácter de comunalidad con divergencias y, a la vez, se ha valido de lo extraterritorial para reubicar los propósitos de la tecnología en la universidad. De la centralidad, porque el margen le es mucho más rentable tratándose de creación y de producción cultural (“La cultura está en los márgenes”, escribió Michel de Certeau), para lo que es mejor utilizar el concepto de comunalidad, es decir, de lugar de interacciones y de entrecruces en el que las divergencias son fundamentales. Así se reduce el peligro de homogenización y, aún más, de producción en serie. De lo extraterritorial, porque la fuerza mayor de una universidad está en el conocimiento, que puede obrar como un polo tremendo de atracción, como si fuera un agujero negro que lo consume todo. La tecnología no es simplemente un soporte o un canal del conocimiento por el que éste se desplaza sin interferencias de un lugar a otro del procesamiento académico. El “salón de audiovisual” o la “sala de las com-

¹ Ubicado en la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, ÁTICO es una plataforma multimedial, articulada electrónicamente a través de tecnologías de la información y la comunicación y que reside en un edificio de siete niveles o “círculos”, de cerca de 8.000 metros cuadrados de construcción, con más de 60 laboratorios de cine, televisión, video, radio, videojuegos, animación experimental robótica, arquitectura, música, sonidos, diseños y creación digital. Es el único dentro en América Latina acreditado para formar en los programas de posproducción de Autodesk.

² Vernant, Jean-Pierre, *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 2005.

³ Sennet, Richard, *Carne y piedra*, Madrid, Alianza, 1994.

putadoras” son inventos para concentrar las tecnologías, física y cognitivamente, desconociendo el potencial de conocimiento que hoy tiene el mundo de la técnica.

La migración traía varios problemas. Uno era que el traslado tecnológico siguiera el mismo esquema de la mudanza de objetos que se mueven de un sitio a otro. ÁTICO ha generado su propio entorno técnico, pero, sobre todo, su propio ecosistema simbólico, que lo hace original y diferente. Las tecnologías no son un simple *puzzle* que se arma y desarma como algunos juegos de ingenio, sino un ambiente, una atmósfera, en que progresivamente intervienen muchos elementos que lo hacen diferente. La articulación electrónica ha facilitado los flujos de imágenes y de sonidos por todo el Centro, lo que permite millares de interconexiones e interfaces tecnológicas, a las que se agregan las diversas modalidades de la creación, los trabajos de los creadores y las potencialidades colaborativas de la producción digital. A las interfaces entre máquinas se unen las aún más importantes interfaces entre los creadores y ellas.

Sin embargo, en las universidades, como en general en la escuela, las tecnologías han reducido su significado a la funcionalidad. Ya sucedió décadas atrás con lo audiovisual, que fue comprendido como el soporte del conocimiento, pero casi nunca como conocimiento incorporado a las enciclopedias culturales de los niños y los jóvenes, un *ethos* en el que ya navegaban como en un mar conocido. De puertas para afuera, lo audiovisual se había enseñoreado de la vida cotidiana a través de la televisión o de los videojuegos, y de puertas para adentro era sometido a las sectorizaciones que organizan el conocimiento y dan la forma de lo que Michel Foucault llamó “la episteme del cuadro”.⁴ Y, aunque los usos de lo audiovisual tengan diferencias en el ámbito del entretenimiento y del conocimiento, son más las dimensiones que comparten y que valdría la pena reconocer y relacionar. Lo que en la academia se ve como mundos distintos, en la vida corriente, y sobre todo en las artes, se vive como realidades entremezcladas. En un estudio sobre la cultura digital en Colombia (2013),⁵ se constató una transformación radical del equipamiento tecnológico de los hogares, comenzando por los más populares, en los que, por ejemplo, el teléfono celular ya reemplazó al fijo, pero sobre todo de los usos, las prácticas, los símbolos que conforman dicha cultura. La gente ubica el estudio junto al entretenimiento, las actividades sociales junto a las industrias creativas de una manera natural e interactiva, como no lo ha podido hacer la escuela.

Sin embargo, existían otros riesgos. Las tecnologías son habitualmente vistas como lugar de prácticas, de prestación de servicios o como laboratorios. Las tres consideraciones confluyen en pensar las tecnologías desde su función instrumental, disminuyéndoles o quitándoles su capacidad enunciativa y su radicalidad estética. La práctica, por su vieja oposición a la idea o a la abstracción, es algo que supedita el conocimiento a lo que se hace, y los servicios son funciones de apoyo, formas administrativas del saber. El laboratorio ha perdido en buena medida su comprensión inicial de experimentación y, al ser despojado de ella, queda reducido a un lugar donde se replican o verifican los conocimientos ya adquiridos o donde se resalta su dimensión práctica. En la formación, estos enfoques han producido unos resultados preocupantes. La práctica es más verificación y aplicación que innovación; los servicios, más la administración funcional de la oferta, y el laboratorio, más un lugar de comprobaciones que de experimentación.

Las figuras literarias y cinematográficas del laboratorio

Es en la imaginación audiovisual y en la literatura de ciencia ficción en donde el laboratorio recobra su poder innovador y su capacidad para retar su administración formal. Su existencia pertenece por igual a la memoria, la ciencia, la literatura y el cine. El laboratorio, en la obra de Mary Shelley, la autora de *Frankenstein*, es un lugar de excitación, de promesa a punto de cumplirse,

de transfiguración que hace existir seres que finalmente se salen de las manos. “Durante casi dos años –se lee en la novela– había trabajado infatigablemente con el único propósito de infundir vida en un cuerpo inerte. Para ello me había privado de descanso y de salud. Lo había buscado con un ardor que superaba toda moderación”.⁶ Normalmente, el laboratorio tiene como una de sus propiedades el control de todo lo que en él sucede, y la replicabilidad universal de sus experimentos. En el laboratorio del doctor Frankenstein, por el contrario, la criatura se escapa del control y la réplica es un imposible moral. Así, el laboratorio es un lugar de conflictos éticos, de cumplimiento o trasgresión de los límites, de alucinación ante la omnipotencia de la creación. El laboratorio conduce más allá a la voluntad, la desgarró hasta el delirio, rompe en trizas las intenciones que desnudan la fragilidad de nuestras barreras. El científico vive atormentado por su creación. En uno de los episodios más dramáticos de la novela, la criatura le pide al doctor Frankenstein que le cree su pareja:

Lo que te pido –dice el monstruo– es razonable y justo; te exijo una criatura del otro sexo tan horripilante como yo: es un consuelo bien pequeño pero no te puedo pedir más, y con eso me conformo. Cierto es que seremos monstruos alejados del resto del mundo, pero eso precisamente nos hará estar más unidos el uno al otro. Nuestra existencia no será feliz pero sí inofensiva, y se hallará exenta del sufrimiento que ahora padezco. ¡Creador mío, hazme feliz! Dame la oportunidad de tener que agradecer un acto bueno para conmigo; déjame comprobar que inspiro la simpatía de algún ser humano; no me niegues lo que te pido”.⁷

Y a continuación promete irse a los lugares “más salvajes de la tierra”.⁸ Nada más ni nada menos que “a las enormes llanuras de América del Sur”.

En la película *Frankenstein*, protagonizada por Boris Karloff en 1931, hay una escena en que el doctor, encerrado en su laboratorio, entre máquinas que destellan y los truenos de una terrible tormenta, es decir, entre el tremor de la ciencia y la furia de la naturaleza, asciende a la criatura, en una camilla metálica, hacia la energía de los relámpagos. Una bella metáfora telúrica, energética y ascensional de la creación. Cuando la baja a tierra, la cámara se dirige hacia una de las manos de la criatura, que con lentitud empieza a moverse entre los gritos del científico. En *La mosca*, la película de David Cronenberg, Seth Brundle experimenta con la teletransportación fetichista de la media negra velada de la protagonista; finaliza con el horror del científico convertido en un monstruo deforme, que se llama a sí mismo Brundlemosca, el resultado de la fusión entre lo humano y lo animal. En una de las escenas, el monstruo le dice a su amiga, desde un rincón sombrío de su laboratorio: “Los insectos no tienen política. Son brutales. No tienen compasión. No transigen. No podemos confiar en un insecto. Me gustaría convertirme en el primer insecto político”.

En *Eduardo Manos de Tijera*, de Tim Burton, el inventor, interpretado por Vincent Price, que además actuó en *La mosca* en 1958 y después en *The Hilarious House of Frightenstein* (1971), aparece en medio de un laboratorio con inmensas ruedas dentadas, muñecos de ojos rojos que amasan la harina con sus manos, batidores y payasos-fuelle que hornean galletas. Una de ellas, en forma de corazón, la colocará el inventor sobre el muñeco de lata.

El laboratorio es prueba, mezcla, precipitado. En él se experimenta, se está a la búsqueda, se crea. Posiblemente ésta sea una de las razones más sobresalientes de un laboratorio: en él la creación es un empeño alcanzable, que se enfrenta a la naturaleza a través de la razón que desentraña sus misterios. El laboratorio ha sido una de las invenciones más profanas, porque se inmiscuyó

⁴ Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1998.

⁵ Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia, *Encuesta de cultura digital*, Bogotá, Centro Nacional de Consultoría, 2013.

⁶ Shelley, Mary, *Frankenstein*, Buenos Aires, Longseller, 2004, p. 79.

⁷ *Ibidem*, p. 207.

⁸ *Ibidem*.

en un terreno en que solo sobrevivía Dios. “Numerosos teólogos y metafísicos han ido tan lejos como para discernir en la absoluta equivalencia entre Dios y el acto de crear, el único límite para la libertad de Dios: éste no puede sino crear”, dice Steiner en *Gramáticas de la creación*.⁹

Por eso, a pesar de que existieron alquimistas en los tiempos medievales, en los que el crecimiento personal era el nombre más de un proceso que de un resultado, según lo anota Mircea Eliade, el laboratorio es un asunto moderno, que se alzó desde la magia hacia la ciencia, como se confirma en la historia de la Florencia de los Medici. A su manera, laboratorio y democracia pertenecen a un mismo terreno. Y vale decir, aunque suene extraño, que, también, democracia y monstruosidad. La democracia —dice Paolo Flores D’Arcais— es un sistema frágil y contra natura. Quizá algo de esto pueda ser una clave para entender por qué los neoconservadores quieren retornar a un creacionismo a ultranza. La experimentación, por el contrario, se expandió más allá del campo de ciencias como la química, la biología, la hidráulica o la física, para actuar en la música, las artes plásticas, el video, el teatro o las tecnologías. Por eso hay que hacer esfuerzos por convertir el lugar de prestación de servicios y focalización disciplinar en un lugar de creación y conversación interdisciplinaria; el lugar de prácticas en un lugar para encontrarles nuevos sentidos a las prácticas; el lugar vacío, en un espacio que procesa energía externa y la incorpora en su propia memoria, que es mucho más que el mero registro electrónico. El gran peligro de estos centros es que se conviertan en edificios donde hay tecnologías pero no procesos y en los que muchos transitan pero pocos habitan; su reto, por tanto, es lograr que lo que allí sucede derive en implicaciones para el proyecto y en aprendizajes permanentes que no tengan la fugacidad de lo que acontece en sus múltiples espacios.

Pero hay otros desafíos. Un centro como ÁTICO es un ambiente de cruce de identidades y cogniciones y, lo que es aún más desafiante, de conocimientos y sensibilidades. La universidad ha estado habitualmente centrada en la trasmisión disciplinar o en el debate de las ideas, pero en ÁTICO, además de “hacer cosas con palabras”, es posible hacer cosas con imágenes, sonidos, virtualidades, gestos. Con lo que, además de lo creado, es importante el proceso de la creación. Como lo escribió Jerome Bruner, la educación procede más por la modalidad paradigmática del pensar que por la modalidad sintagmática, es decir, más por la argumentación que por el relato.¹⁰ En la presentación reciente de GeoÁtico, la plataforma digital de viajeros naturalistas y científicos que ha construido ÁTICO con el Instituto de Genética de la Universidad Javeriana, uno de los científicos, al referirse a los métodos de trabajo en esa alianza entre cartógrafos, historiadores de la ciencia y diseñadores, destacó la impresión que le había dado el trabajo de estos últimos, de los que esperaban un cierto desorden de la creatividad y en los que encontró un minucioso ejercicio de planeación y desarrollo.

La comunicación desde ÁTICO

La experiencia de ÁTICO tiende a convertirse en un diálogo entre comunicación, formación y tecnologías que puede contribuir a la discusión de algunos de los caminos que está tomando la relación entre formación y medios de comunicación. En la comunicación **interactúan diversas disciplinas**, saberes, profesiones y oficios (conocimiento híbrido, transdisciplinar, fronterizo). En ÁTICO se encuentran las ingenierías, la comunicación y la arquitectura con las artes, el diseño, la medicina, las ciencias jurídicas. Ésta es, probablemente, una de sus diferencias y, a la vez, una de sus señas de identidad. En la formación audiovisual los estudiantes suelen tener estudios de televisión, salas de radio o laboratorios de sonido, pero no estos espacios mezclados, donde la arquitectura conversa con el diseño y éste con la comunicación o la creación cinematográfica. Éste es uno de los propósitos más interesantes pero más complejos de lograr. Hace poco un estudiante de la Escuela de Música me mostró su trabajo de tesis sobre la nostalgia, una aplicación para ta-

bleta en la que combinó el texto escrito con sus propias composiciones musicales, el video con los árboles conceptuales. Estas mezclas se encuentran con las transformaciones que vive la lectura en el entorno digital y que Roger Chartier describió señalando que “la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales”.¹¹

ÁTICO es una oportunidad para pasar del paradigma comunicativo de la trasmisión al de la conversación, con otras disciplinas, medios y actores de la comunicación.

Estamos, a la vez, frente a un **nuevo ecosistema comunicativo**, que incide directamente en la vida cotidiana de millones de personas —telefonía celular, lectura digital, redes, Internet—, en el que están inmersos especialmente los jóvenes. Es un ecosistema interconectado, colaborativo, reticular, transmediático. Este ecosistema no es simplemente un contexto de nuevos aparatos, sino de modos de comunicarse, estar juntos, divergir, afirmarse, crear.

Los datos de la Encuesta de Cultura Digital de Colombia¹² confirman un giro radical y definitivo: del ecosistema¹³ mediático de antaño se ha pasado al ecosistema digital, una versión del llamado ecosistema comunicativo. Este giro tiene implicaciones económicas (transformación de la industria, nuevos nichos de rentabilidad económica, generación de empleo, necesidades de formación), políticas (desplazamiento paulatino del poder de los medios a un poder digital, necesidad de nuevas políticas para la promoción, por ejemplo, del sector de contenidos, discusiones sociales sobre los derechos de autor y propiedad intelectual en Internet, tensiones entre software libre y software propietario, políticas comunicativas más allá de la conectividad, democracia y gobernanza digital, ciudadanías digitales), sociales (brecha digital, infocomunicados, diferencias de acceso y apropiación por sectores sociales, educación y nivel socioeconómico, tamaño de las ciudades, hándicap de la participación digital rural, relaciones de las NT con la educación) y culturales (culturas juveniles y nuevas tecnologías, relación de bienes y servicios culturales con NT, formas de la identidad y tecnologías, imaginarios, memoria y tecnologías).

Este giro no es solamente de las clases medias y altas, sino también de las populares, como se observa en los datos por estratos sociales.

En el cuadro 1 se condensan algunas características de este giro entre ecosistema mediático y ecosistema digital en Colombia, desde el punto de vista de los entornos comunicativos que rodean la vida cotidiana de los ciudadanos.

Ecosistema mediático

Localización de los medios
Sectorización de los medios
Dificultad de creación de contenidos
Audiencias
Conexión radiodifundida o satelital
Trasmisión de textos e imágenes
Modelo de negocio basado en la publicidad
Topos: casa

Ecosistema digital

Implsión de los medios
Convergencia de los medios
Posibilidad de creación de contenidos
Comunidades en red, prosumidores
Interconexión global
Trasmisión de bits
Cambio en modelo de negocio: redes, buscadores, creadores tecnológicos
Topos. casa, café Internet, trabajo

Cuadro 1. Las diferencias entre el ecosistema mediático y el ecosistema digital

⁹ Chartier, Roger, “Aprender a leer, leer para aprender” (<http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>).

¹² Rey, Germán, “Las transformaciones de la cultura digital”, Bogotá, Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación, 2013 (inédito).

¹³ El concepto de “ecosistema” apareció originalmente en la biología y la ecología, pero fue adoptado por los estudios de la comunicación para referirse a un sistema de interacciones entre medios, redes, procesos y sujetos que dan lugar a una compleja estructura de relaciones humanas y simbólicas que tiene como propósito fundamental la comunicación.

⁹ Steiner, George, *Gramáticas de la creación*, Madrid, Editorial Siruela, 2001, p. 28.

¹⁰ Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 2004.

ÁTICO ofrece una gran variedad de medios técnicos para acercarse a este ecosistema colaborativamente: animación experimental, cine y televisión digital, producción de sonidos, creación musical, artes electrónicas, diseño digital, arquitecturas efímeras. El panorama conversacional de la comunicación es, a su vez, un panorama de convergencia y de colaboración. En primer lugar, de **convergencia de discursos, soportes, géneros, tradiciones, consumos y apropiaciones**. Una convergencia clave es aquella que en ÁTICO une a jóvenes con memoria, proyectos de futuro con recuerdo. Cuando se colabora con el Parque Cultural del Caribe en un Museo Itinerante del Caribe, se está asociando la memoria con la trashumancia, es decir, con lo que recorre el territorio, llevando, intercambiando y trayendo los significados que esos territorios y sus gentes producen, generan. Una figura que está representada en los circos, como también en las ferias populares, los magos, los juglares y los adivinadores, que tienen una presencia muy viva en la literatura, las narraciones orales y la música de la región. Cuando se apoya el proyecto de Museo Itinerante de la Memoria de Montes de María, en el sur de Bolívar (Colombia), se tiene claro el diálogo que pueden establecer las tecnologías audiovisuales y digitales con la oralidad, el diseño físico del museo con la imagen simbólica del mochuelo, un pájaro de la región. Los habitantes locales sugirieron, con enorme acierto, que el museo se abriera con unas mecedoras, como aquellas que en su vida corriente forman parte del mobiliario de la conversación y el encuentro.

ÁTICO como plataforma interconectada

ÁTICO es una plataforma multimedial, soportada en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, articulada electrónicamente, que no solamente se preocupa por las áreas particulares de la creación, sino por sus relaciones cada vez más estrechas. Henry Jenkins ha reiterado que en los estudios comparativos de medios se busca trabajar con los estudiantes, de manera transversal, en los soportes, en los períodos históricos, en las disciplinas y en las culturas. En segundo lugar, otra dimensión fundamental de la comunicación como conversación es la promoción de **dinámicas de laboratorio**, es decir, de ambiente colaborativo, de experimentación, de entrecruce disciplinar, de pensamiento sobre lo hecho, de conversación con las realidades sociales, económicas, políticas y culturales, de ensayo y error, de combinación de elementos. ÁTICO, más que un laboratorio de laboratorios, es un *colaboratorio*. El mismo Jenkins subraya el papel del intelectual público y la necesidad de que los estudiantes realicen tareas de investigación y de docencia, en proyectos vinculados a la industria, los órganos de decisión, los educadores, los curadores de arte y todo un espectro de instituciones.

La comunicación vive una profunda transformación que replantea a fondo sus objetos y sus procesos. No son transformaciones solamente tecnológicas, sino económicas, políticas, sociales y culturales. La comunicación ocupa un puesto muy destacado en la economía creativa mundial; así como las determinaciones empresariales de los grupos mediáticos influyen en sus decisiones informativas y de entretenimiento, la comunicación desempeña un papel importante en los procesos políticos a través del *marketing* político, las agendas informativas y su peso en la opinión pública, las interacciones entre los ciudadanos y de éstos con las diferentes agencias del Estado, la influencia de las representaciones mediáticas en los procesos electorales; los movimientos sociales y ciudadanos acuden cada vez más a la movilización a través de NT y redes sociales, y procesos como la modernización, la secularización, los cambios en la perspectiva de género, etc., tienen fuertes componentes comunicativos; la mundialización de la cultura, las hibridaciones, la interculturalidad solo son posibles por los procesos comunicativos. En ÁTICO se entrecruza la formación con lo empresarial, lo académico, los proyectos públicos y las iniciativas de sectores sociales

(ejemplos: procesos con Sony o RCN, coproducciones con Canal Capital, acciones comunes con la Gerencia de Artes de la Alcaldía de Bogotá, con facultades e institutos, con organizaciones indígenas y grupos de productores musicales populares).

A los lenguajes conocidos y también en evolución (cinematográfico, televisivo, radial, escrito) se agregan nuevas **narrativas comunicativas**. Por eso surgen opciones formativas como *media arts*, televisión para la web, videoarte, experimentación sonora para la radio, gestores de sitios web, editores públicos, creadores de aplicaciones, diseñadores de videojuegos, etc. ÁTICO ofrece la oportunidad de experimentación en estos nuevos lenguajes, que, además de dominio técnico, requieren conceptos, modelos de comprensión, intercambio de experiencias, presencia de maestros, etc.

El conocimiento comunicacional se está ampliando y diversificando y sus prácticas se están modificando profundamente. ÁTICO es un lugar donde se unen pensamiento y creación, reflexión y quehacer. El pensamiento se propone explicar aquello que de la comunicación se ha instaurado como cultural y social, y las prácticas buscan participar en la **creación**, que es también una forma de pensamiento. De esta manera no solo están cambiando la comprensión y las prácticas de la comunicación, sino las áreas en que ella se ha focalizado o especializado. En lo organizacional, por la modificación de la empresa y el trabajo; en la educación, por la incidencia creciente de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la reubicación social y cultural de la institución escolar; en lo editorial, por la crisis del leer y de la industria editorial tradicional; en el periodismo, por la ruptura de la hegemonía del modelo empresarial piramidal de los medios, las modificaciones de los sentidos de la información y la explosión de expresividad de la web.

Los medios de comunicación tradicionales –que no son toda la comunicación– están en una doble crisis: la de su modelo de negocio y la de su profunda modificación sociocultural. Las empresas mediáticas, desconcertadas, se abren hacia su transformación digital, la convergencia intermedial, las publicaciones electrónicas, la generación de contenidos, la participación de las audiencias, la articulación con redes sociales. ÁTICO está ubicado en el centro de estas crisis. Ha empezado a realizar experiencias con empresas mediáticas que incorporan las nuevas tecnologías y con sectores comunicativos públicos que buscan reconocer las oportunidades abiertas por esas tecnologías. También está trabajando con jóvenes, escuelas, memoria, bibliotecas.

Más que un problema de competencias, la formación en comunicación –en mayor medida que otras disciplinas– exige encuadre, capacidad analítica y de interpretación de los acontecimientos, posibilidades de reconversión profesional, huida de la literalidad, independencia, sentido ético y de país y “amoblamiento” del cerebro. ÁTICO se alimenta de ideas, proyectos, realizaciones que en buena parte le son *externos* y con los cuales no se crean dependencias, sino colaboraciones e interconexiones; la “energía” de ÁTICO no está en sus aparatos, en su equipamiento tecnológico, sino en las interfaces que provoque y en la creatividad que promueva.

La flexibilidad adaptativa del laboratorio

ÁTICO es una plataforma multimedial conectada electrónicamente, en la que es posible crear cine y televisión, diseño, animación, arquitectura, información, artes electrónicas, música, sonidos y artefactos virtuales. La plataforma se conecta con la universidad y su generación de conocimiento, pero también con la ciudad y el país. Posiblemente la mejor metáfora para hablar de esta plataforma sean las profundidades marítimas, con sus oscuridades y sus luces, pero sobre todo con el lento movimiento de sus habitantes, incluidos aquellos que a simple vista no parecen tener vida, como las estrellas de mar o los corales. Esta flexibilidad adaptativa es fundamental para que la

plataforma no se convierta en un sitio rígido y pierda su capacidad de entender y procesar los aportes creativos externos, mientras que el laboratorio incorpora lo aprendido y genera su propia energía creativa. La energía externa, compuesta de ideas, proyectos y sensibilidades, es imprescindible para que la plataforma funcione, siempre y cuando posea sus propios mecanismos de creación y de asimilación del conocimiento, el arte y la información. De esta manera, el laboratorio se autoabastece. Las conexiones que lo permiten son mucho más que vínculos de conocimientos; lo son también de sensibilidades y, sobre todo, de perspectivas sociales. La relación de ÁTICO con grupos audiovisuales populares se conecta con el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al sancocho” y éste, a su vez, facilita que el grupo musical de los indígenas nasa, Wejxakiwe, procese dos demos en el estudio de grabación. La red tejida es mucho más que una simple cadena de producción, y el laboratorio, más que un típico espacio de grabación. De esta manera, sin cerrar los ojos a las industrias creativas, lo que se espera que suceda en el laboratorio es mucho más que las concatenaciones formales determinada por las lógicas comerciales. Además de construir una tradición, se logran proximidades selectivas, mientras que el intercambio de lo diverso como capital cognitivo promueve una rica experiencia de conversación y diferencia.

Lo reticular es el mejor modo de expresar el propósito de ÁTICO. Es reticular su plataforma, atravesada por laboratorios digitales de sonido, redacciones hipermediales de periodismo o espacio de animación experimental. Es reticular la intersección de disciplinas que lo originaron: la arquitectura, el diseño, la electrónica, la comunicación, el cine, la música, la ingeniería de sonido y las artes, como también las combinaciones entre la diversidad de tecnologías y los saberes ancestrales, las manifestaciones de la cultura popular y las innovaciones artísticas. La interdisciplinariedad, que ha naufragado tantas veces en diálogos infructuosos y encuentros imposibles entre disciplinas, se ha hecho mucho más fluida y real en el entorno de estas plataformas multimediales, en que son frecuentes las interacciones entre ingenieros de sonido, diseñadores, productores de realidad aumentada o 3D y artistas electrónicos, embarcados en proyectos en los que sus experiencias se complementan y sus diversas estéticas se entrecruzan. Son, probablemente, experiencias menos durables que las que se pretendían en el pasado, más episódicas y hasta coyunturales, pero más flexibles a las mezclas y los cambios. Los laboratorios tecnológicos son, a la vez, laboratorios sociales y culturales, que, como sucede en ÁTICO, entremezclan la creación digital de los arhuacos, kogui y wiwas (tres pueblos ancestrales que viven en la Sierra Nevada de Santa Marta) con los experimentos de los jóvenes arquitectos que proponen acercamientos físicos diferentes. “En un lugar secreto de la Sierra –dijo uno de los mamos o líderes espirituales– está el dios de las imágenes, que es el mismo dios de los espejos”. En los primeros, las tecnologías que “roban” el alma son reinterpretadas al establecer conexiones simbólicas de las cámaras o los aparatos de sonido con sus cosmologías, mientras que, en los segundos, la noción de espacio se enriquece con opciones que la descripción física no permite. “Ahora soy un editor digital”, me dijo un día un indígena arhuaco que trabajaba como maestro de obra y que buscaba compatibilizar digitalmente lenguas densamente metafóricas con la duración temporal de las grabaciones audiovisuales.

Lo que observo a diario en la gran cantidad de jóvenes que participan en el laboratorio es un redimensionamiento del conocimiento y, por supuesto, de los aprendizajes y la enseñanza, una familiaridad entre los softwares de finalización y posproducción con lo ilusorio y las maneras contemporáneas de apreciar la realidad, una predisposición a elaborar paisajes sonoros inéditos y una muy fuerte sintonía entre la sensibilidad y los supuestos mundos de la apariencia. En el laboratorio se hacen evidentes las diversas pertenencias de los creadores y, por lo tanto, también las precariedades, las dificultades laborales y hasta los cercos sociales de pobladores que han migrado,

expulsados por la pobreza y las violencias. Uno de ellos, que pertenece a un colectivo audiovisual, me hablaba de las “fronteras invisibles” de su barrio en la comuna 13 de Medellín, que no podían ser atravesadas sino arriesgando sus vidas. Vino a ÁTICO para conectarse con las nuevas tecnologías y regresar a su semillero de niños en la comuna. En el contexto de las tecnologías –y ha sido la experiencia reafirmada por ÁTICO– es posible el diálogo entre las diversas formas de creación y las difíciles procedencias sociales de sus productores. Por ello se junta el diseño de un Museo Itinerante de la Memoria de Montes de María –una región duramente golpeada por paramilitares, guerrilleros y narcos, que desea ser un lugar de la oralidad, de las imágenes que retornan a terribles momentos del pasado y la dignidad de las víctimas y sus sobrevivientes– con un diplomado en documental promovido por organizaciones de jóvenes de Ciudad Bolívar, la zona más pobre de Bogotá. La economía de la cultura –y de ello tenemos innumerables ejemplos en Iberoamérica– no pasa solamente por los circuitos y las cadenas formales de la industria creativa, sino también por la creación descentrada y periférica de pobladores y barriadas. Un festival como *Rock al Parque* de Bogotá, el más antiguo y el más importante evento público de su naturaleza en América Latina, no es en nada ajeno a los movimientos de bandas de rock que crecen en las diversas localidades de la ciudad. Al mismo tiempo que esto sucede, un productor musical profesional calibra el funcionamiento de nuestro estudio de grabación, se encuentran diseñadores de moda con ilustradores de carteles, y expertos en luces demuestran que la iluminación más precisa puede hacerse con una economía de la técnica.

Los caracteres de ÁTICO

ÁTICO es un lugar de pensamiento, formación, investigación, creación, emprendimiento, memoria y equidad.

Uno de sus peligros es caer en la seducción de los aparatos y de las tecnologías, eludiendo la necesidad de pensar lo que está ocurriendo internamente, por ejemplo, en términos de lenguajes y experiencia, y, sobre todo, la exploración de las conexiones múltiples del laboratorio con la vida de la ciudad y los procesos del país. Los grandes retos de la formación de los estudiantes no están solo en el dominio de la técnica o en la construcción de narrativas, sino también en el intercambio de los saberes y en la capacidad de interlocución que descentre los ejes disciplinares.



ÁTICO es un lugar de investigación sin investigadores ni profesores, lo que cuestiona los caracteres universitarios habituales y el funcionamiento académico más tradicional. Pero quizás aquí esté en parte su posibilidad. Dialoga con el entorno universitario, enfatizando su diferencia: en su funcionamiento participan diseñadores, generadores de contenidos y creadores. En el campus universitario, profesores e investigadores.

Su especificidad no está en que en ÁTICO se realicen artefactos virtuales para poner a prueba la enseñanza tradicional, sino en que muestra otras opciones educativas, que probablemente no reemplazan sino complementan las existentes. Los laboratorios de robótica, visualización científica y videojuegos, animación experimental, simulación digital de territorios, odontología y diseño y biomecánica del pie diabético son, a su vez, nichos y ensamblajes del “colaboratorio”. Falta aún comprobar cómo se puede establecer una colaboración imaginativa y provechosa entre los diferentes laboratorios sin que renuncien a su particularidad. Lugar de la creación, respeta las opciones individuales y los esfuerzos colectivos, como el que recientemente promovieron dos jóvenes ingenieros de sonido de la Facultad de Artes al grabar el *Réquiem* de Mozart con 120 estudiantes en escena, o el que hacen a diario productores de video en las salas de finalización. El emprendimiento es la posibilidad de convertir la experiencia en acción e inclusive en opción

(laboral, productiva), y nada más contradictorio en la época de las tecnologías (“nada dura”) que la fugacidad y evanescencia de la memoria, que contrasta con la enorme capacidad de teras, archivos informáticos y “nubes”. Las tecnologías son apreciadas por su capacidad de colaborar con una memoria construida colectivamente y por sus alternativas participativas frente a las barreras del olvido.

Finalmente, el laboratorio es un espacio de equidad, es decir, de entrecruce y apropiación cultural de quienes están alejados de las tecnologías, o de quienes agregan otra exclusión a las que viven habitualmente. La apropiación les permite reconocerse y les abre posibilidades de expresarse. Aunque esté dentro de la universidad y pertenezca a ella, *ÁTICO* se entiende como un lugar de confluencia de muy diferentes sectores de la sociedad, que enriquecen el diálogo, proponen sus propias miradas y mueven las estabildades académicas. Los indígenas de la Sierra Nevada enseñan que los aparatos no intervienen impunemente, ni en lo que se dicen ni sobre lo que existe (la naturaleza). Los jóvenes de las comunas pobres de Bogotá ofrecen una perspectiva de lo audiovisual desde su vitalidad, a pesar de la exclusión. Si las brechas, en apariencia, se están cerrando más rápidamente de lo que pensábamos desde la conectividad y los aparatos, aún son muy profundas desde los contenidos y los sentidos. La grieta que abrió la artista colombiana Doris Salcedo en la Tate Modern Gallery de Londres cuando creó *Shibboleth* es más que una metáfora. “La cicatriz siempre estuvo, pero yo la evidencio y es imborrable”.¹⁴ Desde esa cicatriz también se expresa *ÁTICO*.

¹⁴ “Somos responsables de nuestro pasado”, entrevista con Doris Salcedo, Natividad Pulido, *ABC*, Madrid, 16 de junio de 2010 (<http://www.abc.es/20100614/cultura-arte/doris-salcedo-201006141436.html>).



III

Artes tecnológicas. De los nuevos medios al posvirtual

Educación audiovisual entre el “fin de los medios masivos” y la emergencia de los “nuevos medios”

MARIO CARLÓN

1. Introducción

En la era de cambios sociales, políticos y mediáticos en que vivimos, la educación en general y la audiovisual en particular enfrentan grandes desafíos. Es evidente que la forma en que la educación es administrada actualmente se ha vuelto insuficiente. La cuestión a debatir es qué tipo de cambios se deben implementar.

En este capítulo se presentan una serie de ideas acerca de qué no debería excluir una educación audiovisual en los tiempos que corren. Son reflexiones surgidas como consecuencia de un *diagnóstico* que partió de la consideración de tres procesos contemporáneos: la *crisis de los medios masivos*, la emergencia de un *nuevo sistema de mediatización* (con base en la digitalización, que afecta tanto a la representación como a la circulación discursiva audiovisual en el hogar y la ciudad) y la aparición de *nuevos sujetos y prácticas sociales*. La perspectiva que pondremos en juego intentará articular dos análisis que generalmente transitan caminos separados: por un lado, el artístico, que se posiciona en la producción y privilegia la dimensión productiva de los discursos (recae en nociones como autor, obra, estilo, género, construye cánones, etcétera); por otro, el mediático (es decir, de la mediatización), que se posiciona en el reconocimiento y que, a partir de distinciones como medio/lenguaje, se interesa por los efectos y la circulación (focaliza nociones como la institución mediática, el sujeto espectador, etcétera). Como se verá a medida que avancemos, la atención a ambos análisis, característicos de la era de los medios de comunicación masiva, derivará en una reflexión acerca de sus potencialidades y posibilidades en el contexto convergente actual, en el que nociones como obra y autor encuentran nuevos límites y en el que la separación entre producción y reconocimiento es puesta permanentemente en discusión, debido a que los receptores han devenido definitivamente en productores en el marco de una interacción que se ha vuelto cada vez más cotidiana y dinámica.

El ejemplo en el que nos vamos a concentrar es el cine, debido a que la educación cinematográfica probablemente sea la que se encuentra más institucionalizada. Nuestro análisis se centrará, en la primera parte, en el debate sobre el “fin del cine”, dado que si hay una situación que la educación audiovisual no puede soslayar hoy es, justamente, la crisis del cine como medio masivo. ¿Cómo debe ser la educación audiovisual en una época en la que los medios masivos –cine y televisión– se encuentran en crisis, a punto tal que día a día se anuncia su muerte? Esta pregunta será el inicio de nuestro análisis. A partir de los resultados obtenidos, que nos permitirán establecer un cuadro de situación más amplio y preciso del escenario de la circulación discursiva audiovisual

actual, pasaremos, en la segunda parte, a realizar un conjunto de proposiciones acerca de una serie de cuestiones que la educación audiovisual hoy, desde nuestro punto de vista, no debería excluir.

2. Por qué el “fin del cine” debe analizarse en el marco del “fin de los medios masivos”

Una respuesta que suele recibirse cuando se señala que vivimos en la era de “fin del cine” sostiene que, como ha sucedido con otras muertes, desde la de la pintura hasta la de la novela, no debemos tomar ese argumento muy en serio, debido a que esa muerte se ha anunciado ya varias veces y los malos augurios nunca se han cumplido. Según este razonamiento, el cine tuvo ya varias vidas y muertes, y como siempre sobrevivió o resucitó no debemos tomar demasiado seriamente su crisis actual.

Sin embargo, dada la situación en que nos encontramos en este momento, consideramos ese argumento poco convincente. ¿Por qué? Porque se apoya en un análisis que se restringe a la historia del cine. Examen insuficiente, dado que para comprender la crisis actual se necesita una mirada más amplia, capaz de dar cuenta de un conjunto de procesos que están incidiendo no solo en el cine, sino también en el conjunto de los medios masivos. Solo cuando incluimos “el fin del cine” en el marco de la crisis que está afectando al sistema de los medios masivos¹ advertimos que esta crisis es diferente de otras. ¿Implica este diagnóstico que no habrá más cine o que la enseñanza debe ser abandonada? No, el cine sigue y seguirá, aunque bajo nuevas condiciones; y otro tanto ocurrirá con la enseñanza. Pero ya nada será igual que antes. Para comprender esta nueva situación, necesitamos profundizar en el análisis de la crisis de los medios masivos.

¿Cuáles son los procesos que vienen precipitando esa crisis? Como ya lo adelantamos, hay dos principales (que, a su vez, implican varios y diversos desarrollos): la consolidación de nuevas prácticas sociales, debido a la aparición de nuevos sujetos, y la emergencia de un nuevo sistema de mediatización. Veamos cómo estos procesos influyen en particular en el cine, sin descuidar el modo en que inciden en los demás medios (por sobre todo, en el otro gran medio masivo audiovisual del siglo XX, la televisión), para pasar luego a ocuparnos de lo que será el tema principal de nuestra exposición: cómo debe ser una educación audiovisual en la era de fin de los medios masivos.

2.1. Digitalización y crisis de las instituciones cinematográfica y televisiva

El primer elemento a considerar es la *digitalización*. Es un proceso en el que, puesto que ha sido extensamente analizado en estos últimos años,² apenas nos vamos a detener. Afecta principalmente dos dimensiones. Por un lado, la de la producción de sentido (discursiva) más específica del sistema de medios masivos, la *indicialidad*,³ que entra en cortocircuito cuando hay digitalización. Si bien es cierto que la digitalización favorece muchas veces la representación (dado que viene a resolver cómo representar distintos tipos de escenas, no solo ficcionales), no es menor el hecho de que su expansión en los discursos representativos contemporáneos ha cambiado el funcionamiento del régimen de creencia que caracterizó a los discursos masivos históricos que contienen imágenes (fotografía, cine y televisión). Como lo señalamos en otros lugares⁴, el sujeto espectador

¹ Una exposición sobre la crisis sistémica de los medios masivos puede consultarse en Carlón, Mario, “Una reflexión sobre los debates latinoamericano y anglosajón sobre el fin de la televisión”, en Orozco, Guillermo (ed.), *La televisión abierta hacia la sociedad de redes*, México, Tintable, 2012.

² Cito rápidamente algunos trabajos de referencia: Dubois, Philippe, “Máquinas de hacer imágenes”, en *Video, cine, Godard*, Buenos Aires, Libros del Rojas, 2001; Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona, Paidós, 2006; La Ferla, Jorge, *Cine (y) digital. Aproximaciones a posibles convergencias entre el cinematógrafo y la computadora*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

³ Debido a que las dimensiones simbólica (escritura y oralidad) e icónica (analogía, semejanza) eran preexistentes a la emergencia del sistema de medios masivos. Seguimos aquí las distinciones realizadas por Charles Sanders Peirce (*La ciencia semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974).

⁴ Carlón, Mario, “En el ojo de la convergencia. Los discursos de los usuarios de Facebook durante la transmisión televisiva de la Ley de Matrimonio Igualitario”, en Carlón, Mario y Fauto Neto, Antonio (eds.), *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación*, Buenos Aires, La Crujía, 2012, pp. 173-194.

actual de esos discursos representativos ha perdido, desde la emergencia de la digitalización, la inocencia: ante cualquier imagen se interroga si no ha sido manipulada, alterada, modificada, etcétera. Es un régimen muy distinto del que fue dominante en el cine hasta la década del 90 (hasta la aparición de films como *Star Wars*, *Jurassic Park* y *Forrest Gump*, por citar solo algunos ejemplos) y en las series televisivas prácticamente hasta la primera década del siglo XXI. Si bien posee puntos de contacto con el régimen del momento anterior, *preindustrial*, debido al actual contexto mediático convergente, como concluye Lev Manovich, hay diferencias que autorizan a hablar de una situación de producción de sentido posmedios masivos (hacia el final haremos hincapié en las implicancias de la convergencia).

Por otro lado, la digitalización ha alterado profundamente la *circulación discursiva*. Los procesos de compresión/descompresión de datos han cambiado las condiciones de distribución y accesibilidad a los discursos audiovisuales, que se han vuelto casi instantáneos, globales, y modifican la histórica estrategia de escasez y control de la oferta que caracterizó a la era de los medios masivos. Sobre este tema, que está íntimamente vinculado al que trataremos a continuación, volveremos enseguida.

Consideremos ahora las *prácticas sociales*. En el escenario actual asistimos a una fuerte reconfiguración de la producción y el consumo audiovisuales. Algunas prácticas históricas decaen y otras estallan. En el caso del cine, su crisis se debe a la drástica caída de la asistencia a las salas registrada a nivel global en las últimas décadas, que parece irreversible. Este hecho no implica que se vean menos films (probablemente todo lo contrario), pero sí una crisis de su recepción en las salas en determinadas condiciones de expectación. Y, por consiguiente, afecta al cine según fue teorizado como medio, como institución, y a su sujeto espectador.

Para comprender mejor esta situación (y sus consecuencias), consideremos lo que venimos señalando a la luz de la teoría de la institución cinematográfica que nos brindó Christian Metz,⁵ la cual, debido a que fue formulada a partir de un estudio del cine en su época de apogeo (no olvidemos que Metz, que publicó su libro en 1977, fue un gran teórico del cine clásico), nos permitirá aclarar una serie de cuestiones a las que suele hacerse referencia, pero de forma un tanto desordenada. Como veremos enseguida, para entender mejor lo que está sucediendo, en una época de extrema complejidad, sigue siendo crucial distinguir el cine como medio del cine como lenguaje.⁶ Porque la crisis de éste es como medio e institución, no necesariamente de su lenguaje.

Lo primero que podemos señalar es que, si lo que está en crisis es la asistencia a las salas, está fallando esa práctica sobre la que Metz reflexionó, que es “ir al cine”, que se encuentra íntimamente vinculada a la existencia de una institución, la cinematográfica. Simplificando, podemos decir que para Metz dicha institución está compuesta por tres máquinas: la que produce films (la industria), la que asiste a las salas (el espectador) y la que alaba los films (el discurso social que mantiene una relación de “buen objeto” con el cine, ya sea a través de la escritura o de la oralidad). Todas ellas construyen un “círculo virtuoso” que garantizó la existencia del cine como institución en una sociedad, como recuerda Metz, capitalista y liberal. Entonces tenemos, desde la producción,

⁵ Metz, Christian [1977], *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*, Barcelona, Paidós, 2001.

⁶ ¿Qué es lo que está en crisis? Necesitamos realizar una rápida distinción, la que existe entre las nociones de medio, por un lado, y de lenguaje, por otro. Un medio está dado por la articulación de un dispositivo/lenguaje y una práctica social. Como Eliseo Verón estableció hace años en el campo de los estudios semióticos: “Los medios: la televisión, el cine, la radio, la prensa escrita, etc. Desde mi punto de vista, el concepto de ‘medios’ designa un conjunto constituido por una tecnología *sumada* a las prácticas sociales de producción y de apropiación de esta tecnología, cuando hay *acceso público* (sean cuales fueren las condiciones de este acceso por el que generalmente hay que pagar) a los mensajes”. Verón, Eliseo, “De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía”, en Veyrat-Masson, Isabel y Dayan, Daniel (eds.), *Espacios públicos en imágenes*, Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 47-70. En el caso del cine, como teorizó Christian Metz (*op. cit.*), hablamos de un discurso que se proyecta en una sala, implica una práctica social específica (“ir al cine”) y es recibido por un singular tipo de sujeto espectador. Un lenguaje, en cambio, implica ante todo una especificidad (dada por una materialidad—sonido, imagen, escritura, etcétera—y una dimensión técnica) vinculada a determinadas posibilidades enunciativas. Así, por ejemplo, son distintos los discursos que pueden enunciar la pintura, la fotografía y la historieta (para una definición de la noción de lenguaje mediático, una referencia ineludible es Metz, Christian, “El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico”, en revista *Lenguajes*, n° 2, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974).

una industria que genera una oferta, a través de un dispositivo mediático, a un sujeto espectador específico; y en el reconocimiento, dos prácticas sociales: asistencia más discurso crítico y social. Detengámonos en ellas sin considerarlas aisladas.

Sin titubear, sumerjámonos de lleno en el núcleo de lo que está en crisis: la práctica de “ir al cine”. La nota “El año de la revancha”,⁷ recientemente publicada por Javier Porta Fouz en un suplemento especializado, señala una abrupta caída en la Argentina entre 1984 y 1992: en menos de diez años se pasó de una venta de sesenta millones de entradas, con una población de veintisiete millones de habitantes, a una de catorce millones, con cinco millones de habitantes más. ¿A qué se debió semejante tragedia? Según Porta Fouz, a la popularización de la videocasetera y a la expansión del cable. Es decir, dos fenómenos vinculados al consumo hogareño y al aparato de televisión. ¿Debemos asumir que la que se impuso, entonces, fue una lógica televisiva del consumo audiovisual? Es decir: ¿fue otra vez, como en los decenios del 50 y del 60, la televisión la responsable de la “muerte del cine”?

Es aquí donde se revela lo importante que es tener una teoría sobre los sistemas de mediación. E inscribir el análisis en el marco de una reflexión sistémica sobre el “fin de los medios masivos”. Porque lo interesante es advertir que este proceso tampoco favoreció a la televisión. La década del 80 es considerada por distintos autores (desde Eliseo Verón⁸ hasta Amanda Lotz,⁹ pasando por Elihu Katz)¹⁰ como aquella en la que la televisión comenzó a tener problemas como medio masivo. El proceso que se inició en los años 80 –período que Amanda Lotz denomina *multichannel transition*– y a cuyo momento culminante asistimos hoy, en muchos sentidos, fue tan mortal para el cine como para la televisión. Se debe a que, por un lado, la multiplicación de la oferta a través de canales de cable fue el primer paso que dio fin a las grandes audiencias históricas –desarrollo que alumbró el fin de la era hegemónica de la televisión–, dado que generó el surgimiento del *narrowcasting*, es decir, de la actual la televisión de nichos.¹¹ Y, por otro, a que la suma de televisión de cable más videogradora (y videoclubes)¹² no solo habilitó la *sobreoferta* actual, distinta de la restricción de la oferta que necesitan los medios masivos para “performar” exitosamente en la vida social, sino que dio paso a un proceso clave, que Eliseo Verón¹³ llama la *programación desde el consumo*. Como observó el semiólogo argentino, la crisis de la televisión se debe principalmente a una razón: a su progresiva incapacidad para programar la demanda desde la oferta.¹⁴ Y el progresivo predominio de la programación desde el consumo solo se explica porque desde entonces comenzamos a vivir en la era del espectador (o, probablemente mejor, como veremos enseguida, del “prosumidor”). En una era en la que los sujetos programan qué quieren ver, cuándo y a través de qué dispositivos. En la que ellos son más poderosos que las instituciones emisoras, sean éstas cinematográficas o televisivas.

⁷ “El año de la revancha”, firmada por Javier Porta Fouz, fue publicada en el suplemento de espectáculos del diario *La Nación* el 23 de diciembre de 2012. La nota da cuenta de un crecimiento de la taquilla entre 2004 (cuando la recuperación tras la crisis de 2001 era ya innegable) y 2012. Pero no hay que engañarse, porque si tomamos un período más largo, la situación resulta evidente: en 1984, cuando la población era mucho menor (rondaba los treinta millones de habitantes, según cifras del INDEC), se vendían alrededor de 60.000.000 de entradas, mientras que en 2012, “el año de la revancha”, se vendieron poco más de 45.000.000, con una población de cuarenta millones.

⁸ Verón, Eliseo, “El fin de la historia de un mueble”, en *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

⁹ Lotz, Amanda, *The Television Will Be Revolutionized*, New York, New York University Press, 2007.

¹⁰ Katz, Elihu, “The End of Television”, en “The End of Television?: Its Impact on the World (so far)”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Katz y Scannell (eds.), n° 625, 2009.

¹¹ Con respecto al cine, la nueva forma, más “cinematográfica”, de ofrecer películas que, entre otros cambios, este servicio progresivamente brindó –con canales temáticos, sin cortes publicitarios, con repeticiones en horarios accesibles, etcétera–, asestó un duro golpe a su vida como medio.

¹² En cuanto a la “institución videoclub” –que por esos años realizó un lanzamiento sistemático de estrenos, además de poner al día un catálogo jerarquizado de la historia del cine–, nos resulta evidente que también brindó un fuerte embate al cine como institución.

¹³ Verón, Eliseo, “El fin de la historia de un mueble...”, *op.cit.*

¹⁴ Dice Eliseo Verón, *ibidem*, “La videocasetera, el control remoto, la pre-programación, fueron creando una distancia creciente entre el tiempo de la oferta y el tiempo del consumo”, p. 245.

¿No hay hoy nuevos estímulos para convocar al espectador a las salas? Sin dudas, dispositivos como el 3D y los espacios multisalas trabajan en esa dirección. Y hasta han habilitado la relativa “recuperación” de la taquilla de la que da cuenta la nota de Porta Fouz.¹⁵ De cuarenta y seis millones de entradas vendidas en 2012, doce y medio fueron para ver filmes en 3D y cuatro de las cinco películas más vistas ofrecieron versiones en ese formato. Pero en este marco de análisis también deberíamos preguntarnos: quien se contacta con discursos 3D, ¿es el histórico sujeto espectador cinematográfico propio de la era de los medios masivos? Tenemos nuestras dudas, dado que si, como decía Susan Sontag,¹⁶ uno de los aspectos esenciales de la experiencia cinematográfica era sentirse “arrebatao”, para lo cual “se ha de estar en una sala cinematográfica, sentado en la oscuridad entre gente anónima”,¹⁷ debemos preguntarnos cuánto de esa experiencia individual/grupal sobrevive cuando asistimos a una proyección en 3D, que nos sumerge en una experiencia de expectación mucho más individual, debido al dispositivo de los anteojos para ver.

Respecto a las otras máquinas a las que hacía referencia Christian Metz, la que produce los filmes y el discurso crítico y social que buscaron siempre mantener (o reconstruir) una relación de “buen objeto”¹⁸ con el cine, es indudable que aquí también se presentan cambios importantes. Algunas pistas para pensar esta mutación se encuentran en la ya citada nota de Porta Fouz, que da cuenta de la concentración que presenta la oferta cinematográfica en la actualidad: “las cinco películas más vistas del año, todas extranjeras, sumaron 15.526.869 entradas, es decir, casi el 30% del total (la más vista, *La era del hielo 4*, convocó cuatro millones y medio)”, mientras “que en 1984 las cinco películas más vistas (tres de ellas argentinas) se quedaron con el 12,5% de las entradas totales”. El desarrollo (aquí y en el exterior, según observaciones de Porta Fouz y otras referencias conocidas) es bastante claro: hay menor asistencia a las salas, y ella está más concentrada, principalmente en las grandes franquicias americanas de público *multitarget* o adolescente. En consecuencia, no sorprende que el discurso sobre el cine lo construya cada vez menos como “buen objeto”.

En síntesis: si el cine que se ve en salas tiene cada día menos asistencia, más concentración y cada vez más problemas para ser reconocido como un “buen objeto”, no resulta difícil entender por qué estamos debatiendo el “fin del cine”. Sin embargo, este “fin del cine” como institución (como medio) no necesariamente constituye el fin del lenguaje cinematográfico, que bajo la forma de “cine expandido”¹⁹ ha estallado en nuevos contextos receptivos (del mismo modo en que el

¹⁵ Para que se entienda mejor por qué ponemos recuperación entre comillas reenviamos a la nota 7.

¹⁶ Sontag, Susan [1995], “Un siglo de cine”, en *Cuestión de énfasis*, Buenos Aires, Alfaguara, 2007, pp. 137-143.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 138-139. Análisis como el de Susan Sontag, que definen la vida del cine en la vida social a partir de esta práctica, son los más terminantes acerca de la muerte del cine, dado que la experiencia cinematográfica solo se hace presente cuando rige un funcionamiento pleno de la institución. Por eso, señala que “ver una gran película solo por televisión es como haberla visto realmente” (pp. 137-143). La cita completa dice: “Hasta el momento en que la llegada de la televisión vació las salas cinematográficas, en la visita semanal al cine se aprendía (o se trataba de aprender) a caminar, a fumar, a besar, a pelear, a sufrir. Las películas daban indicaciones acerca de cómo ser atractivo, por ejemplo [...] que va bien llevar una gabardina cuando está lloviendo. Pero fuera lo que se aprendiese en ellos era solo una parte de la vivencia más amplia que consiste en perderse en los rostros, en las vidas que *no* son la propia: es la manifestación del deseo más inclusiva encarnada en la experiencia del cine. La más intensa era sencillamente entregarse, dejarse llevar por lo que ocurría en la pantalla. Se deseaba que la película arrebataste.”

¹⁸ La primera condición para sentirse arrebatao era la abrumadora presencia física de la imagen. Y las condiciones de ‘ir al cine’ garantizaban la experiencia. Ver una gran película solo por televisión es como haberla visto realmente [...] No se trata solo de dimensiones: la superioridad de la imagen mayor de la sala comparada con la pequeña de la caja en casa. Las condiciones de atención a la película en un ámbito doméstico son absolutamente irrespetuosas. Puesto que las cintas ya no tienen un tamaño único, las pantallas caseras pueden ser tan grandes como la pared del salón o el dormitorio. Pero se sigue estando en un salón o en un dormitorio, solo o acompañado por familiares. Para sentirse realmente arrebatao, se ha de estar en una sala cinematográfica, sentado en la oscuridad entre gente anónima” (pp. 138-139).

¹⁹ Observa Metz en *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*, *op. cit.*, p. 23: “Para el espectador, la película puede ser, si se terciara, un ‘mal objeto’: así surge el *displacer filmico* [...] y que define la relación de ciertos espectadores con ciertas películas. Sin embargo, la relación de ‘buen objeto’, desde una perspectiva de crítica socio-histórica del cine, resulta más fundamental, pues será ella y no su inversa (que se presenta entonces como el fracaso localizado) la que constituya el objetivo de la institución cinematográfica, objetivo que esta última constantemente procura mantener o restablecer”. Como para otros autores de la década del 60, para Metz el cine devino en “buen objeto” a partir de su consagración artística en la era del cine moderno.

¹⁹ Youngblood, Gene, *Expanded cinema*, New York, P. Dutton, 1970.

“fin de la televisión” no implicó el “fin del lenguaje televisivo”, que es el *directo*.²⁰ Es uno de los temas de los que nos ocuparemos en el próximo ítem.

2.2. Apuntes sobre un equívoco: vigencia del lenguaje cinematográfico y consagración de las series televisivas

En contraposición a las ya referidas crisis del cine y de la televisión como instituciones, encontramos uno de los fenómenos más sorprendentes de esta última época –de gran incidencia también en la baja valoración que actualmente recibe la producción de la industria cinematográfica–, que es el reconocimiento de la ficción televisiva, en el que a esta altura coinciden tanto el discurso McLuhaniano que viene de la percepción de la novedad tecnológica como la crítica cinematográfica tradicional y gran parte de la teoría y el análisis académico. Estos análisis parecen haber dado ya su veredicto a través de la consagración de las series televisivas ficcionales de estos últimos años (*The Sopranos*, *Lost*, *Mad Men*, *Six Feet Under*, *The West Wing*, etcétera) como discursos de calidad (y a veces, incluso, de valor artístico).

La parte negativa de esta consagración es que muchas veces el análisis y la valoración se llevan a cabo eludiendo una necesaria diferenciación entre el nivel del lenguaje y el de la circulación y, por consiguiente, no se da cuenta de las razones que han llevado a la situación actual, incluyendo dicha valoración. Regresemos entonces a la ya mencionada distinción entre medio y lenguaje, y a lo señalado respecto de la situación actual del cine y la televisión.

Salvo excepciones, el reconocimiento y la consagración de las series televisivas opera sobre varios equívocos que impiden identificar con cierta precisión qué se está consagrando. En primer lugar, se identifican como “televisivos” discursos que, debido a sus posibilidades enunciativas, son cinematográficos, porque el lenguaje televisivo es el *directo*, y ellos han sido producidos por un lenguaje audiovisual *en grabado* (con capacidades de las cuales el directo carece: enunciar *flashbacks*, *flashforwards*, etcétera).²¹ En consecuencia, lo que en general estos análisis no advierten ni conceptualizan es que si ahora pueden consagrar a las series televisivas es porque el examen que realizan recae en el lenguaje, que es cinematográfico (y el cine, pese a que se encuentra en la televisión desde su origen, no constituye su especificidad).

En segundo lugar, reconocen como televisivos discursos producidos por una institución que, como ya lo señalamos, está en crisis. Estos análisis no lo advierten (o tienden a subestimarlos) debido a que no les brindan un lugar de relevancia a los cambios en la práctica receptiva (programación desde el consumo, separación de los productos de sus condiciones institucionales de emisión, etcétera). Si lo hicieran, una conclusión que difícilmente podrían evitar es que los discursos que identifican como “televisivos” son recibidos en la situación “fin de la televisión”. Y entonces advertirían por qué ahora pueden consagrar productos televisivos: porque la institución se ha debilitado. En síntesis, no es que de repente hayan cambiado su concepción de la televisión, o que hayan pasado a valorar los discursos generados por su lenguaje específico, que es el directo. Siguen haciendo análisis cinematográfico, ignorando su necesaria comparación con el televisivo²² y dejando de lado los procesos de mediatización (es decir, que las series televisivas que consagran no son recibidas en las históricas situaciones de consumo que caracterizaron, mientras dominaba la vida social, a este medio masivo). Lo peor, obviamente, no es la consagración de las series ficcionales (en definitiva, en la calidad de estas series es en lo que desde hace rato estamos muchos de acuerdo) sino que, producto de dicha operación, un aspecto crucial de la situación actual, que son los cambios en la dimensión mediática (signada, como venimos sosteniendo, por el “fin del cine y de la televisión”) queda soslayado. Así, en sus versiones más extremas, llegan incluso a intentar convertir,

²¹ Carlón, Mario, “De lo cinematográfico a lo televisivo: ¿el fin de una historia?”, en *De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 119-278.

²² En “Entre el cine y la televisión. Interdiscursividad antes de la transmediatización en las series americanas de televisión”, ensayé un análisis *en sistema* de la evolución de la ficción audiovisual considerando directo y grabado (disponible en *Previously on*, <http://fama2.us.es/fco/frame/previouslyon.pdf>).

tardíamente, porque asistimos a su fin, a la televisión en un “buen objeto”. Y no terminan de advertir que no es a la televisión, que se encuentra en su agonía, a la que están entronizando: es a una nueva situación de consumo cinematográfico (que, como veremos enseguida, es de “cine en el hogar”), en el mismo momento en que, como instituciones, el cine y la televisión han comenzado a decaer.

2.3. La crisis de los intermediarios

Para terminar esta primera parte de nuestro diagnóstico, deseamos hacer referencia a una cuestión no menor, que tampoco afecta solo al cine, sino al conjunto de los medios masivos: en la era de los sujetos (espectador, lector, oyente, etcétera), de la sobreoferta y de la accesibilidad a los productos, asistimos a una *crisis de todas aquellas instituciones que se interponen entre los productores y los receptores*. Ejemplos claros de lo que estamos diciendo son la crisis de la industria editorial (un resonante caso de estos últimos años es el proyecto *Orsai*, generado por Hernán Casciari)²³ y la de la industria discográfica.²⁴ Y, por supuesto, de las instituciones cinematográfica y televisiva.

¿A qué se debe? Principalmente a que, como resumió Robert K. Logan,²⁵ “Internet no ha tratado bien a los intermediarios”. Es parte del cambio de paradigma que domina en nuestra época. No es que hayamos dejado de vivir en la sociedad capitalista liberal en la que se desarrollaron los medios masivos a la que hacía referencia Metz cuando postuló su teoría de la expectación cinematográfica, pero es indudable que entre ese momento y el actual hay un cambio significativo, que es inseparable de Internet, debido a que la gran red nació marcada, como observó Manuel Castells, por una “cultura radical libertaria”²⁶ que buscaba un instrumento de liberación y autonomía respecto del Estado y de las grandes empresas. Esa cultura ocupa un lugar destacado en el verosímil de época y, lo que es aún más importante para el tema que estamos tratando, en la práctica cotidiana de los consumidores, que se han acostumbrado a hacerse de bienes culturales sin pagar por ellos, pues ese tipo de acceso se ha descriminalizado. Esta crisis, en el caso del cine, afecta sobre todo a distribuidores y exhibidores, pero también, lógicamente, a los productores, por décadas acostumbrados a modalidades de comercialización propias de la era de la comunicación masiva. Aunque no somos expertos en este tema, más adelante volveremos sobre él, debido a que sin dudas ocupa un lugar relevante entre las cuestiones a tratar.

3. Poscine y pos-TV

3.1. El traslado de la experiencia audiovisual de la sala al hogar y la ciudad

Un aspecto muy importante a considerar para la exposición que estamos realizando, y que abre un debate específico aún no suficientemente brindado, es el que trata de los cambios y las permanencias de la experiencia espectral. Es un debate que nos obliga a discutir hasta qué punto nos enfrentamos a *nuevas figuras de sujeto espectador*. El nuevo consumo poscine se presenta de forma dominante en dos espacios diferentes de la sala: el hogar y la ciudad. Ambos merecen su específica consideración.

Comencemos por el hogar. En el marco de la crisis del cine y de la televisión como instituciones en la que vivimos, debido a que ya no pueden seguir funcionando como lo hicieron, debemos aceptar que nos encontramos claramente en una era posmedios masivos: poscine, postelevisión, etcétera. Y esta situación “pos” es la que tenemos que comprender cada día mejor para poder

²³ TEDxRíodelaPlata - Hernán Casciari - Cómo matar al intermediario (http://www.youtube.com/watch?v=_VEYn3bXz34).

²⁴ Bertetti, Paolo, “La música en los tiempos de las descargas. Desmaterialización de la música y fin de la textualidad discográfica”, en *El fin de los medios masivos...*, *op.cit.*, pp. 71-91.

²⁵ Logan, Robert, “¿Qué es un libro? ¡Pasado, presente y futuro! De la tabla de arcilla al Smartbook”, en *El fin de los medios masivos...*, *op.cit.*, p. 18.

²⁶ Dice Castells: “La primera lección sobre Internet es que se desarrolla a partir de la interacción entre la ciencia, entre la investigación universitaria fundamental, los programas de investigación militar en Estados Unidos –una combinación curiosa– y la contracultura radical libertaria [...] que buscaba un instrumento de liberación y autonomía respecto al Estado y a las grandes empresas”. “Internet y la sociedad red” [2000], en De Moraes, Denis (coord.), *Por otra comunicación. Los media, globalización y poder*, Barcelona, Icaria, 2003, p. 205.

pensar con mayor precisión qué tipo de educación audiovisual deben brindar las instituciones. La perspectiva de los estudios sobre mediatización tiene aquí mucho para decir.²⁷ Nos resulta evidente que el sujeto espectador cinematográfico, definido, más que por las restricciones de la sala, por la adopción de una posición metapsicológica singular, se ha trasladado desde hace tiempo al hogar. Por un lado, porque cognitivamente no necesita de la sala ni del dispositivo de proyección para seguir un discurso ficcional (sobre esta base se desarrolló históricamente la ficción televisiva). Por otro, porque toda una serie de factores favorecen el visionado hogareño: el bajo costo o la gratuidad (frente a los costos de la entrada al cine); la comodidad de poder elegir el horario de expectación; el cambio de la relación trabajo-ocio en la vida actual, que ha hecho que se disponga de mucho menos tiempo para trasladarse; el tránsito, la inseguridad, etcétera). El hecho de que en parte es el mismo sujeto espectador²⁸ se advierte en que habitualmente (no siempre)²⁹ busca replicar, en pequeña escala, los condicionamientos de la sala (oscurecimiento de la habitación en la que se realiza la expectación, intento de evitar interrupciones, etcétera).³⁰ Este hecho explica dos fenómenos de estos últimos años: el éxito de los *home theaters* y el de las pantallas que remedan las cinematográficas con cada vez mayor tamaño y definición. Si bien presenta importantes particularidades, sobre las que pronto volveremos, debemos aceptar que, en gran medida, es la *experiencia cinematográfica la que se ha trasladado de la sala al hogar*. Y que esta práctica es una de las principales responsables de la “muerte del cine” tal como lo conocimos hasta no hace mucho.

El análisis de la mediatización es importante, además, porque la expectación hogareña tampoco es ya, como lo acabamos de señalar, propiamente televisiva, históricamente caracterizada por el visionado conjunto en el hogar. La expectación actual es singular, porque es consecuencia del proceso “fin del cine” y “fin de la televisión” al que venimos haciendo referencia: además de que es mucho más individual, hoy accedemos a los discursos audiovisuales (cinematográficos, televisivos, videoartísticos, etcétera) principalmente a través de una *interfaz*.³¹ Ésta, prefigurada por el VHS hogareño, permite a los sujetos no solo programar el consumo, sino también realizar múltiples operaciones, desde establecer una *pausa* hasta *retroceder* y *adelantar* el discurso durante el proceso de expectación. Este hecho³² nos obliga a reconocer a un sujeto espectador que ya no es prototípicamente ni el cinematográfico ni el televisivo de la era de los medios masivos. Es el *nuevo sujeto espectador*, que integra los saberes de los sujetos espectadores anteriores (televisivo y cinematográfico) en un escenario mediático *convergente*. En síntesis: visionado individual o grupal, pequeña sala hogareña, interfaz y búsqueda de replicación (o no) de la situación cinematográfica constituyen una serie de indicadores claros de los cambios que afectan al consumo audiovisual.

²⁷ También los recientes estudios sobre cinefilia (Jullier, Laurent y Leveratto, Jean-Marc, *Cinéfilos y cinefilia*, Buenos Aires, La Marca, 2012) que, al distinguir la cinefilia moderna de la posmoderna, dan cuenta de cómo el proceso ha pasado de la sala al hogar. Así, Jullier y Leveratto señalan que “mientras la cinefilia ‘moderna’ mantiene una relación sentimental con la sala de cine como lugar de la iniciación cinéfila, y tiende a asimilar estrictamente película y sesión cinematográfica, la cinefilia posmoderna reconoce el consumo a domicilio como un consumo con todas las de la ley” (p. 173). No solo eso: para Jullier y Leveratto Internet no solo democratizó el acceso, que en la era de los medios masivos era demasiado elitista, sino también el ejercicio de la crítica cinematográfica, al permitir a cualquiera publicar su parecer.

²⁸ El tema fue tratado en Carlón, Mario, “Los sujetos espectadores ¿son activos o pasivos?”, en *De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad*, op. cit., pp. 35-55.

²⁹ Decimos “no siempre” porque no ignoramos que es una práctica común en los “nativos digitales” el consumo multimedia (Murdochowicz, Roxana, *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Buenos Aires, Paidós, 2008).

³⁰ Como ejemplo, considérese el testimonio de Hristo, estudiante de veintiún años, que publican Jullier y Leveratto, op. cit., p. 18: “Se necesita una posición cómoda. ¡Yo uso mi sofá cama! Ah, sí, es necesario que todo esté bien oscuro, si no, todo se pierde. Es preciso que yo me meta totalmente en la peli, de otro modo con luz no me concentro. Me rodeo de murallas. Es necesario que sea perfecto, hay que estar a fondo, hay que estar adentro. Para mí, mirar una peli es un acontecimiento, es enorme, todo debe ser perfecto, pienso en eso todo el día. Una peli, en mi casa, no se da ‘así no más’”.

³¹ Manovich, Lev, “La interfaz”, en *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, op. cit., pp. 111-164.

³² Es un fenómeno propio de lo que Lúcia Santaella denomina “cultura das mídias”, surgida en los 80 (Santaella, Lúcia, *Cultura das mídias*, São Paulo, Experimento, 2003); también reconocido por autores como Manuel Castells en su clásico *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo XXI, 2008, pp. 369-374.

Distinta es, sin dudas, la situación en la ciudad. Es cierto que en las ciudades hiperconectadas que vivimos –por redes de Wi-Fi más redes celulares– el consumo audiovisual ha crecido notablemente gracias a los medios que residen en Internet, ya sea directamente por YouTube o por el reenvío que otros medios (diarios *online*, Facebook, etcétera) hacen a YouTube. Pero sus condiciones receptoras deben ser especialmente atendidas, dado que son muy diferentes de las del hogar. Debido a que existe una gran imposibilidad de oscurecer los contextos, de recibir los discursos en pantallas de gran tamaño y con buen sonido, sumada a las condiciones de movilidad o fugacidad que suelen caracterizar a la recepción, esta clase de condicionamientos nos obliga a pensar en otro tipo de sujetos. Y si es así, también deberían obligarnos a pensar en otro tipo de discursos.

3.2. De espectadores a productores: la era del *prosumidor*

Finalmente, cuestión no menor, no solo nos enfrentamos a los cambios que hasta aquí hemos reseñado, sino que a lo expuesto debemos sumar que vivimos en una era en la que el sujeto ha devenido, finalmente, productor, tanto de discursos verbales como audiovisuales. Esta última es la otra gran novedad en el campo de la producción audiovisual de estos años. La aparición de YouTube³³ –el medio más importante desde la creación de la televisión–, una plataforma colaborativa a la que cualquier usuario puede subir material audiovisual, registrado por él o no, y en la que cualquiera puede generar su propio canal, es otro claro síntoma del momento actual.

Hay dos tipos de producciones que deseamos rápidamente distinguir: los contenidos generados por profesionales (CGP) y los contenidos generados por los usuarios (CGU). En cuanto la educación audiovisual está dedicada a formar profesionales, aparentemente lo más lógico sería ocuparnos de los CGP y dejar de lado los CGU. Pero, como plantearemos a continuación, cuando nos ocupemos de las *narrativas transmediáticas*, hoy sería un error dejar de lado a los CGU en un plan educativo.

4. Otra educación para una nueva etapa de mediatización: nuevas prácticas y discursos para nuevos sujetos y escenas de recepción

¿Cómo debe ser la educación en la era actual, en la que tantos cambios están aconteciendo? La exposición que estamos llevando a cabo nos permite sacar varias conclusiones. Intentaremos, a partir de lo que venimos planteando, trazar una síntesis de lo que la educación audiovisual no debería excluir hoy.

4.1. Educación audiovisual en la era de la *convergencia*: convergencias “hacia arriba” y “hacia abajo”

Brindamos en la primera parte una gran importancia a la digitalización, por los cambios que instaló a nivel discursivo y de la circulación. Sin dudas la digitalización es, actualmente, un aspecto clave para considerar. Pero además del paradigma digital, es importante atender al paradigma de la convergencia.

Henry Jenkins sostiene que en la década del 90 se creía, bajo la influencia del paradigma digital –sostenido por autores como Nicholas Negroponte–, que “los nuevos medios iban a desplazar a los viejos, que Internet iba a desplazar a la radio y la televisión, y que todo esto permitiría a los consumidores acceder con más facilidad a los contenidos mediáticos que les resultasen personalmente significativos”.³⁴ De acuerdo con Jenkins, “la explosión de la burbuja del punto-com echó un jarro de agua fría sobre este discurso acerca de una revolución digital”.³⁵ Hoy nos resulta

³³ Ofrecí un análisis sobre la situación actual de YouTube, de los cambios que ha sufrido desde la irrupción de actores institucionales, en Carlón, Mario, “Contrato fundacional, poder y mediatización: noticias desde el frente sobre la invasión a YouTube, campamento de los bárbaros”, revista *MATRIZES*, vol. 7, n° 1, São Paulo, 2013.

³⁴ Negroponte, Nicholas, *Ser digital (being digital)*, Buenos Aires, Atlántida, 1995, p. 176.

³⁵ Jenkins, Henry, “Adoración en el altar de la convergencia: un nuevo paradigma para comprender el cambio mediático”, en *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2008, p. 16.

³⁶ *Ibidem*, p. 17.

claro que Negroponte advirtió claramente el cambio en la circulación discursiva que iba a estallar gracias a la digitalización.³⁷ Pero también que, como señala Jenkins, el *componente evolutivo de la teoría de la digitalización era exagerado*. Vivimos en la era de “fin de los medios masivos” porque éstos ya no pueden dominar la vida social como lo hicieron de forma hegemónica, pero eso no quiere decir que los “nuevos medios” reemplazarán totalmente a los “viejos”. El paradigma de la convergencia sostiene que viejos y nuevos medios interactúan de formas cada vez más complejas.³⁸ Es el escenario mediático en el que debe pensarse la educación hoy.

Cuando decimos “convergente”, no nos referimos a la convergencia tecnológica, promocionada en la década del 90, que hoy es ya una realidad.³⁹ La convergencia, que Jenkins plantea a nivel de los contenidos, debe ser encarada tanto en términos mediáticos como discursivos. Y debe ser tanto “hacia arriba” como “hacia abajo”.

Desde la posmodernidad, hoy fuertemente discutida por el emergente paradigma de lo contemporáneo,⁴⁰ vivimos en un mundo donde el arte es plural,⁴¹ como ha expresado en innumerables oportunidades Arthur C. Danto.⁴² Por eso el objeto de enseñanza audiovisual ya no puede ser solo el lenguaje cinematográfico, con su sistema de montaje y su extraordinaria capacidad de generar narrativas ficcionales y no ficcionales a partir de su carácter de discurso *grabado*. La educación debe ser “hacia arriba”, es decir, debe pasar por el Arte con mayúsculas (las consagradas prácticas artísticas experimentales: videoarte, videoinstalaciones, *live cinema*), pero también “hacia abajo”, haciendo escala en la televisión, su lenguaje (el directo), sus principales géneros y estilos, etcétera.

Y no solo eso: ciertos campos poco transitados hasta ahora por la educación audiovisual deberían expandirse en nuestro contexto poscine y postelevisión, en el que una nueva generación, los “nativos digitales”,⁴³ tiende a ocupar un lugar cada vez más relevante, y en el que los “nuevos medios” audiovisuales, como YouTube, desempeñan un papel cada vez más preponderante. Nos gustaría destacar, aunque sea sintéticamente, tres dimensiones que, desde nuestro punto de vista, deberían ser especialmente consideradas por las instituciones educativas: el desarrollo de narrativas transmediáticas, interactivas y breves. Tras dicha exposición, haremos una referencia a la necesidad de que se desarrollen nuevas instituciones.

4.2. Narraciones transmediáticas

En la era poscine y postelevisión en que vivimos nos parece importante que la educación audiovisual dedique un esfuerzo a la formación de profesionales que dominen las narrativas transmediáticas.

³⁷ De hecho, muchas de las mejores predicciones de Negroponte se apoyaron en este diagnóstico. Recuérdese, por ejemplo, su anuncio acerca del fin de los videoclubs: “No sé usted, pero yo ya mismo tiraré mi VCR para reemplazarla por algo que me brinde mejor servicio. Lo que a mí me molesta es ir a buscar (y devolver) átomos, en lugar de recibir bits que no tengo que devolver. Con todo el respeto que me merece *Blockbuster*, pienso que los negocios de alquiler de video estarán fuera del mercado dentro de diez años” (Negroponte, Nicholas, *op. cit.*, p. 176). Hoy nos resulta evidente cómo han crecido servicios como Netflix.

³⁸ Expresa Henry Jenkins, *op. cit.*, p. 17: “Si el paradigma de la revolución digital presumía que los nuevos medios desplazarían a los viejos, el emergente paradigma de la convergencia asume que los viejos y los nuevos medios interactuarán de formas cada vez más complejas. El paradigma de la revolución digital afirmaba que los nuevos medios iban a cambiarlo todo. Tras la quiebra del punto-com., la tendencia era imaginar que los nuevos medios no habían cambiado nada. Como sucede con tantas cosas en lo que atañe al entorno mediático actual, la verdad yace en algún lugar intermedio”.

³⁹ Al respecto, una información periodística de último momento, publicada el 8 de enero de 2013 en el diario *La Nación*, mientras estoy escribiendo este capítulo: “Los televisores del mañana, cada vez más parecidos a computadoras”, señala: “Pantallas de ultraalta definición, más delgadas y siempre conectadas a Internet, es lo que mostraron LG, Panasonic, Samsung, Sharp y Sony en Las Vegas” (disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1543629-anuncios-lg-sony-y-samsung>).

⁴⁰ Smith, Terry, *¿Qué es el arte contemporáneo?*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

⁴¹ En el campo de los discursos audiovisuales masivos, las consagradas series ficcionales de televisión, con su pluralidad estilística, de algún modo lo muestran: desde *Mad Men*, una serie con mucho de discurso cinematográfico clásico, cronológico, hasta *Lost* o *Flashforward*, que con su utilización de la serialidad narrativa y sus viajes en el tiempo desbordaron ampliamente esos recursos. Desde nuestro punto de vista es claro que hoy hay espacio y público para la puesta en juego de distintas estrategias narrativas.

⁴² Recuérdese, por ejemplo, un señalamiento como el siguiente: “El período poshistórico está marcado por la separación de los caminos entre la filosofía y el arte, lo que significa que la crítica de arte en el período poshistórico debe ser tan pluralista como el mismo arte poshistórico” (Danto, Arthur C., “Relatos legitimadores y principios críticos”, en *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 69).

⁴³ Prensky, Marc, “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, n° 5, octubre de 2001.

ticas. Este tipo de relatos presenta un importante potencial en el escenario mediático convergente actual, en el que las distancias entre producción y reconocimiento ya no son las que fueron en la era de los medios masivos, debido al estallido de las producciones de los usuarios. Si bien existen en el campo de la producción cinematográfica como mínimo desde *Star Wars* (no tiene sentido tampoco ir mucho más hacia atrás, dado que lo más importante es lo que está sucediendo desde la emergencia de Internet), casos clave son *Blair Witch* y, por sobre todo, *Matrix*.

¿Qué es una narración transmediática? Dice Henry Jenkins:⁴⁴ “Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad”. Hay aquí dos cuestiones esenciales para considerar. Por un lado, que una narración transmediática viene acompañada de una serie de discursos. Así, *Matrix* es un modelo de narrativa transmediática debido a que el film fue acompañado por cómics, videojuegos y animaciones. Este hecho hizo, según Jenkins, estallar a la crítica de cine tradicional, dado que ésta estaba acostumbrada a hacer “crítica de la película y no del aparato que la rodeaba”.⁴⁵ El segundo elemento a tener en cuenta es la producción de los usuarios, los cuales, con los discursos que divulgan principalmente por Internet, expanden ese universo imaginario (lo critican, lo comentan, lo resumen, lo modifican, etcétera).⁴⁶ Cuando decimos que la crítica de cine hoy aplicada a las series de televisión no da cuenta de la mediatización, hacemos referencia a que no se ocupa de la situación fin del cine y de la televisión, ignora las nuevas condiciones de recepción y desatiende los discursos que rodean al discurso principal—cuya importancia es capital—tanto como los producidos por los usuarios.

¿Por qué es importante que la educación se ocupe de las narrativas transmediáticas? Porque en la era de los “nativos digitales” es crucial saber producir discursos aptos para expandirse y circular por distintas plataformas. Hoy, formar a narradores capaces solo de construir un discurso como el cinematográfico tradicional, basado en un concepto de obra cada vez más en crisis, es insuficiente.

4.3. Narraciones interactivas

Hasta hace pocos años, la interactividad parecía restringida principalmente a los CD-ROM, a los videojuegos y a ciertas prácticas artísticas experimentales.⁴⁷ Pero la interactividad no ha dejado desde entonces de crecer, y es cada vez más una realidad en distintos espacios, incluyendo la sala cinematográfica, donde, gracias a aplicaciones para celular, ya es posible participar de (no solo ver) relatos audiovisuales de matriz abierta y colaborativa. Ya hay videos interactivos en YouTube. Y sabemos que los nativos digitales aprecian especialmente este tipo de relatos no lineales, debido a que, si bien han crecido en un ambiente en el que los medios masivos aún se encontraban vigentes, gran parte de su educación se ha llevado a cabo a través de dispositivos mediáticos que privilegian la participación gracias a algún tipo de interfaz. La interactividad también debe ser un campo de formación de la nueva generación de narradores audiovisuales.

4.4. Relatos breves

También nos parece importante destacar la necesidad de que la educación forme a sujetos capaces de narrar microrrelatos.⁴⁸ Tanto las condiciones de recepción de discursos audiovisuales en la ciudad a través de dispositivos móviles a la que hicimos referencia como la formación de los nativos digitales educados en la era de YouTube lo exigen.

⁴⁴ Jenkins, Henry, *op. cit.*, p. 101.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 108.

⁴⁶ Al respecto, puede consultarse, por ejemplo, el reciente análisis retórico de las producciones de los usuarios de Carlos A. Scolari en “El texto DIY (el texto Do It Yourself)”, *Colaborarte. Medios y arte en la era de la colaboración*, Buenos Aires, La Crujía, 2012, pp. 21–41.

⁴⁷ Una atractiva propuesta de análisis de discursos interactivos puede consultarse en Alonso, Rodrigo, “Nuevas tendencias en el audiovisual interactivo. La navegación como paradigma narrativo”, en *Colaborarte. Medios y arte en la era de la colaboración*, *op. cit.*, pp. 141–153.

⁴⁸ En nuestro ámbito, Roberto Igarza destacó especialmente este punto a partir de un análisis de los cambios que presenta la hiperconexión en la ciudad en *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

4.5. Nuevas instituciones

Finalmente, un comentario acerca de la crisis de los intermediarios y el vacío institucional que advertimos en la red. Lo que percibimos es que entre los sitios de *streaming* (como Netflix) y los de descargas ilegales y legales hay un amplio espacio para trabajar. Si el lenguaje cinematográfico se ha trasladado al hogar (y en parte a la ciudad), y la integración de televisión e Internet sigue avanzando como lo está haciendo, es claro que los canales y las instituciones a través de los cuales los productores de discursos audiovisuales establecen su vínculo con los espectadores constituyen aspectos cruciales en esta nueva etapa de la mediatización. No tenemos una solución mágica para ofrecer, pero intuimos que no solo se trata de buscar formas de comercialización seguras. Creemos que se necesitan nuevos espacios y actores institucionales en los servicios que se otorgan a través de la red. Que los productores deben involucrarse en el desarrollo de nuevas e imaginativas modalidades de contacto con los usuarios/espectadores, que brinden innovadoras maneras de ver, percibir, participar. Espacios institucionales que ofrezcan algún tipo de diferencial a los consumidores.

5. Conclusiones

A lo largo de esta intervención nos propusimos establecer por qué la crisis actual del cine no es una más y debe ser considerada a la luz de la que afecta al conjunto de los medios masivos. Insistimos en que, en la actual situación posmedios masivos, el consumo audiovisual se ha trasladado fuertemente al hogar y la ciudad, pero que ese traslado no implica el triunfo de la televisión, dado que la institución televisiva enfrenta problemas tan graves como la cinematográfica. La crisis de los medios masivos se debe a la emergencia de Internet, a un nuevo escenario de sobreoferta discursiva y a un cambio en las condiciones de acceso (circulación) de los discursos. Y, hecho no menor, a la emergencia de un nuevo paradigma que incluye nuevos valores, prácticas y sujetos.

Hacia el final planteamos tres dimensiones que, desde nuestro punto de vista, no debe excluir la educación audiovisual hoy: el manejo de narrativas transmediáticas, la capacidad de generar discursos no lineales e interactivos y el dominio de microrrelatos. También pusimos el acento en la necesidad de que se desarrollen, en Internet, nuevas instituciones, acción que no depende del Estado, sino de los principales involucrados en la producción y distribución de discursos audiovisuales.

No tenemos dudas de que la educación audiovisual, sin perder como tarea la trasmisión de conocimientos históricos referidos principalmente a la enseñanza más institucionalizada, la cinematográfica, debe incorporar otros y actualizarse. Toda crisis conmociona, y más la que vivimos, pero toda crisis constituye también, como suele decirse, una oportunidad. Y las oportunidades las aprovechan mejor quienes, a partir de buenos diagnósticos, tienen el coraje de dejar atrás viejos modos de hacer y se comprometen a crear nuevas prácticas e instituciones.



La (Especialización) Creación Multimedia: una aventura de la ciencia al arte

MYRIAM LUISA DÍAZ MOYANO

La especialización en Creación Multimedia surgió a finales de los años 90 en la Facultad de Arte de la Universidad de los Andes. Desde el comienzo su objetivo fue instaurar una formación a la vez técnica y artística que pretende tener como principio fundamental articular la investigación teórica con la práctica creativa, consolidando el enlace entre la ingeniería de herramientas multimedia, la innovación estética y la búsqueda experimental. Como fundadora y directora de esta especialización, y con una formación de base de ingeniera en sistemas y computación, vinculada a proyectos de creación, voy a trazar el relato particular de este posgrado como parte de una historia que se inicia a mediados de los años 80.

En un ambiente multidisciplinario, la Creación Multimedia¹ propone una inmersión en diferentes tecnologías digitales para la experimentación y el desarrollo de proyectos en Internet, de objetos e instalaciones interactivas, de nuevas imágenes, de construcción de contenidos y de nuevas formas narrativas. La convergencia de distintas disciplinas permite un abordaje integral y aproximadamente completo de lo que implica la producción de proyectos multimediales. Este espacio de creación y estudio apareció como fruto de un proceso, que se inició a mediados de los años 80, que unía intereses académicos, de innovación e investigación.

En 1985, como estudiante de Ingeniería de Sistemas y Computación, desarrollé un programa para el diseño de telas por computadora como proyecto de grado dentro del grupo de investigación y desarrollo de computación gráfica. Ya en 1981, IBM había lanzado la PC (*personal computer*), y en 1984, Apple Computers Inc., la Macintosh (128K). Steve Jobs, en la demostración, presentó, entre otros, la interfaz gráfica, el ratón, el disquete pequeño (3,5 pulgadas) y aplicaciones para dibujar.

Estos dos antecedentes fueron importantes en mi interés, en ese momento, por crear un software específico para el diseño de tejidos planos que funcionara en una PC, que fuera útil, fácil de usar y asequible para los diseñadores textiles.

Para ese período, como estudiantes de ingeniería de sistemas, ya entendíamos y habíamos resuelto computacionalmente muchos problemas a nivel visual y planteado el reto de definir interfaces amigables para los usuarios de nuestros programas. Es así como se creó para este programa una interfaz fácil de usar basada en la idea de utilizar el mismo lenguaje del diseñador textil. Se decidió el

¹ Programa de posgrado en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (<http://creacion-multimedia.uniandes.edu.co>).

empleo de un lenguaje directo y visual, familiar y cercano a las actividades del diseñador, y no la construcción de una metáfora, a pesar de que esta noción, creada en Xerox PARC (1970) y popularizada por Apple (1984), ya la conocíamos y aplicábamos como una forma de interfaz eficaz.

La PC había cambiado la manera de entender la actividad de la ciencia de la computación; además del interés por desarrollar software para grandes sistemas centrales, se comenzaron a crear en forma muy rápida programas complejos para uso personal. Era una época de exploración, estudio, diseño y desarrollo de programas de computadora específicos que servían para optimizar muchos procesos de considerables actividades productivas existentes y, al mismo tiempo, para potenciar al máximo el proceso de la actividad misma para innovar y desarrollar nuevos productos. Es así como este programa no solo emulaba las actividades del diseñador textil, sino que, además, le brindaba herramientas para presentar de manera óptima, en calidad y cantidad, nuevas propuestas de diseño. Le permitía equivocarse sin costo de desperdicio de materiales, tener registro de pasos intermedios del proceso y la posibilidad real de la participación del cliente dentro del desarrollo del diseño, todo esto debido a la obtención de un resultado visual casi inmediato en la pantalla. Este proyecto para la industria textil se enmarcaba dentro del CAD/CAM (*Computer-aided design / Computer-aided manufacturing*). Este tipo de aplicaciones de ayuda al diseño y la fabricación por computadora tuvo incidencia en casi todos los campos del diseño y sus desarrollos gráficos avanzados en la creación artística, en la educación y el entretenimiento.

Cuando terminaron los años 80, después de incursionar como ingeniera en varios desarrollos dentro de sistemas CAD/CAM, explorando sistemas de reconocimiento de formas y de investigación en comando numérico en Francia, comencé mi incursión en la docencia y la investigación, como parte de un equipo de formación de diseñadores textiles y de artistas plásticos, en la Universidad de los Andes. Mi interés por continuar en la búsqueda de nuevas formas de ayuda a los procesos textiles industriales me llevó a realizar una investigación para el desarrollo de un sistema experto basado en conocimiento para acabados textiles.² En este mismo período empecé a experimentar el uso de la informática en el arte como herramienta y medio artístico,³ a través de seminarios, talleres, clases y asesorías de proyectos dentro de mi actividad docente.

En este comienzo de los años 90, ya los diseñadores textiles estaban familiarizados con estos sistemas de ayuda computarizada para la realización de sus diseños, y estos programas se usaban dentro de la enseñanza de su carrera. A pesar de que, en general, dichos programas habían sido elaborados en conjunto –ingenieros con el apoyo de diseñadores–, el empleo del software implicaba también el aprendizaje del uso de la máquina y, al menos, lo básico de su sistema operativo. Aunque este software para el diseño textil estaba desarrollado para computadoras compatibles (PC), se decidió utilizar la plataforma Macintosh de Apple para construir un laboratorio de experimentación digital, el Bosque Virtual,⁴ dedicado al arte y al diseño textil, en la Universidad de los Andes.

Estas computadoras Mac permitían, a través de su interfaz gráfica, un acercamiento más amable para su uso en las clases y hacía que la exploración artística, al menos en una primera aproximación, fuera natural y directa. Esto lo hacía atractivo y facilitaba que estos nuevos usuarios, ajenos a una formación científica o técnica en informática, conocieran y luego se apropiaran de este medio que empezaba a aparecer en el mundo artístico de forma masiva. Existían varios programas desarrollados específicamente para diseñadores y artistas, y varios periféricos, como escáneres, impresoras, cámaras, micrófonos, etc., que eran muy fáciles de instalar y manejar. Esto implicó, en su momento, una inversión costosa, pero que a través de la experiencia resultó también ser robusta y sólida. En esta primera etapa usábamos, entre otros, programas como PageMaker (de

² Díaz Moyano, Myriam Luisa, *Sistematización de los procesos de acabados textiles de tejidos planos. Informe de investigación*, Programas de Textiles y Artes Plásticas, Comité Central de Investigaciones, Universidad de los Andes, 1992.

³ Díaz Moyano, Myriam Luisa, "Arte y diseño multimedia: el cruce entre dos maneras de ver el mundo", en La Ferla, Jorge, *El medio es el diseño audiovisual*, Manizales, Colombia, Ed. Universidad de Caldas, 2007.

⁴ *Ibidem*.

Aldus) para la diagramación, SuperPaint y Super 3D (de Silicon Beach Software) para crear imágenes, ImageStudio (de Letraset) para trabajar la imagen fotográfica; con Hypercard (de Apple) comenzamos a pensar el hipertexto y a hacer presentaciones multimedia; con VideoWorks (de MacroMind), que luego se transformó en Director,⁵ experimentábamos con animación. El trabajo de imágenes con color lo hacíamos con PixelPaint (de Pixel Resources, Inc.).

También incluíamos como parte de la formación de artistas y diseñadores textiles una introducción a la programación. Utilizando el programa Karel el Robot (creado por Richard E. Pattis),⁶ se enseñaban conceptos básicos de programación con la idea de que los estudiantes tuvieran una verdadera aproximación a cómo funciona esta herramienta computacional y de darles otra forma de crear y pensar a través de la construcción de algoritmos.

En esta primera etapa, también empezamos a trabajar digitalmente el video como medio artístico, sobre todo, su digitalización y su edición, y también su inclusión en los proyectos hipermedia con la forma de QuickTime (estándar desarrollado por Apple en 1991). En general, convertíamos imágenes, sonido y video en datos para manipularlos computacionalmente. Esto nos llevó también a que creáramos digital y análogamente, a mezclarlos en edición digital y luego traducirlos en medios tradicionales como impresos (imágenes) y cintas (video, sonido) para presentar o exponer los resultados en los circuitos artísticos tradicionales.

Aunque comenzamos a utilizar intensamente el correo electrónico a principios de los años 90, al inicio con BITNET (red de computadoras ligadas a lo académico), recién después de 1995 introdujimos Internet dentro de los temas del programa de arte. Fue en este período cuando se popularizó su uso, con navegadores gráficos como Mosaic (desarrollado por NCSA - National Center for Supercomputing Applications). Esto lo hicimos en los talleres artísticos en los que ya veníamos trabajando el dibujo, la fotografía, la animación, la modelización 3D, la diagramación, el video, el sonido y los multimedia como recursos de exploración artística usando lo digital. Nos interesó en esta etapa Internet como medio de difusión y como espacio de creación. Dentro de estos talleres seguíamos incluyendo el tema de programación para la realización de hipermedia (multimedia interactivos) y, con la red, comenzamos a utilizar HTML (*Hyper Text Markup Language*) para construir páginas. Creábamos así hipertextos navegables, y también reflexionábamos sobre la idea de la trasmisión dinámica de la información en la red. Internet era el inicio de un medio abierto –a diferencia de otros, como el CD-ROM–, en el que cambiaban la manera y la dimensión de la presencia de una obra que era publicada y, al mismo tiempo, potencialmente podía ser intervenida, alterada, aumentada, evolucionada.

Con todas estas modificaciones tecnológicas experimentamos de manera extensa la creación de hipermedia que difundíamos en la computadora o en CD-ROM, sitios de Internet e instalaciones que nos permitieron pensar y desarrollar también de manera práctica nuevas formas narrativas no lineales y diversos modos de interacción y de participación activa del espectador. En ese momento, después de mediados de los años 90, programas como Director (ya de Macromedia desde 1992) nos permitían elaborar multimedia complejos, con el uso del lenguaje Lingo, que posibilitaba diferentes niveles de programación, y los artistas podían tener una aproximación relativamente fácil y de "alto nivel", suficiente para el desarrollo de un multimedia complejo. Solo eran necesarios algunos conceptos básicos de programación para la inclusión de imágenes, video, creación de animación, sonido, texto y para la generación de zonas sensibles de interacción.

A través de esta experiencia, entendimos que se abría un nuevo espacio de estudio, investigación y creación. Basados en esto iniciamos el diseño de un currículo a nivel de posgrado que, desde el Departamento de Arte y de Forma Multidisciplinaria, permitiera a estudiantes que vinieran

⁵ Software para el desarrollo de multimedia creado por Macromedia.

⁶ <http://www.cs.cmu.edu/interviews/pattis/index.html>

de distintas áreas de formación profundizar en este campo. Lo llamamos Creación Multimedia. Algunos años antes ya habíamos pensado abrir un área de estudios específica sobre el audiovisual que abarcara estudios sobre video, cine y lo digital. Ahora nos estábamos concentrando en el medio digital –que incluía lo audiovisual–, con la apertura y oportunidad que éste ofrecía, no solamente como herramienta comercial, sino como un espacio de experimentación artística, de comunicación y, sobre todo, de construcción de nuevas herramientas, formas y espacios.

Esta posibilidad de programar para la creación de nuevas aplicaciones se venía implementando desde el inicio de los 90 con el Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. Se trabajó en conjunto con profesores y estudiantes el desarrollo de herramientas de apoyo a la enseñanza de la teoría del color y la morfología, que se usaron en los talleres básicos. También se llevaron adelante algunos proyectos de grado de ingeniería en los cuales se hicieron prototipos para software en estampado de telas, diseño de moda y formas complejas de fabricación de tejidos, este último con otra universidad del país.

La Ciudad Fantástica –una aplicación multimedia dentro del proyecto *Ludomática*–,⁷ un micromundo en el cual los niños pueden navegar en diversos escenarios de tres ciudades: aérea, terrestre y subterránea, fue una experiencia muy importante de colaboración entre informáticos, artistas y pedagogos. A través de la creación de escenarios, personajes, sonidos y objetos, se programaron ambientes de interacción donde animaciones, recorridos, juegos, encuentros y colaboraciones proporcionaban un ámbito de aprendizaje lúdico para niños de entre siete y diez años.

Con la puesta en marcha, en 1998, de la reforma académica del programa de arte, en la que se creó el área de Medios Electrónicos y Artes del Tiempo (MEAT) a nivel de pregrado,⁸ y la apertura de la Especialización en Creación Multimedia en 2001, se amplió el Bosque Virtual y se abrieron nuevos espacios para la creación artística intermedial: un laboratorio electrónico y un espacio para la elaboración en vivo de video y sonido, performance y puestas en escena. Interesados en las posibilidades de creación en arte con nuevas tecnologías y algunos procesos y conceptos científicos, iniciamos una apertura a la investigación y experimentación con artistas, académicos, científicos y profesionales de diferentes disciplinas.

La extensa experimentación y producción de los años 90 en la enseñanza y realización digital en el Departamento de Arte nos aportó un aprendizaje y un reconocimiento como pioneros en Colombia en este tipo de trabajos y propuestas artísticas. Para la década de 2000 teníamos el reto y el compromiso de consolidar esta forma de pensar y crear ligada a este medio. Había tenido la oportunidad de vivir la incertidumbre y la vertiginosidad de la velocidad de los cambios tecnológicos, que exigía, en lo posible, una decantación y un análisis para poder, de una manera responsable, incorporar lo importante dentro de los programas académicos. Observé con cautela y respeto lo efectista, sobre todo al inicio y durante los años 90, de la irrupción de la tecnología digital en los procesos y obras artísticas. Era una fase de apropiación y también de búsqueda y estudio de lo formal de lo digital en el arte. Esta etapa, junto al estudio de su incidencia en las nuevas formas de vida y de trabajo, de comunicación, de socialización, de aprendizaje –es decir, el análisis de las implicaciones de su “ubicuidad” en nuestra sociedad–, era necesaria para su entendimiento como medio de expresión artística.

En este terreno amplio y complejo comenzamos a trabajar en Creación Multimedia. Entendíamos que el medio digital no se limitaba a la máquina electrónica, sino que también abarcaba los espacios generados que nos daban estos avances científicos y tecnológicos que afectaban nuestra percepción de la realidad y nuestros modos de interactuar con ella: el ciberespacio, la realidad

⁷ *Ludomática*, proyecto de educación desarrollado para niños en situación de riesgo. Universidad de los Andes, LIDIE. Laboratorio de I+D sobre Informática en Educación, Fundación Rafael Pombo, ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Patrocinado por Colciencias y el ICBF. Obtuvo el premio Global Bangemann Challenge (Estocolmo) en tecnologías aplicadas a la educación (1999) (<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-75798.html>).

⁸ Díaz Moyano, Myriam Luisa, “Arte y diseño multimedia: el cruce entre dos maneras de ver el mundo”, *op. cit.*

virtual, la realidad aumentada, las instalaciones interactivas, los multimedia. Por otro lado, también el conocimiento de lo básico de la construcción electrónica nos daba la posibilidad de crear objetos autónomos y/o interactivos. Incluso, la manera algorítmica como se programa la computadora, que la hace una máquina de propósito general, nos daba una forma de pensar y de crear.



Imagen 1. Proyecto *c1fR^a*.

Dentro de esto último se inscribe *c1fR^a*,⁹ de Eduardo Pradilla,¹⁰ un video creado en 2005 sobre la base de una interpretación libre de un guión generado por un programa llamado Dharma.¹¹ Dharma es una máquina algorítmica desarrollada como parte del proyecto de creación *Cine, algoritmos y máquinas narrativas* para producir un guión cinematográfico, dentro de un proceso experimental.¹²



Imagen 2. Película *Fruck Zhiten*.

Fruck Zhiten,¹³ de Hector Mora, es una película publicada en formato Flash, Quick Time, que explora la narrativa interactiva en Internet. El desarrollo de las escenas del film depende de las acciones del usuario.¹⁴ Fue presentado como proyecto final de la carrera de Arte en 2002.

⁹ <http://lucy.uniandes.edu.co/videoarchivo>.

¹⁰ Profesor asociado, Departamento de Arte, área de Medios Electrónicos y Artes del Tiempo, Universidad de los Andes.

¹¹ Desarrollada por Santiago Ortiz, del Grupo de Investigación Artes del Tiempo, Ciencia y Tecnología.

¹² Grupo de Investigación Artes del Tiempo, Ciencia y Tecnología, *Memoria de proceso - Cine, algoritmos y máquinas narrativas*, Comité de Investigaciones, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de los Andes, 2003.

¹³ <http://www.fruck.org>

¹⁴ <http://www.meiac.es/latino/index.html>

En ese mismo año, en Creación Multimedia se destacaron propuestas de narración interactiva para Internet con trabajos como *Coordenada ZERO*, que, a partir de la narración de tres historias de desplazamiento en un siglo de violencia en Colombia, proponía a otros colombianos contar sus propias historias para generar mapas de desplazamiento y migración. Se exploraban nuevas formas de representación de la realidad, de navegación y de interfaz a través de metáforas con textos, imágenes y sonidos.¹⁵ Con la misma idea de analizar el relato como recurso narrativo en Internet, *Bogotá, espíritu de ciudad* ofrecía una experiencia vivencial de una calle de la capital.¹⁶

El desarrollo de proyectos multimedia para CD-ROM o para kioscos (locutorios) permitió, en su momento (2001-2003), el examen de técnicas y formas de navegación complejas, dentro de un mundo con límites bien definidos y con un muy alto nivel de calidad visual y sonora. La manera de interactuar podía ser programada con mucha libertad y estilo propio. En este formato se realizaron proyectos como *El mundo de los insectos*, que mostraba algunos aspectos de la vida de éstos y su incidencia en la del hombre, con un objetivo pedagógico que se destacó por la gran calidad visual de sus imágenes, videos y animaciones 2D y 3D.¹⁷ Con otro interés, *Retazos para armar imágenes* interpretaba el estilo estético, la composición, el color y los elementos gráficos de una artista para la realización de su catálogo digital. Interesante propuesta que exigía una traducción de la creación artística tradicional al medio digital.¹⁸



Imagen 3. Proyecto *El mundo de los insectos*.

En 2003 el interés por la creación de comunidades virtuales en la red se manifestó en la propuesta *Comunidad virtual GLARP-IIPD* (Grupo Latinoamericano para la Rehabilitación, Participación, Inclusión e Integración de las Personas con Discapacidad).¹⁹ Trataba, con base en una estrategia de comunicación, de crear una comunidad virtual de alcance latinoamericano, para que

¹⁵ Díaz, Adriana; Zuluaga, Marcela y Fariás, Johanna, documento proyecto final *Coordenada ZERO*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2002.

¹⁶ Díaz, David; Escobar, Andrés; Quijano, Amparo y Valenzuela, Rafael, documento proyecto final *Bogotá, espíritu de ciudad*, Universidad de los Andes, Bogotá, 2002.

¹⁷ Aguilar, Néstor; Bernal, Rodrigo y Reina, Javier, documento proyecto final *El mundo de los insectos*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2003.

¹⁸ Rolón, Beatriz, documento proyecto final *Retazos para armar imágenes*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2001.

¹⁹ Pardo, María y Serrano, Liliana, documento proyecto final *Comunidad virtual GLARP-IIPD*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2003.

respondiera a los intereses y necesidades de sus miembros, a través del desarrollo de un portal como lugar de comunicación mediante boletines, noticias, foros, chat y documentación visible y disponible. En 2004 Facebook aparecería en Internet.

Otra iniciativa, esta vez de una galería virtual de cortos, surgió como parte de las propuestas que se venían planteando en la red para difundir audiovisuales, y que finalmente YouTube hizo asequible en 2005. Se llamaba *Kinescopio*, y apuntaba a generar un espacio de visualización de cortos vía web y de encuentro de aficionados, estudiantes y profesionales del medio audiovisual, dando la posibilidad de exponer, discutir y criticar los trabajos publicados. Incluía el corto interactivo. El proyecto recibía películas, en ese momento en formato VHS, MiniDV, Video8, Digital 8, para adecuarlas y publicarlas en Internet.²⁰

En la línea de las aplicaciones generadoras de historias, el proyecto *Halfas*, a partir de fragmentos dados que el usuario organizaba, podía crear nuevos relatos y, simultáneamente, los hacía visibles como en un reproductor de video. Archivaba estas historias y se alimentaba con ellas, y luego las usaba como nuevos fragmentos para seguir creando.²¹

Los estudios en Creación Multimedia proporcionaban un nivel suficiente sobre el medio digital, con la idea de que los estudiantes pudieran pensarlo, construirlo, deconstruirlo, entenderlo de una manera crítica y responsable con su entorno. No solo se trataría de formar buenos usuarios y/o manejadores de los programas, sino también partícipes activos en inventar programas, proponer nuevas imágenes, ingeniar objetos digitales, descubrir otras maneras de crear y formas de narrar y encontrar diferentes soluciones a oportunidades en los ámbitos profesionales donde fuera posible su desarrollo.

Además del software comercial, la Creación Multimedia utiliza el software libre. Es también interés de la especialización formar integrantes de las comunidades que permiten utilizar libremente programas, que puedan ser partícipes en crear, cambiar, mejorar y publicar códigos para que todos se beneficien. Esto otorga mayor libertad y responsabilidad.

Después de 2005 aumentó el interés por el desarrollo de proyectos que involucran el espacio real. Aparecieron las instalaciones y la creación de objetos y herramientas que utilizan las pantallas, pero que se “salen” de ellas.

Bogotá: redes y cartografía es una instalación interactiva que reúne varios lenguajes –como el video, el sonido y la visualización de las diferentes redes urbanas de distintos niveles– a través de simulaciones que muestra a la ciudad como una gran red de redes interconectadas, incluida la digital, con animaciones generadas en Processing.²² El resultado es una obra híbrida, de múltiples narrativas y contextos que representan la ciudad en su complejidad, que proporciona al espectador una mirada global de ésta, con su dinámica cambiante en los diferentes flujos de cada una de sus redes. Es una obra compleja, que crea un espacio en el que involucra imágenes de la ciudad en tiempo real y que, dependiendo del flujo de espectadores en la instalación, simula, a su vez, numerosos movimientos urbanos, saturando con imágenes y sonido el espacio de ésta.²³

Esta obra, compleja y de gran escala, fue producida por un grupo interdisciplinario –artista, ingeniero y diseñador– y en términos técnicos, con el uso de computadoras, cámaras, proyectores y sensores, en conjunto con la programación en Wiring²⁴ y Processing.²⁵

Otro proyecto que quiero destacar es *lero lero pixeleros*, *SensitiveCanvas*, una instalación que per-

²⁰ Guerrero, Alejandro; Bahamón, María y Ardila, José Luis, documento proyecto final *Kinescopio. Galería Virtual de Cortometrajes*, Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.

²¹ Ruiz, Adriana; Morales, Charles y Muñoz, María Alejandra, documento proyecto final *Halfas*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.

²² <http://www.processing.org>

²³ Facundo, Rodrigo; Carrasco, Juanita; Castañeda, Natalia; Ramón, Nelson y Díaz, Natalia, documento proyecto final *Bogotá: redes y cartografía*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2006.

²⁴ Proyecto abierto iniciado por Hernando Barragán en el Interaction Design Institute Ivrea en Italia (<http://wiring.org.co>).

²⁵ <http://www.processing.org>

mite, a través de una interfaz que simula la manera tradicional de hacer una pintura, generar un medio para la creación de una obra de “pintura digital” en colaboración entre dos artistas que están en sitios diferentes y distantes. Esto, a través de la comunicación por la red, donde ellos no se ven, pero contemplan simultáneamente lo que el otro está realizando. Cada uno tiene su lienzo digital y crea una imagen teniendo en cuenta en tiempo real la intervención del otro.²⁶ Son muy interesantes la propuesta de una interfaz directa que permite a los artistas actuar como si realmente estuvieran pintando sobre un lienzo y el concepto de la creación artística colaborativa usando la idea de comunicación a distancia.



Imagen 4. Proyecto *lero lero pixeleros*. *SensitiveCanvas*.

La generación de nuevas imágenes de forma colectiva era también la idea del proyecto *InPulso (El humano colectivo)*. Esta vez se trataba de una instalación en la ciudad, en el espacio público. Eran los transeúntes quienes, desplazándose frente a la obra, participaban en la construcción de *El humano colectivo*.²⁷ Con algoritmos recursivos se generaban imágenes fractales programadas en ActionScript de Flash (de Adobe; antes era de Macromedia, hasta 2005).

En 2010 se experimentó con la realidad virtual en el proyecto *VIVEIH - Visualización Inmersiva Virtual de Espacios Interiores para el Hogar*.²⁸ Este proyecto demostró que es posible la utilización de software libre y de elementos normalmente empleados para aplicaciones de entretenimiento en una aplicación real de diseño de interiores. Con visión estereoscópica, el mando de interacción inalámbrico del Wii (producido por Nintendo), un proyector con filtro polarizador y una computadora personal, se lograba una inmersión real e interactiva con escala 1:1 dentro de imágenes 3D. Los gráficos 3D se desarrollaron con BLENDER.²⁹

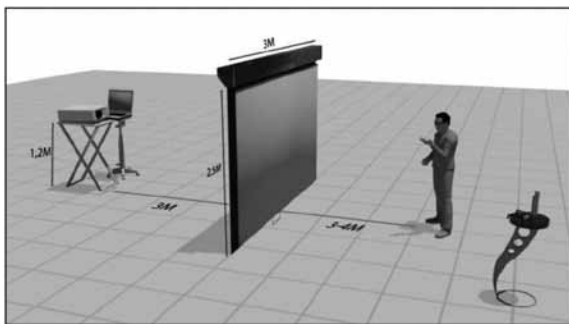


Imagen 5. Proyecto *VIVEIH*.

²⁶ González, Liliana; Grillo, Clementina; Ospina, Juliette y Serrano, Ramiro, documento proyecto final *lero lero pixeleros*. *SensitiveCanvas*. Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2006.

²⁷ Camargo, Daniel; Castrillón, Jorge; Londoño, Luis; Meza, Helmer y Rozo, Andrés, documento proyecto final *InPulso (El humano colectivo)*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2009.

²⁸ Álvarez, Leonar; Alzate, José; Caicedo, Diana y Rocha, Carlos, documento proyecto final *VIVEIH*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2010.

²⁹ Software libre (<http://www.blender.org>).

También con la idea de inmersión, la instalación *Alucinaciones digitales* pretendía –a través de un recorrido en un espacio donde se recreaba, mediante imágenes y sonido holofónico, una situación de guerra– provocar en el espectador la sensación de haber perdido una parte de su cuerpo en una explosión. De esta manera se trataba de despertar al público del adormecimiento causado por los medios masivos de comunicación. La insensibilidad que resulta del bombardeo de información de los acontecimientos de la violencia en el mundo, y en particular de la situación colombiana, resultaba cuestionada en este proyecto. Al final del recorrido, se creaba, utilizando un sensor y una cámara para la captura de video, una imagen, proyectada sobre una pantalla de humo, del espectador sin una extremidad.³⁰

La popularización de los dispositivos móviles ha generado una variedad de experiencias académicas, artísticas y de diseño multimedia para este tipo de aparatos. Su movilidad y tamaño abren nuevas posibilidades para su incursión en la Creación Multimedia, y han sido incluidos en diferentes propuestas artísticas y de diseño.

El *mapping* como técnica de proyección de video sobre superficies no planas ha sido de interés reciente y utilizado en varios proyectos interactivos artísticos, usualmente en proyecciones sobre fachadas de edificios en espacios públicos. Sin embargo, *LUMIK* surge como una instalación interactiva para el diseño de un espacio interior. Se utiliza la proyección sobre objetos, en este caso geométricos, para cambiar el espacio con imágenes que producen ambientes en estilos totalmente diferentes que se definen de acuerdo con la intervención del espectador en la instalación.³¹

El Bogotazo, testimonio virtual, dentro de una atmósfera de época, utiliza la técnica de la realidad aumentada para hacer una inmersión en la historia de Bogotá, específicamente en los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948. A través de la interacción intuitiva del espectador con algunos de los objetos reales que hacen parte de la instalación, se dan a conocer diferentes niveles de información, versiones y puntos de vista de este hecho a través de textos y videos. El proyecto está desarrollado completamente con software libre y propone como ambiente una oficina de un detective, en la que un informe escrito, impreso en papel, es el punto de partida para la introducción del espectador en la obra.³²

Dentro del campo textil, específicamente en el de la moda, el proyecto *3CO* diseña un accesorio que funciona como gorro o bufanda, el cual, fusionado con tecnología electrónica, actúa como un sensor que capta niveles de contaminación ambiental; reacciona mostrando diferentes formas, luces y colores dependiendo del nivel de polución que haya detectado.³³ En los 80 se desarrollaron numerosas herramientas digitales para la construcción de tejidos; años después, la electrónica se entrelaza en ellos creando textiles y accesorios para usar, algunos artísticos, otros funcionales, o ambos.



Imagen 6. Proyecto *3CO*

³⁰ Pacheco, Guillermo; Núñez, Santiago; Acosta, Diego; Pedreros, Sebastián y Perico, Leonardo, documento proyecto final *Alucinaciones digitales*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2012.

³¹ Echandía, Alejandro y Weber, Stephanie, documento proyecto final *Designed Light* (www.lumik.co), Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2012.

³² López, Joan; Santander, Hugo y Salguero, Jonathan, documento proyecto final *El Bogotazo: testimonio virtual*, Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2013.

³³ Rebolledo, Carmen; Vargas, Camilo; Tarazona, María y Valencia, Orlando. Documento proyecto final *3CO*. Especialización en Creación Multimedia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2011.

Este breve recorrido de algunos proyectos desarrollados dentro del espacio de las artes electrónicas en la Universidad de los Andes muestra que la Creación Multimedia persiste en impulsar la exploración técnica y conceptual sobre una plataforma flexible donde se interrelacionan la ingeniería, la ciencia de la computación, la producción artística y los diversos sectores donde sea posible su aplicación.

Es así como el principio fundamental de la Creación Multimedia es articular la investigación teórica y científica con el quehacer artístico para, de esa manera, seguir consolidando el enlace entre la ingeniería de herramientas multimedia y la creación y la búsqueda experimental.

Este camino así descrito parece una vía clara y nítida; sin embargo, ha sido construido mediante diversas experiencias, visiones y teorías y a través de múltiples autores y actores; entre estudiantes, docentes, artistas e investigadores. Los espacios de discusión y análisis, junto con los talleres prácticos, han intervenido de manera constante y dinámica en el fortalecimiento –y, varias veces, en la reformulación– de los contenidos de su programa. Este proceso lo ha mantenido vigente y con la capacidad de viajar y atravesar distintas teorías y tecnologías con un compromiso y una responsabilidad con su sociedad y su momento histórico.

Cine del “postubo” en la era del fin de lo virtual

GISELLE BEIGUELMAN

Ya se ha vuelto un hecho de sentido común decir que vivimos en un mundo de imágenes. Eso no es ninguna novedad. Se habla, se discute y se celebra el tema en forma recurrente desde los años 1960. Pero la situación a la que hoy nos enfrentamos es inédita; su escala no tiene precedentes. Cuando se evalúa lo que ocurre en las redes sociales, los números son capaces de convencer al más escéptico y tecnofóbico de los analistas.

En un mes, YouTube recibe más videos que los que las tres principales emisoras de televisión de los Estados Unidos produjeron en sesenta años. Y éste es solo uno entre muchos datos impresionantes. Derramadas en Internet a razón de cuatrillones de bites por segundo, las imágenes del siglo XXI se convierten también en espacios de sociabilidad por donde fluyen y se imponen —especialmente en YouTube— otros regímenes estéticos que no son los de las escuelas de cine y de artes, rompiendo cánones de clase, género y mercado.

Nunca fueron puestas en circulación tantas imágenes, y nunca las imágenes fueron tan decisivas en nuestro proceso de operación de lo cotidiano. Su estatuto, digital y en red, promueve y participa en profundas transformaciones en las narrativas y las estéticas de las *time-based arts*.

A partir del video *online* se está montando todo un paradigma diferente de consumo y producción, que evidencia que las imágenes dejaron de ser planos para encuadrar y se tornaron los dispositivos más importantes de la contemporaneidad.

La producción audiovisual trasciende hoy las nociones tradicionales de imagen que nos permitían percibir con claridad los límites entre la fotografía, el video y el cine. No solamente podemos producir *stills* con los programas de edición de video, sino que hacemos animaciones con programas de edición de fotos. Pero eso es poco. Lo que importa es que con los mismos equipos producimos diversos tipos de imágenes, y eso no tiene que ver solamente con la escena *amateur*, catapultada por celulares y pequeñas cámaras multifuncionales. La escena se repite en el nivel profesional, y no fue porque sí que el lanzamiento de la Canon 5D Mark II tuvo lugar en el último episodio de la sexta temporada de la serie de TV *Dr. House*, de Fox, enteramente grabado con ese equipo.

Esas transformaciones en el porte y en el perfil de las cámaras son importantes porque no son solamente cambios técnicos. Afectan a toda la cadena de producción de imágenes, aumentando sensiblemente nuestra capacidad de capturarlas. No sería exagerado decir que la miniaturización de las cámaras nos ha colocado ante la emergencia de un tercer ojo en la palma de la mano.

Más que eso: las imágenes se vuelven táctiles, reaccionan a nuestros gestos, temperatura y presencia y participan de un nuevo linaje del diseño. Wiis, iPads, Xboxs y toda una gama de nuevas pantallas son ejemplos casi autoexplicativos de esa clase de producción. Todo indica que ingresamos en la época de los equipos de ejercicios de sinestesia para las masas, en la que las cosas parecen ser hechas para explorar la combinación de sentidos, como la visión y el tacto, y convertir las imágenes que nos rodean, antes simples superficies fotografiables, en interfaces con las cuales nos relacionamos y dentro de las cuales también pasamos a existir, en situaciones cada vez más interconectadas y mediadas.

Este proceso implica una modificación sin precedentes en la historia de las imágenes técnicas: la revolución del más allá de la pantalla de la era “postubo” ya comenzó. Está constituida a partir de pantallas, cámaras y nuevos espacios y de recursos de fruición. Canibaliza el derecho de acceso del sujeto a la proyección en la pantalla, subvirtiéndolo no solo los modos de hacer (encuadrar, editar, sonorizar), sino también los modos de mirar.

Por un lado, vemos emerger como protagonista, en especial en el Brasil, sin timidez alguna, el personaje que, temáticamente, estuvo más ausente de la escena cinematográfica nacional: la clase media, conforme ya fue analizado en profundidad en un ensayo seminal de 1967 de Jean-Claude Bernardet (*Brasil em tempo de cinema*).¹ Por otro —un fenómeno tan brasileño como global—, se está volviendo común un modo de vida mediado por las lentes, en el que todo se puede registrar y almacenar, incluso antes de haber existido, como si la documentación pudiera prescindir del hecho y de la experiencia de las cosas. La cámara parece justificar el estar en el lugar y en escena.

Estos dos aspectos son esenciales en uno de los documentales brasileños recientes más interesantes, *Pacific* (2009), de Marcelo Pedroso.² Hecho con imágenes grabadas por los pasajeros de un crucero (el propio *Pacific*) que hace el trayecto entre Recife y Fernando de Noronha, el film no solamente muestra la cara de la clase media, a través de los ojos de la clase media, en el contexto de la clase media, sino que también revela, en forma patente, las texturas de esas imágenes producidas aleatoriamente, en el afán de registrar el acontecimiento incluso antes de que ocurra.

Inmediatamente después de la apertura, vemos/oímos, entre la confusión y los gritos de una multitud histórica a la espera —desde hace “50 años”, como dice una señora documentalista/personaje— de la aparición de los delfines: “¿Filmó?”. A lo cual otro responde: “Pero es lógico...”. ¿Y de qué habría valido ir, pues, sino para registrar que se había estado ahí, aunque grabar compulsivamente nos robase el privilegio de ver?

No se engañe pensando que estamos en plena era de la *remake* de la sociedad del espectáculo. Nos adentramos en el espacio de lo que la crítica inglesa Sarah Cook³ llamó acertadamente la migración del *broad* hacia el *narrowcasting*, o lo que aquí denominaríamos la batalla por el derecho a ser *superstar* para su familia y su minimultitud de veinte fans. Eso es lo que debe de haber movilizó a los centenares de personas que donaron voluntariamente sus archivos a la producción del film *Pacific*.

Todo el documental fue negociado personalmente por un grupo de productores que viajó en el barco y al final del trayecto abordó a los pasajeros y les solicitó su material. Éste fue puesto a disposición con mucho gusto, y el resultado fue un largometraje que documenta un viaje sin ninguna imagen captada por el director, y del cual éste tampoco participó. Es la “escuela” *Do it yourself Hollywood* que se impone innegablemente en ese movimiento cada vez más intenso de cines de hombres sin cámara.

Otra forma en la que esa filmografía pos-YouTube se afirma es mediante la estética del banco de datos. Ella tensiona la jerarquía de las rutinas de programación de las grandes bases de datos *online*,

¹ Bernardet, Jean-Claude, *Brasil em tempo de cinema (Ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966)*, São Paulo, Cia. das Letras, 2007.

² *Pacific*, dirección: Marcelo Pedroso, producción: Símio Filmes, 2009.

³ Cook, Sarah, “The Work of Art in the Age of Ubiquitous Narrowcasting?”, en Lovink, Geert y Niederer, Sabine (eds.), *Video Vortex Reader. Responses to YouTube*, Amsterdam, Institute of Network Cultures, 2008, pp. 173-180.

al abrirla para realizar una recombinación de las informaciones contenidas en esas bases. Eso puede darse a partir de universos cerrados que se tornan infinitos, como en *whiteonwhite:algorithmicnoir*,⁴ de Eve Sussman y el equipo de la Rufus Corporation, o de la conversión de archivos siempre crecientes, pero no preparados para el remixado global, como lo que sucede en *Breaking the News - Be a News Jockey* (2007), de Matt Lee.⁵ Puede producirse también a partir de la apropiación de tags populares en un banco de imágenes de la envergadura de YouTube y, de allí, desencadenar un proceso de vértigo / descontrol / en el paisaje más globalizado del planeta, tal como acontece en *Vista on, vista off II* (2012), de la brasileña Denise Agassi.⁶

En el primer caso, tenemos tres mil escenas grabadas en ruinas comunistas de Kazajistán. Mientras el film se proyecta, aquéllas son combinadas, a partir de algunas palabras clave (como nieve, apocalipsis, futuro, etc.) y 150 temas musicales, en un *loop* continuo, por un programa que improbablemente consiga repetir la misma combinación.

En el segundo, en *Breaking the News*, Matt Lee nos convoca a ser un “news jockey” remixando noticias en tiempo real. Basta digitar una palabra o seguir los *trending topics* del día. Su programa hace una búsqueda en bancos de datos variados en la web y ofrece acceso a algunos filtros para que cada uno pueda imprimir su estilo y su ritmo al marasmo de las informaciones que se suceden en los innumerables *clippings online*. Es posible guardar el videoclip al final, y tanto las versiones de instalación para exposiciones como aquellas para computadora constituyen un éxito desde hace años.

Ya en *Vista on, vista off II*, de Agassi, somos invitados a manipular un dispositivo circular que acciona la proyección de una serie de videos, todos procedentes de YouTube, cruzando informaciones de una brújula digital con palabras clave preseleccionadas en diversos idiomas. Esas palabras se refieren a tipos de vista (aérea, panorámica, elevada, etc.) y a los lugares a los que apunta el dispositivo.

Los tamaños de las proyecciones que vemos en la pantalla corresponden, imaginaria y proporcionalmente, a la distancia entre el sitio donde está instalada la obra y el lugar que se ve en la imagen, lo cual crea una ilusión de profundidad espacial. Cuanto más movemos el dispositivo circular, más videos se cargan en la pantalla, superponiéndose en distintas capas.

Curiosamente, nos vemos enfrentados a la situación de estar delante de un timón que, si no es capaz de navegar por todos los paisajes del mundo (si es que, en rigor, toda imagen del mundo no estaría hoy, en cierta forma, depositada en YouTube), es ciertamente el paisaje globalizado por excelencia. En su horizonte, se anuncian posibilidades de otras fábricas colectivas de cines y nuevas imágenes que insertan esa cultura del “postubo” en el ámbito de una era en que las redes convierten en chatarra la noción de virtualidad.

La oposición real/virtual se convirtió en un anacronismo del siglo XX. Hoy somos cuerpos “ciborguizados” por los celulares, una especie de punto de conexión permanente que nos expande más allá del aquí y nos inserta en un tiempo de eterno ahora. Pantallas de diferentes tamaños y con nuevos recursos remodelan las nociones de espacio doméstico y privacidad. Softwares de realidad aumentada introducen capas de información en el ambiente urbano y redefinen el espacio público.

Los materiales de los objetos que nos rodean son fruto de ecuaciones químicas y las personas son remodeladas en centros quirúrgicos que nos transforman en compuestos de botox, silicona, carne y sangre. En cualquier momento tendremos nuestro ADN disponible en Google. Nuestra comida nace en laboratorios y los científicos nos prometen un mundo poblado de clones y nuevos seres artificiales. Vivimos mediados por redes sociales, como Twitter y Facebook, y la Internet es uno de los escenarios privilegiados de movilización política.

No hay duda. La era de lo virtual se quedó en la primera década del siglo. Lo real engulle todo y nos coloca en el centro de redes interconectadas accesibles, literalmente, en la palma de la mano.

⁴ *whiteonwhite: algorithmicnoir*, dirección: Eve Sussman, producción: Rufus Corporation, 2011.

⁵ Lee, Matt, *Breaking the News - Be a News Jockey*, 2007, <http://www.news-jockey.com/> (acceso el 16 de febrero de 2013).

⁶ Agassi, Denise, *Vista on, vista off II*, 2012.

Vivimos en el mundo de lo posvirtual, y eso no significa apostar a una vuelta al mundo analógico. Al contrario. Significa asumir que las redes se tornaron tan presentes en lo cotidiano y que el proceso de digitalización de la cultura es tan abarcador, que se volvió anacrónico pensar en la dicotomía real/virtual. El mundo de la Internet de las cosas ya se anuncia en el presente, previendo que todos los objetos de la vida cotidiana estarán conectados a las redes y entre sí.

Eso exigirá profundas transformaciones tecnológicas e impone un amplio espectro de discusiones éticas y políticas, ya que la idea de ambientes en los que las direcciones IP (Internet Protocol) estén relacionadas con todo —desde objetos de consumo hasta lugares— presupone una escala de rastreo, tanto como un grado de interconectividad creativa, sin precedentes.

El debate es complejo, y la bibliografía sobre el tema evidencia posturas que van desde abordajes que privilegian más los aspectos técnicos del problema, como en los ya históricos trabajos de Mark Weiser,⁷ Neil Gershenfeld, Raffi Krikorian y Danny Cohen,⁸ y Kevin Ashton,⁹ hasta los que interrogan sus dimensiones políticas e ideológicas, como los de Katherine Albrecht¹⁰ y Rob van Kranenburg.¹¹ En el Brasil, son importantes, en esa vertiente crítica, una serie de artículos de Fernanda Bruno¹² que discuten los sistemas de vigilancia electrónica y la computación ubicua, y los estudios más recientes de André Lemos.

Aún no llegamos a esa escala de interconectividad, que dejará en los archivos de la historia la definición de Internet como una red mundial de computadoras. Pero ella tendrá que ser actualizada en breve como red mundial de computadoras, personas, heladeras y todo lo demás que nos rodea. La rápida evolución de las aplicaciones, que implican nanotecnología, sensores y sistemas de redes sin hilos, confirma su probabilidad. El uso cada vez más común de etiquetas inteligentes basadas en códigos de barras con gran capacidad de almacenamiento de informaciones, como el QR-Code (Quick Response Code, o código de respuesta rápida), es un indicador preciso de ese proceso de cosificación de las redes.

Interpretadas por la cámara del celular, a través de un programa lector de código, esas etiquetas expanden las informaciones contenidas en la leyenda de un cuadro de un museo, por ejemplo, agregando contenidos como textos y links que se abren hacia audios, videos e imágenes, que se muestran en la pantalla del aparato.

Su presentación gráfica, como un mosaico, le confiere un encanto estético especial. La facilidad de producirlo y su versatilidad —se adhiere prácticamente a cualquier superficie, desde papel hasta tela, pasando por cemento y hasta comida— están asociadas a su disseminación. Otro motivo de éxito es el hecho de liberarnos de la tarea tediosa de digitar en las minúsculas teclas de los celulares. Basta apuntar con el teléfono móvil y capturar informaciones sobre edificios históricos, leyendas de cuadros, procedencia de alimentos en los supermercados, direcciones, URL, etc. Todo eso, mientras estamos desplazándonos, en la calle o realizando otras actividades. En ese sentido, los códigos QR pueden ser entendidos, por lo tanto, como la primera forma escrita desarrollada para lectores nómades.

Esto explica, tal vez, por qué poco a poco ese tipo de código se está convirtiendo en una especie de tatuaje de las ciudades del siglo XXI, transformando el celular en un escáner portátil de informaciones invisibles. Algunos usos sorprenden. En el Japón, donde se inventó esta tecnología

⁷ Weiser, Mark, "The Computer for the 21st Century", en *Scientific American*, septiembre de 1991, pp. 94-104.

⁸ Gershenfeld, Neli; Krikorian, Raffi y Cohen, Danny, "The Internet of Things", en *Scientific American*, octubre de 2004, pp. 76-81.

⁹ Ashton, Kevin, "That 'Internet of Things' Thing", en *RFID Journal*, 22 de junio de 2009, <http://www.rfidjournal.com/article/view/4986> (acceso el 20 de diciembre de 2012).

¹⁰ Albrecht, Katherine y McIntyre, Liz, *SPYCHIPS: How Major Corporations and Government Plan to Track Your Every Move with RFID*, Nelson Current, 2005.

¹¹ Kranenburg, Rob van, *The Internet of Things: A Critique of Ambient Technology and the All-Seeing Network of RFID*, Amsterdam, Institute of Network Cultures, 2008.

¹² Véase, por ejemplo, Bruno, Fernanda, "Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas", *Fronteiras*, mayo/agosto de 2006, pp. 152-159.

en 1996, se creó también una de las posibilidades más inusitadas de uso de ese código de barras. Una empresa fúnebre ofrece a sus clientes lápidas con esas etiquetas, que permiten a los seres queridos del fallecido establecer para siempre *links* a fotos, videos y biografías dedicados a su alma y a satisfacer la curiosidad de los que quedan. Otro empleo sumamente inusitado y que está ganando público está destinado a aquellos con hambre de vivir: tortas y galletitas con mensajes para ser descifrados por los golosos. La invitación para una noche especial de Tiffany & Co. en la Mercedes-Benz Fashion Week de 2009, por ejemplo, viene "incrustada" en el código QR de un dulce. En Francia, un jardín público implantó un gran QR vegetal que, al ser descifrado, acciona el audio de una visita guiada por el parque.

El uso de este tipo de código en remeras y aplicado a accesorios es cada vez más común, y despierta la curiosidad de los peatones acerca de lo que dicen. No es casual que la publicidad apele cada vez más a este recurso. Pero ese juego de misterio adopta aires más intrigantes con etiquetas adhesivas, tatuajes y diseños hechos con henna. Para desentrañar lo que se esconde allí es preciso mirar las partes del cuerpo que están codificadas.

Pero en el mundo del *street art* es donde la tecnología muestra claramente de lo que es capaz. Los códigos QR y el *street art* parecen lenguajes tan bien armonizados que acabaron inspirando una de las campañas publicitarias más interesantes de los últimos tiempos. Desarrollada por la empresa Leo Burnett de Hong Kong para la tienda de música *online Zoo*, esparció por las calles estarcidos y autoadhesivos de animales montados con códigos QR. Conforme se decodificaban las partes de los animales, se accedía a temas musicales. Le valió a la agencia el León de Oro en el festival de publicidad de Cannes de 2011. Pero si la publicidad se apropia de los lenguajes del arte, también los artistas han demostrado capacidad para replantear los usos publicitarios del código QR. Proyectos como *Sensitive Rose*, de Martha Gabriel, que mapea los deseos del público a partir de una rosa de los vientos diseñada con códigos QR, o la composición musical interactiva *Suite para mobile tags* (de mi autoría y la de Mauricio Fleury) son algunos ejemplos. Otro, que no podría faltar aquí, son los originales e intrigantes tapices del venezolano Pedro Morales, que contienen consignas y mensajes políticos entre los delicados pétalos blancos y negros de los diseños.

En otro artículo comenté en detalle esos y otros casos de usos creativos del código QR,¹³ pero los breves ejemplos citados nos permiten afirmar que el uso de ese código de barras transforma nuestro "antiguo" teléfono con cámara en un control remoto de ciudades interactivas, un órgano de visualización de lo que los ojos no ven, una evidencia del proceso de imbricación de lo virtual en lo real.

¿Exagero? No. Basta pensar en la popularización de los softwares relacionados con la realidad aumentada (RA), una tecnología en desarrollo desde los años 90 que en su propio nombre parece traer incorporado el certificado de defunción de la era de lo virtual. A diferencia de la realidad virtual, sus recursos permiten complementar el mundo físico con informaciones, en lugar de sustituirlo, haciendo que coexistan en el mismo espacio objetos virtuales y objetos reales.¹⁴

Hoy, con celulares equipados con programas específicos, combinados con el GPS del aparato, es posible visualizar objetos informativos que añaden datos a un determinado lugar, por medio de animaciones en computación gráfica, superponiéndose, en tiempo real, a las imágenes encuadradas por la cámara. En breve, anteojos y lentes de contacto se convertirán en los dispositivos privilegiados para su uso.

Además del Google Project Glass,¹⁵ bastante difundido desde su aparición en 2012, otras empresas están probando y comercializando tecnologías semejantes. Vuzix, por ejemplo, lanzó un monóculo para uso industrial;¹⁶ el blog Venture Beat informó que la compañía de anteojos Oakley

¹³ Beiguelman, Giselle, "Infotatuagens", en *seLect*, n° 3, diciembre/enero de 2012, pp. 90-93.

¹⁴ Azuma, Ronald T., "A Survey of Augmented Reality", en *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, agosto de 1997, pp. 355-385.

¹⁵ Google.com, *Google Project Glass*, 2012, <https://www.google.com/4-projectglass> (acceso el 20 de diciembre de 2012).

¹⁶ Lord, Track, "5 Reasons to Get Excited about Augmented Reality in 2013", en *Venture Beat*, 23 de diciembre de 2012, <http://venturebeat.com/2012/12/23/augmented-reality/> (acceso el 16 de febrero de 2013).

posee cerca de 600 patentes para producción de equipos semejantes a los planeados para Google;¹⁷ Apple divulga desde 2011 un software para iPhone que transformará la realidad aumentada en un recurso nativo del aparato¹⁸ y Microsoft está desarrollando un producto para competir con los anteojos de Google.¹⁹ Alineada con esta tendencia y yendo un poco más lejos, la empresa de tecnologías ópticas Innovega presentó en el Consumer Electronic Show de 2012 un prototipo de lentes de contacto para ser usados en campos de batalla que, además de proporcionar datos cartográficos, alimenta a los soldados con informaciones en tiempo real.

Parece ciencia ficción, pero no lo es. Campañas publicitarias, juegos y sitios de servicios, escuelas, laboratorios de diagnóstico y la industria de la moda hacen uso sistemático de sus recursos. El éxito de este tipo de tecnología es fruto de la aproximación que promueve con los sentidos humanos. Finalmente, como dice el diseñador indio Pranav Mistry, del Six Sense Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT):

Integrar las informaciones a los objetos de la vida cotidiana no solo nos va a ayudar a eliminar el abismo digital, sino que nos ayudará de alguna forma a mantenernos humanos, a estar más conectados con nuestro mundo físico. Y nos ayudará, en verdad, a que no seamos máquinas, sentadas frente a otras máquinas.

Las etiquetas con código QR o realidad aumentada, por lo tanto, hacen más que convertir el celular en una mezcla de lente de aumento y visión de rayos X. Ellas confirman una antigua hipótesis aristotélica: el hombre es un ser político. Su lugar es la polis. La ciudad, la calle. No la oficina.

Medios tangibles y cuerpos informativos

Estamos frente a una nueva tangibilidad. Ella es sensorial, táctil, concreta, pero también mediática. Las imágenes dejan de ser superficies encuadrables y se transforman en interfaces expandidas que borran los límites entre lo real y lo virtual. Las consolas de juego como Wii, de Nintendo; Kinetic, de Microsoft, y, en un nivel más elemental, el iPad, de Apple, son ejemplos de esta tendencia.

Las pantallas seguirán siendo maleables y podrán ser redimensionadas. Los dispositivos de proyección se adherirán a superficies diversas, incluso al cuerpo, de acuerdo con nuestras necesidades. La computación podrá ser vestida. Ya no envidiaremos el increíble zapatófono del Agente 86, ni el no menos increíble reloj multipropósito de Dick Tracy. En ese contexto, somos “ciborguizados” por aparatos que nos transforman en un híbrido de carne y conexión, y los objetos se convierten en instancias materiales de los flujos de datos.

Nada más esclarecedor sobre ese proceso que la diversificación de los usos de las etiquetas con RFID (*radio frequency identification*, identificación por radiofrecuencia). Ellas pueden ser leídas a gran distancia y almacenar una diversidad de informaciones sin ser desactivadas. Son más pequeñas que un grano de arroz y cada una de ellas es única. Solo existe una para cada producto, pero su decodificación remota no está asociada a un lector específico. Por eso permiten la optimización de una serie de rutinas cotidianas y también potencian el control y el monitoreo de la privacidad.

Imagine la siguiente situación. Usted es cliente de una tienda donde se probó varias prendas. La tienda usa etiquetas invisibles de RFID en la ropa que vende. Meses después, usted vuelve a ese mismo comercio y una pantalla lista, automáticamente, todos los productos que pueden llegar a gustarle. Y si a usted le agrada alguna cosa, no necesitará pasar su tarjeta de crédito por la caja. Sus informaciones ya están en el banco de datos y el importe de su ropa nueva será debitado automáticamente.

¹⁷ Cheredar, Tom, “Oakley Owns 600 Tech Patents Related to Smart Glasses (Like Google’s Project Glass)”, en *Venture Beat*, 17 de abril de 2012, <http://venturebeat.com/2012/04/17/oakley-google-smart-glasses/> (acceso el 20 de diciembre de 2012).

¹⁸ Lowensohn, Josh, “Apple Patent Hints at Augmented Reality Camera App”, en *Cnet*, 18 de agosto de 2011, http://news.cnet.com/8301-27076_3-20094154-248/apple-patent-hints-at-augmented-reality-camera-app/ (acceso el 16 de febrero de 2013).

¹⁹ Cheredar, Tom, “Microsoft Working on Its Own Version of Google Glass”, en *Venture Beat*, 23 de noviembre de 2012, <http://venturebeat.com/2012/11/23/microsoft-working-on-its-own-version-of-google-glass/> (acceso el 16 de febrero de 2013).

Esto parece óptimo, ¿verdad? Pero si usted entra con su ropa radioetiquetada en otra tienda, en la que nunca estuvo antes, y ese establecimiento tiene lectores de RFID, ¿qué sucede? Muy sencillo: la tienda puede acceder a informaciones que están asociadas a su ropa. Dónde la compró, cuándo, si siempre compra en ese lugar. Y como usted usó tarjeta de crédito, sus datos personales tales como dirección, nombre completo y teléfono pueden ser rápidamente rastreados e incorporados al banco de datos de la nueva tienda.²⁰

En un mundo mediado por bancos de datos de todo tipo, somos una especie de plataforma que pone a disposición informaciones y hábitos, conforme construimos nuestras identidades públicas en los diversos servicios relacionados con nuestro consumo, ocio y trabajo. Somos, por lo tanto, cuerpos informativos, que no solo pueden transportar datos, sino que también pasan a ser entendidos como un campo de escaneo y digitalización de informaciones. Tomografía computada, resonancia magnética, mamografía y varias clases de ultrasonografía son algunos de los métodos habituales de ese proceso de intelección de la vida como un campo de la computación y de las ciencias de la información.

Eso tiende a intensificarse a medida que se popularizan los métodos de investigación genética y su difusión por Internet. En rigor, fue eso lo que hizo el Proyecto Genoma: convirtió nuestra comprensión del cuerpo, antes entendido como un conjunto de carne, huesos y sangre, en un mapa de informaciones secuenciadas en computadora.

La situación hace pensar que un día podremos súbitamente encontrar parte de nuestro código genético en Google o “hackear” el ADN de alguien por intermedio de un sitio en el que se comparten datos sobre la base de archivos Torrent. Pero también hace pensar en que estamos siendo testigos de una reconceptualización de lo que se entendía por naturaleza.

El surgimiento de nuevos patrones de belleza es sintomático de este proceso. Ellos nacen en una realidad mediática que corporiza Lara Croft, protagonista del juego de computadora homónimo, y transforma a Angelina Jolie en su copia real. Aun así, ésa es una vía de doble mano. Una evidencia de ello es el incremento del interés en las investigaciones relacionadas con la biomimética. Esa línea de investigación busca en la naturaleza parámetros para el desarrollo industrial. Uno de sus resultados más antiguos es la cinta adhesiva de velcro, una invención de 1941 basada en la observación de pequeñas semillas de césped con espinas adherentes. Entre los más recientes se destacan las pantallas delgadas, de alta resolución y economía de energía, que mimetizan las alas translúcidas de las mariposas, y las estructuras livianas de fibra de carbono para autos, concebidas a partir del estudio de la distribución del peso de los grandes árboles. En sintonía con las conquistas científicas, los límites entre naturaleza y cultura pierden definición. Indican nuevas relaciones entre lo real y lo virtual. Ellas tienen dimensiones estéticas, cognitivas y políticas.

Una naturaleza próxima

En la teoría y en la práctica, los límites entre naturaleza y cultura nunca fueron precisos, y no son estancos. La conceptualización de lo que pertenece a un campo o al otro es un tema recurrente desde la antigua Grecia. La filosofía contemporánea cuestiona la visión dualista de esa relación. Propone una reflexión alineada con la emergencia de dispositivos que ya no son compatibles con definiciones puras de qué es humano y qué no lo es. El filósofo y antropólogo francés Bruno Latour es un exponente de esa corriente de pensamiento. Él reflexiona sobre el carácter híbrido de nuestra contemporaneidad, mediada por la experiencia de objetos y situaciones que son una mezcla de elementos de la naturaleza y de la cultura.²¹

²⁰ Garfinkel, Simson *et al.*, “RFID Privacy: An Overview of Problems and Proposed Solutions”, en *IEEE Security & Privacy*, mayo/junio de 2005, pp. 34-43; Hildner, Laura, “Defusing the Threat of RFID: Protecting Consumer Privacy Through Technology-specific Legislation at the State Level”, en *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, 2006, pp. 133-172.

²¹ Latour, Bruno, *Jamais fomos modernos* (trad. Carlos Irineu da Costa), Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.

No se habla aquí de una posnaturaleza, sino de una naturaleza próxima. Incluso porque vivimos actualmente en medio de una constelación de productos, como tomates transgénicos y gatos hipoa-lergénicos, que son “auténticamente artificiales”, dice el diseñador holandés Koert van Mensvoort, editor del blog Next Nature.²² En ese mundo, se configura todo un imaginario nuevo, en el que las nociones de género, reinos –vegetal, animal y mineral–, edad y nacionalidad se diluyen, abriéndose en dirección a otros modos de ser y de existir. Se trata de una experiencia emergente de la subjetividad y de la sensibilidad contemporáneas. En ella, se revisten papeles y se construyen identidades momentáneas, subvirtiendo los límites entre el tubo de ensayo y el Photoshop. Eso aparece en forma notoria en la producción artística, como resulta evidente en *Le Dernier Cri*, del holandés Erwin Olaf.²³

Olaf se dedica a un ejercicio riguroso de manipulación de imagen, y crea seres ambivalentes entre lo monstruoso y lo *fashion*. Ambientando la escena en una semana de la moda que tendrá lugar en París en 2019, cuestiona los modelos de belleza fabricada por medio de una interrogación estética que va más allá de las dicotomías entre la naturaleza y la cultura. La creación de los cuerpos de ese artista remite a una visión del mundo pixelizada, contaminada y atravesada por la cultura digital en todos sus niveles, y que se vincula con parámetros de lo que James Bridle define como nueva estética. Ella se relaciona con todo lo que refleje la “erupción de lo digital en lo físico”, fruto de la coproducción de lo real por personas y tecnologías en red. Es lo “nuevo normal”. Aparece en el arte, la moda, el diseño, el entretenimiento y la cultura pop.²⁴

Pero ¿cómo influirá eso en nuestras relaciones afectivas y sociales, cuando, en el límite de la interpenetración entre lo informativo y lo físico, la ciencia genética consiga sistematizar una técnica segura de clonación humana o de hibridación de códigos genéticos de animales y vegetales? Estas cuestiones atraviesan la obra del brasileño radicado en los Estados Unidos Eduardo Kac. Proyectos como *GFP Bunny*, de 2000, y *Natural History of Enigma, Edunia*, de 2008, son buenos ejemplos de sus preocupaciones teóricas y poéticas.

En el primer caso, el embrión de una conejita albina fue modificado en laboratorio, con la introducción de una proteína artificial. Cuando el animal es expuesto a una determinada temperatura e iluminación, su organismo reacciona y se colorea de verde. Con esto, Kac no tenía como objetivo producir una serie de animales fluorescentes, sino hacernos considerar nuevas alteridades y prestar atención a las afectividades que el mundo emergente de la naturaleza próxima nos trae.

En el segundo, Kac desarrolló un “plantimal” (un híbrido de planta y animal), introduciendo uno de sus genes en la estructura molecular de una petunia. La porción animal de *Edunia* es visible en las “venas” rojas de sus pétalos. El gen del artista que fue secuenciado para esta obra está asociado al reconocimiento de organismos exteriores al cuerpo. Al ser introducido en un organismo vegetal, hace que el elemento biológico responsable del rechazo o defensa bioquímica se convierta en un enigmático dispositivo de interrogación sobre la contigüidad de las especies y la multiplicación de la vida en un mundo cada vez más mediado por la ciencia y que borra las fronteras entre lo natural y lo artificial.

La producción audiovisual es directamente remodelada por esa constelación signica. En *empathetic heartbeat* (2010), de Hideyuki Ando, Junji Watanabe y Masahiko Sato,²⁵ se torna, inclusive, el medio de acceso a las imágenes. En ese film interactivo, somos expuestos a dos narrativas tensas que corren en paralelo. Un niño antes de la largada de una carrera y un grupo de soldados en un campo de batalla. Para ver la película, es necesario usar un estetoscopio médico conectado al equipo de proyección. La respiración de los espectadores y sus latidos cardíacos hacen que el

²² Next Nature, <http://www.nextnature.net/> (acceso el 16 de febrero de 2013).

²³ *Le Dernier Cri*, dirección: Erwin Olaf, 2009.

²⁴ Bridle, James, entrevista de Giselle Beiguelman y Paula Alzugaray, “Um futuro muito mais contemporâneo”, en *seLecT*, 8 de diciembre de 2012.

²⁵ *empathetic heartbeat*, dirección: Hideyuki Ando, Junji Watanabe y Masahiko Sato; producción: Sekiguchidaimachi Elementary School, Tokyo University of Foreign Studies Kendo Club, Daisuke Kondo, 2010.

sonido del film aumente conforme nuestra tensión se exagera. Oímos tanto los sonidos internos de las pulsaciones de nuestro corazón como los de los protagonistas. Poco a poco, perdemos la capacidad de diferenciar el sonido de nuestro cuerpo del que corresponde a la película.

En ese compartir de latidos cardíacos, en un cine que expande los aparatos de visión hacia otros órganos del cuerpo y supera los límites de la pantalla, se alteran los confines, cada vez más difusos, entre naturaleza y cultura, material y digital, real y virtual.

Bienvenido a la era del “postubo”. Bienvenido al fin de lo virtual.



Currículos abreviados

Jorge La Ferla

Jefe de Cátedra de la Universidad de Buenos Aires (UBA), es profesor de la Universidad del Cine y la Universidad de los Andes, Bogotá. Master in Arts y egresado del Programa de Estudios Graduados del Centro de Estudios Latinoamericanos de la University of Pittsburgh; licenciado de la Université Paris VIII. Investigador en medios audiovisuales. Curador de cine, video y nuevos medios de América Latina. Ha editado y publicado libros en Argentina, Brasil y Colombia.

Luis Alberto Quevedo

Licenciado en Sociología y graduado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de la Université de Paris, donde obtuvo la maestría en Sociología. Es director del Área Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina, profesor titular de Sociología Política en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y director del posgrado internacional Gestión y Política en Cultura y Comunicación de la FLACSO. Ha sido consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), etc. Forma parte del directorio de Educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Giselle Beiguelman

Artista, curadora e investigadora de nuevos medios. Es profesora de Historia del Arte y Diseño en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidade de São Paulo y autora de *O livro depois do livro* (2003), *Link-se* (2005) y *Nomadismos tecnológicos* (2011). Muchos de sus ensayos se publicaron en revistas internacionales, como *Leonardo Electronic Almanac* y *Dichtung Digital*, y en libros, como *V0ICE: Vocal Aesthetics in Digital Arts and Media* (MIT Press, 2010) y *Urban Screens Reader* (Institute of Network Cultures, 2011), entre otros. Su obra fue presen-

tada en reuniones internacionales como *Net_Condition* (ZKM, Karlsruhe), *El final del eclipse* (Fundación Telefónica, Madrid), la 25ª Bienal de San Pablo, *Algorithmic Revolution* (ZKM), la 3ª Bienal de Sevilla, *Transitio_MX* (México), *YOU_ser* (ZKM), *Geografías celulares* (Fundación Telefónica, Buenos Aires y Lima), *arte.mov* (Belo Horizonte y San Pablo) y *Visual Foreign Correspondents* (Berlín), entre otras. Fue curadora de *Nokia Trends* (2007 y 2008), de la participación brasileña en ISEA RUHR (2009) y de los festivales *online HTTPvideo* (2008 y 2010) y *HTTPpix* (2010). Fue directora artística del Instituto Sérgio Motta (2008-2011), profesora del programa de posgrado de Comunicación y Semiótica de la PUC-SP (San Pablo, 2001-2011), curadora de *Tecnofagias*, III Mostra 3M de Arte Digital, Instituto Tomie Ohtake, San Pablo (2012), y es jefa de redacción de la revista *seLecT*.

Mario Carlón

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e investigador del Instituto Gino Germani (UBA). Dirige el proyecto UBACYT *Mediatizaciones de la política y el arte: entre los viejos y los nuevos medios*. Sus últimos libros son *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación*, junto con Antonio Fausto Neto (2012); *Colaborarte. Arte y medios en la era de la producción colaborativa*, organizado junto con Carlos A. Scolari (2012); *De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad* (2006, publicado en portugués por UNISINOS, Brasil, en 2012) y *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*, con Carlos A. Scolari (2009). Profesor invitado en Argentina, México y Brasil, donde ha intervenido en eventos especializados y dictado conferencias y cursos de posgrado.

Myriam Luisa Díaz Moyano

Ingeniera de Sistemas y Computación de la Universidad de los Andes de Bogotá, posee una

maestría en Informática en Paris VI, Francia. Está vinculada al Departamento de Arte de la Universidad de los Andes en diversas actividades de docencia, investigación, coordinación académica y administrativa. Es profesora asociada en el área de Medios Electrónicos y Artes del Tiempo, creadora y coordinadora de la Especialización en Creación Multimedia y directora de la publicación seriada *Clave 019-97*, sobre creación multimedia.

Eduardo Feller

Realizador audiovisual, profesor titular en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y coordinador académico de la carrera Diseño de Imagen y Sonido de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires (FADU - UBA), de la cual fue director. Creador y director del ciclo superior Medios de Comunicación, para el nivel secundario, Escuelas ORT, 1989/1992. Ha publicado recientemente el libro *Detrás del árbol: investigación para el documental*, Eudeba, 2012.

Rodolfo Hermida

Director y productor de cine, video y televisión. Gerente del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) a cargo del Programa Bicentenario. Asesor de Capacitación del Consejo Asesor del Sistema de la Televisión Digital. Profesor del posgrado internacional de Gestión y Política de la Cultura y la Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de posgrado del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) y del posgrado de Gestión de Artes del Espectáculo la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Fue gerente de Desarrollo Educativo del INCAA, director de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), del Centro de Formación Profesional del Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina (SICA), coordinador académico de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido (FADU-UBA) y rector del Instituto de Arte Cinematográfico de Avellaneda (IDAC).

Fabián Hofman

Fotógrafo egresado de la Escuela de Diseño Neri Bloonfield, Haifa, Israel. En 2010 estrenó el largometraje *Te extraño*, coproducción México-Argentina. De 1998 a 2007 se desempeñó como subdirector académico del Centro de Capacitación Cinematográfica, así como director del Proyecto de Investigación en Nuevas Tecnologías y profesor en el área documental del mismo centro. En 2001 estrenó su ópera prima, *Pachito Rex*. En 1997 fue becado por el fotógrafo mexicano Pedro Meyer para colaborar en el desarrollo del sitio de Internet *Zone Zero* en Los Ángeles, California. En 1994 se hizo acreedor a la Beca Intercultural Film/Video 1993/1994, Rockefeller Foundation, MacArthur Foundation y Fundación Antorchas.

Sergio Miranda

Productor y realizador de cine, televisión y espectáculos. Comunicador y relacionista público. Dirigió la Escuela de Cine del Uruguay entre 1999 y 2007. Entre 2007 y 2009 fue coordinador de la cátedra de Producción e integrante del cuerpo de dirección y académico de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, Cuba, institución en la que actualmente es coordinador del Departamento de Comunicaciones.

Germán Rey

Director del Centro ÁTICO de la Universidad Javeriana de Bogotá, fue el creador de la Sala Matrix en la misma universidad. Ha sido asesor del despacho de la ministra de Cultura de Colombia, ombudsman del periódico *El Tiempo* y miembro de la junta directiva de la Fundación Gabriel García Márquez de Nuevo Periodismo. Formó parte del Consejo de Ciencias Sociales del Sistema Nacional de Ciencia de Colombia y fue asesor del Proyecto de Economía y Cultura del CAB. Participó en el informe de la UNESCO "Trends in Audiovisual Markets. Regional Perspectives from the South" (2006) y forma parte del Laboratorio de Desarrollo y Cultura de las

universidades de Girona y Tecnológica de Bolívar, en Cartagena. Asesor nacional del Plan Decenal de Cultura de Medellín, ha sido consultor de la Orquesta Filarmónica de Bogotá y de la Secretaría de Cultura de Bogotá para la creación del Instituto Distrital de las Artes (2009). Coordinó el proceso de elaboración del *Compendio de políticas culturales de Colombia* (Ministerio de Cultura, 2010). Entre sus libros figuran *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, escrito con Jesús Martín Barbero; *Las tramas de la cultura, Industrias culturales, creatividad y desarrollo* y *Los sentidos despiertos. Públicos y apropiación de la música, la danza y el teatro en Bogotá*, entre otros.

Luciana Rodrigues

Doctora en Medios y Procesos Audiovisuales por la Universidade de São Paulo (USP), con la tesis "Cine digital y sus impactos en la formación en cine y audiovisual". Es licenciada en Cine por la Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), licenciada en Derecho por la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) y posee un máster en Ciencias de la Comunicación por la USP, con la disertación "Formación en cine en las instituciones de educación superior brasileñas". En la actualidad es directora asociada de GR Consultores y profesora de la FAAP en Cine. Ha realizado varios cortometrajes. Es vicepresidenta del Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual - FORCINE.

Pablo Rovito

Egresado de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), dependiente del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) de la Argentina. Ha producido más de 30 largometrajes cinematográficos y ha desarrollado en Iberoamérica una intensa actividad tanto en política cultural como en docencia. Actualmente es rector de la ENERC (designado por concurso abierto nacional para el período 2011-2015).

Mario Santos

Arquitecto por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y máster en Administración de Empresas por el IAE de la Universidad Austral. En 1992 ingresó a la Universidad del Cine, Buenos Aires, de la cual es vicerrector desde 2004. Como responsable del área ejecutiva, tiene a su cargo los sectores de producción que llevan adelante la realización de los proyectos de cortometrajes y largometrajes producidos y coproducidos por la institución dentro de su política de fomento cinematográfico. Fue coordinador del largometraje *Moebius* y productor ejecutivo de los largometrajes *Mala época*, *Solo por hoy*, *Mercado el marciano*, *Visperas* y *Fantasma de Buenos Aires*.

Esteban Schroeder

En 1981 creó el Centro de Medios Audiovisuales (CEMA) y desde allí acompañó el surgimiento de la expresión audiovisual uruguaya, participando en diferentes producciones y alternando los roles de fotógrafo, guionista, productor y realizador. En 2002 se trasladó a Chile, donde fue director de la Escuela de Cine de la Universidad ARCIS. En 2009 retornó al Uruguay y creó LA SUMA, productora desde donde continúa el desarrollo de sus proyectos.

Michael Zryd

Profesor de Estudios de Cine y Medios en el Departamento de Cine de la York University de Toronto. Fue copresidente fundador del Grupo de Interés Académico de Cine y Medios Experimentales de la Society for Cinema and Media Studies (SCMS) y del Toronto Film Seminar. Fue presidente de la Film Studies Association of Canada y se desempeñó en el consejo directivo de la SCMS y el Images Festival. Se ha dedicado a la investigación en los campos del cine y los medios experimentales, Hollis Frampton, y la historia de la disciplina de estudios de cine y medios. Ha publicado ensayos en *CineAction*, *Cinema Journal*, *The Moving Image*, *October* y *Public*, así como en varias colecciones editadas.



ESPACIO

FUNDACIÓN TELEFÓNICA