



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**EL VIDEO-ENSAYO COMO
HERRAMIENTA DOCENTE: LA
CREATIVIDAD Y LA
REFLEXIVIDAD (SOBRE UNO
MISMO Y SOBRE EL
ENTORNO) A TRAVÉS DE LA
MIRADA Y LA IMAGEN**

Alumno/a: Pardo Garrido, Juan Miguel

Tutor/a: Prof^a. D^a. Violeta García Ramírez

Dpto: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Octubre, 2021

RESUMEN

Este trabajo pretende defender la pertinencia del video-ensayo como herramienta docente para las enseñanzas artísticas, en especial en el caso de aquellas contenidas en los Ciclos Formativos de Grado Superior que se adscriben a las familias profesionales de Procesos y Medios de Comunicación y de Comunicación Gráfica y Audiovisual. Para propiciar este objetivo, se lleva a cabo un desarrollo teórico de aquello que constituye el video-ensayo (emprendiendo un viaje desde los orígenes textuales de la forma, su trasposición a formas cinematográficas y el cambio de paradigma derivado de la digitalización) y una vinculación curricular con la legislación vigente en España. En última instancia, exponemos lo que creemos que constituye un punto de partida para la introducción de esta forma en las enseñanzas referidas a través de varias propuestas específicas.

PALABRAS CLAVE

Comunicación Audiovisual, Artes, Artes Visuales, Enseñanzas Artísticas, Pedagogía, Educación Secundaria, Formación Profesional, Cine, Fotografía, Ensayo, Video-ensayo, Percepción, Reflexividad, Creatividad, Representación, Lenguaje Audiovisual.

ABSTRACT

This paper's intention is to defend the utility of the video-essay as a learning device in visual arts education at the level of secondary school. We propose and develop the use of this tool, particularly, in courses where there is an emphasis in the study of visual languages (cinematographic and photographic) and where there is an equilibrium between theoretical teachings and technical ones. To achieve this, we propose a conceptual journey to discover what a video-essay is exactly (from the textual origins of the form, to its translation into filmic language and under the paradigm of digitalization) and also the development of a solid link with the curricular legislation currently in force at Spain. In the end, we disclose what we believe can be considered as a starting point for introducing the video-essay in the referred courses through a number of concrete proposals.

KEY WORDS

Communication, Visual Arts, Arts Education, Visual Arts Education, Pedagogy, Secondary School, Vocational Training, Film Studies, Photography, Essay, Video-essay, Perception, Reflexivity, Creativity, Representation, Cinematographic Language.

"The artist is always engaged in **writing a detailed history of the future** because he is the only person **aware of the nature of the present**"

-Wyndham Lewis¹

**"To see a World in a Grain of Sand
And a Heaven in a Wild Flower
Hold Infinity in the palm of your hand
And Eternity in an hour"**

-William Blake²

"This morning
the beautiful white heron
was floating along above the water

and then into the sky of this
**the one world
we all belong to**

**where everything
sooner or later
is a part of everything else**

which thought made me feel
for a little while
quite beautiful myself."

-Mary Oliver³

¹ (Como se cita en McLuhan, 2003, p. 96).

² (Blake, 1965, p. 490, 1-4).

³ (Oliver, 2012, p. 16).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: CÍRCULOS	5
FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA: EL VIDEO-ENSAYO COMO FORMA	10
Antecedentes y estado de la cuestión: ¿Quién ha practicado y teorizado el video-ensayo? . . .	11
Conceptualización: ¿Qué es el video-ensayo?	19
Justificación: ¿Por qué el video-ensayo?	38
PROYECCIÓN DIDÁCTICA: EL VIDEO-ENSAYO COMO HERRAMIENTA DOCENTE	51
Legislación de referencia y vinculación de la propuesta con el currículo; adscripción a una etapa y ciclo educativos	53
Contextualización del centro escolar: instalaciones mínimas requeridas y necesidades de material docente para la enseñanza del video-ensayo	63
Perfil del alumnado: aspectos psicológicos y pedagógicos de la enseñanza en relación con la forma y las posibilidades docentes del video-ensayo	67
Elementos curriculares básicos y complementarios; metodología de enseñanza y evaluación ..	77
Algunas propuestas sobre innovación docente a explorar y conclusión	106
BIBLIOGRAFÍA	108
Bibliografía teórica y pedagógica	108
Bibliografía legislativa y jurídica	109

INTRODUCCIÓN: CÍRCULOS

Podríamos afirmar que el proceso mediante el cual percibimos la realidad no solo resulta fundamental para el ser humano desde un punto de vista social y personal, sino que constituye, además, la génesis de cualquier proceso comunicativo, en especial en lo referente a la creación artística. Es por ello que una comprensión efectiva de estos mecanismos, mediante una reflexión activa sobre los mismos, debería de constituir el punto de partida de cualquier propuesta de enseñanza artística. Este texto intentará aproximarse a esta cuestión germinal que aquí surge para destilarla en una propuesta docente específica que satisfaga ciertos presupuestos teóricos y prácticos, pero antes de concretar nada, conviene reflexionar sobre estas ideas iniciales, brevemente.

Debemos incidir en la continua interacción que se da entre lo que podríamos denominar el **Exterior** (el mundo en sí mismo, la naturaleza, en su complejidad y totalidad inabarcables) y el **Interior** (nosotros mismos, nuestro espíritu, en su finitud sensorial con respecto de lo que nos rodea, en su capacidad para imaginarlo y reproducirlo). **Podríamos decir que la relación entre estas dos facetas esenciales de la experiencia humana es circular, pues no cesan de retroalimentarse en ningún momento.** El ensayista norteamericano Ralph Waldo Emerson (1959) propicia esta idea, afirma que esta relación constituye “the highest emblem in the cipher of the world” (p. 279). Sin embargo, solamente en este constante fluir circular entre el Interior y el Exterior podemos aspirar a constatar ciertas verdades o certezas sobre la existencia, ya que, después de todo, nos resulta imposible conocer el mundo de otro modo más directo que este; tal y como afirma Emerson (1959), “our life is an apprenticeship to the truth that around every circle another can be drawn; that there is no end in nature” (Emerson, 1959, p. 279). Y esta naturaleza infinita de la realidad perceptible solo lo hace todo más problemático, pues las tensiones entre un Exterior que no podremos comprender ni aprehender nunca totalmente y entre un Interior enfrascado en la empresa imposible de plasmarlo y analizarlo totalmente desvelan una serie de ansiedades.

En nuestra existencia diaria, habitamos una pequeña fracción del mundo⁴. Decodificamos este modelo de lo real mediante nuestros órganos sensoriales, lo desciframos en base a la información que hemos obtenido, precisamente, de nuestra experiencia previa con esta

⁴ De todos modos, es fácil concluir la realidad, en su inmensa totalidad, es mucho más de lo que podemos llegar a abarcar en una vida. Sin embargo, esta afirmación puede ser puesta en duda, dado al monumental avance tecnológico del que la humanidad ha sido partícipe desde el siglo XIX.

dimensión reducida de la naturaleza. Walter Benjamin (2017) ya incidía en que “la manera en que opera la percepción, el medio en que se produce, depende no solo de la naturaleza humana sino de los condicionantes históricos” (p. 17). Las particularidades del Exterior son decisivamente inseparables de los mecanismos propiciados por el Interior para comprender lo que le rodea. Y si la relación entre ambos es, efectivamente, circular, no cabe sacar ninguno de los dos elementos de la ecuación en busca de una simplificación; esta no puede darse sin perder una parte en el camino esencial del proceso. **Solo cabe pensar en estas dos dimensiones de la percepción como una totalidad entrelazada, y elaborar cualquier propuesta docente sobre esa certeza.** A este respecto, John Berger (1972) subrayaba:

“We never look at just one thing; we are always looking at the relation between things and ourselves. Our vision is continually active, continually moving, continually holding things in a circle around itself, constituting what is present to us as we are” (p. 9).

Así pues, es fácil creer que no merece la pena intentar enfrentarse a algo tan absolutamente esquivo como lo real, en su pureza aparentemente inalcanzable⁵. Sin embargo, es contraproducente pensar que no existe nada nuevo por descubrir, por ver, en el Exterior. pero existe un abismo claro entre lo que mirada registra y lo que el lenguaje transcribe en palabras, y este debe de ser tenido en consideración, descrito de manera consecuente. Esta frustración tiene su raíz en la constatación de que la capacidad que posee el Interior para describir aquello que le es ajeno se nutre, precisamente, de las vivencias que ha obtenido en la parte del Exterior con la que ha estado en contacto. Nuestra experiencia se halla a su vez mediatizada por una serie de herramientas que nunca pueden transmitir la imagen nativa que hemos captado de algo; la más prominente de estas herramientas es el lenguaje. Tal y como elaboraba Berger (1972):

“It is seeing which establishes our place in the surrounding world; we explain that world with words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it. The relation between what we see and what we know is never settled. Each evening we see the sun set. We *know* that the earth is turning away from it. Yet the knowledge, the explanation, never quite fits the sight” (p. 7).

⁵ No resulta extraño que consideremos improbable la repetición de aquellos momentos de descubrimiento absoluto y original, inherentes a la infancia; solo nos queda la nostalgia.

Existe un abismo evidente entre lo que la mirada registra y lo que el lenguaje transmite. Tal y como afirmaba Berger (1972), el acto de *ver* precede al acto de *hablar*, la mera percepción siempre antecede al intento del Interior por describir el Exterior (p. 7). Y a pesar de que la mirada prevalece inicialmente sobre cualquier otro acto, todo aquello que sucede a la percepción constituye una pulsión inherente al ser humano: rara vez creemos ver algo notable sin sentir la inmediata necesidad de comunicarlo, en nuestra mejor capacidad. A menudo se da que el Interior no puede describir el Exterior con un mínimo de fidelidad mediante el lenguaje oral o escrito, requiere de otras formas para comunicar su experiencia, de otros lenguajes que se presten a una descripción más plástica e inmediata de lo percibido. Entre estos lenguajes se encuentran, por supuesto, las diferentes formas artísticas, pero de entre todas ellas debemos destacar aquellas dedicadas a la producción de imágenes de todo tipo:

“All images are man-made [...]. An image is a sight which has been recreated or reproduced. It is an appearance, or a set of appearances, which has been detached from the place and time in which it first made its appearance and preserved” (Berger, 1972, p. 9-10).

Las implicaciones docentes, en especial respecto de las enseñanzas artísticas, de esta relación fundamental entre la realidad objetiva, su historia y sus atributos discernibles, y nuestra propia subjetividad, nuestro modo de estar en este mundo y la pulsión de describirlo y aprehenderlo a través de un lenguaje determinado, están claras. La importancia del arte en este proceso es capital, tal y como subrayaba Ken Robinson (1989):

“No proper understanding of the contemporary world and of our society is possible without having some knowledge and understanding of the roots of the traditions and the institutions which we inherit [...]. Historically speaking, it is beyond dispute that, along with science and religion, the arts have been among the most potent forces in the development and shaping of our culture and its traditions” (p. 21).

Las artes son una de las principales herramientas que poseemos no solo para identificar esta relación circular, sino también para intentar describirla y, porque no, redefinirla. Debemos hacer entender a nuestros alumnos que siempre estamos mirando hacia fuera, incluso cuando miramos dentro de nosotros mismos, en un ejercicio de introspección, pues

aun ahí permanecen trazas significativas de nuestra experiencia con lo que nos rodea, que se desvelan en las interpretaciones que de nuestro paisaje interior hacemos. Nos encontramos irremediabilmente mediatizados, por nuestros propios sentidos y por una serie de medios tecnológicos (McLuhan, 2003, p. 67-68), por las imágenes que se forman en nuestro ojo y por las que nos proporcionan la máquina y la técnica; en el fondo, las dos son meras construcciones (Berger, 1972, p. 10). Por supuesto, el arte no es un lenguaje unitario, sino varios, determinado cada uno por sus soportes y sus herramientas particulares. La lista de lenguajes artísticos no ha cesado de crecer a lo largo de la historia, hasta el punto de que el desarrollo de la técnica en sí misma propició el nacimiento de nuevas formas, como son la fotografía o el cine, hasta eventualmente convertirse en soporte y contenedor de las mismas con la llegada de los medios digitales (Manovich, 2001, pp. 28-29).

Es un proceso que está lejos de acabar, y al cual las enseñanzas artísticas se deben amoldar con el mismo dinamismo con el que los soportes y los medios del arte cambian, más aún cuando consideramos que estos cambios elementales suelen ser objeto de las propias obras que surgen a su amparo. El arte siempre ha tenido gran capacidad para comentar y documentar su propio devenir histórico y estético:

“The arts are dynamic modes of creation and communication. Their literatures are constantly being added to. There is as much to value in some contemporary work as in some of two hundred or two thousand years ago. To think otherwise is to betray a predilection, possibly a prejudice, for certain forms of artistic activity, rather than show a commitment for excellence itself” (Robinson, 1989, p. 21).

En este supuesto inicial, un hipotético artista incipiente, se haría una serie de preguntas: ¿Hay algo enteramente nuevo por descubrir? ¿Existe algo en el Exterior sobre lo cual no podemos elaborar mediante las herramientas que un número indeterminado de años en este mundo nos ha proporcionado, aún de manera inconsciente? Y si existiera ese algo, ¿cómo describirlo en su esencia cuando el propio lenguaje que usamos para relacionarnos con el Exterior carece de la exactitud y de la inmediatez necesarias para plasmarlo tal y como sería, tal y como lo experimentamos en primera instancia? **Es precisamente en este intersticio liminal donde situamos ya no solo la obra de arte, sino también el ensayo como forma.**

Y es que cada nueva interacción entre estas dos dimensiones aspira a dibujar un nuevo círculo, diferente del anterior, que nos descubra algo oculto o desconocido; pero esta diferencia entre círculos puede ser absoluta o meramente testimonial: tal y como concluye Emerson (1959), aquello que anhelamos verdaderamente “with insatiable desire is to forget ourselves, to be surprised out of our propriety, to lose our sempiternal memory and to do something without knowing how or why: in short to draw a new circle” (p. 290). Este nuevo círculo que refiere el autor es precisamente uno que es decisivamente diferente de aquel anterior, en el sentido de que reescribe de algún modo, cuando no directamente reestablece bajo un nuevo paradigma, la relación sempiterna entre el Exterior y el Interior. Podríamos afirmar que este nuevo círculo constituye la obra de arte o, en su defecto, la obra ensayística, y que la función de una enseñanza artística eficaz y consecuente es la de proporcionar las herramientas necesarias a nuestros alumnos para poder llevar a cabo la tarea de dibujarlo. Arthur Koestler ya afirmaba al respecto que “every creative act involves a new innocence of perception liberated from the cataract of accepted belief” (Como se cita en Robinson, 1989, 22). Esta idea de inocencia no es más que una reafirmación de lo novedoso que resulta ese nuevo círculo que se dibuja a la hora de reestablecer la relación entre las dos facetas de nuestra existencia diaria; nos retrotrae en parte a esa infancia remota. **Pero si no podemos percibir nada enteramente nuevo del Exterior, ¿cómo redefinir la relación que este mantiene con el Interior? ¿Cómo dibujar un nuevo círculo?**

Tomando en consideración nuestra condición de seres irremediabilmente mediatizados, por las imágenes de ese entorno particular ya referido que se forman en nuestra propia retina y por aquellas que nos llegan de lejos a través de medios técnicos y digitales, y el hecho de que no podemos aspirar a crear o describir algo enteramente nuevo, es decir, a dibujar ese círculo naciente, sin recurrir, en parte, a los bloques de construcción que nuestra experiencia con los fenómenos del mundo visible nos ofrece, podemos entonces concluir que nuestra función como artistas o como ensayistas se acerca más al comentario que a la creación; a una reorganización (o una reinterpretación) del Exterior que resigne este a ojos del Interior, que arroje nueva luz sobre el mundo mediante un cambio de perspectiva, mediante la adopción de un nuevo punto de vista que permita ver todo de nuevo diferente. Y esta es una empresa en cuyo epicentro debe figurar nuestra experiencia personal y aquellas cosas que sabemos o creemos de antemano. No conviene despreciar este tipo de conocimiento, Robinson (1989) ya afirmaba que “our knowledge of the world is organized in many ways because it comes to us in many ways; not only through logical analysis or

experiment but through intuition and feeling, through direct experience and action” (p. 24). Tal vez emplearlo sea el único modo consecuente de conseguir dibujar ese nuevo círculo a día de hoy, en un mundo saturado de imágenes. **Es aquí donde entra en juego la propuesta herramienta que este trabajo propone: el video-ensayo.**

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA: EL VIDEO-ENSAYO COMO FORMA

Tras realizar una búsqueda de literatura académica para fundamentar el texto que nos ocupa, debemos constatar la ausencia de una propuesta docente previa (en el ámbito de las enseñanzas secundarias) que se localice decisivamente en las coordenadas exactas en las que este trabajo se busca situar. **Esto nos obliga a partir desde cero.** Es, por lo tanto, imprescindible establecer unos cimientos teóricos y unas referencias estéticas, algo fundamental para desarrollar una serie de conceptos desde los cuales plantear una propuesta docente específica y que se enmarque en la normativa vigente. Lejos de resultar descorazonadora, esta ausencia de antecedentes claros identifica un campo novedoso en el que poder trabajar y desarrollarse desde el punto de vista de la enseñanza; es por ello que también consideramos llevar a cabo una conceptualización docente del video-ensayo como herramienta una empresa aún más relevante. Además, podremos realizar todo un viaje conceptual que nos permitirá establecer un diálogo entre teóricos cuya importancia es capital en el estudio de los medios de comunicación (particularmente, el cine), cineastas que han trabajado la forma del video-ensayo de manera directa y autores que han desarrollado sendas estrategias pedagógicas en lo que a las enseñanzas artísticas se refiere. Debemos empezar por describir todos estos trabajos previos e intentar abordarlos de la mejor manera posibles, pues establecer relaciones entre todos ellos es lo más cercano a un estado de la cuestión que se puede acometer a este respecto.

Debido esta manifiesta falta de antecedentes, cabría hacerse una serie de preguntas que nos permitieran arrojar luz sobre la propuesta que se pretende desarrollar y que se irán respondiendo, de manera directa e indirecta, progresivamente y no necesariamente en el orden en el que aquí son formuladas, a lo largo de este trabajo:

¿Qué es el video-ensayo, qué requisitos tiene que cumplir un video-ensayo para ser considerado como tal?

¿Cuáles son las fuentes teóricas y estéticas a las que se debe recurrir para fundamentarlo como forma, quién ha practicado el video-ensayo?

¿Qué requisitos técnicos y qué conocimientos previos se requieren para llevar a cabo un video-ensayo, quién puede practicarlo?

¿Cuál es el objeto de un video-ensayo, cómo podemos interesar a nuestros alumnos en esta forma y convencerlos de describir el mundo que nos rodea y nuestra relación con él?

¿Qué utilidad (o relevancia) docente posee el video-ensayo, cómo plantear una docencia del video-ensayo en función de las características generales y específicas de nuestros alumnos?

¿Qué encaje tiene el video-ensayo como propuesta docente, dónde y cómo podemos enmarcar la enseñanza del video-ensayo en el currículo específico de los módulos adscritos a las familias de Procesos y Medios de Comunicación y de Comunicación Gráfica y Audiovisual?

¿Cómo podemos evaluar la calidad de un video-ensayo, qué criterios debemos de tener en cuenta para evaluar un video-ensayo?

Antecedentes y estado de la cuestión: ¿Quién ha practicado y teorizado el video-ensayo?

Nos centraremos, en primer lugar, en algunos autores cinematográficos cuyas obras y cuyo proceder tras la cámara demuestra una gran afinidad con la idea y la forma de video-ensayo que en este trabajo se propone trasponer al entorno docente; estos son: **Dziga Vertov, Jonas Mekas, Chris Marker, Chantal Akerman y David Perlov**. Exponiendo y describiendo brevemente las características de la obra de estos cinco autores podremos evidenciar y visualizar una serie de características inherentes al video-ensayo como forma. Esto nos permitirá constatar que todos ellos emplean una metodología de trabajo similar (particular, autónoma e intimista), que requiere normalmente solo de una pequeña cámara doméstica y de conocimientos de edición básicos y que, por lo tanto, se encuentra totalmente al margen del resto de las producciones cinematográficas. Además, desvelaremos que sus

obras se nutren de un campo temático amplio; y es que cualquier cosa puede ser objeto de un video-ensayo.

Para clarificar más explícitamente lo que pretendemos trabajar, destacaremos una película de cada uno de ellos, cinco cintas en total que podríamos referir fácilmente como ejemplos de video-ensayos cinematográficos paradigmáticos. Debemos subrayar la naturaleza documental de todas ellas, y es que plantean y tratan en su seno temático, de diferente manera, la relación fundamental que se da en ese eterno fluir entre Interior y Exterior. Podríamos incluso afirmar que todas estas películas consiguen dibujar un nuevo círculo, al reorganizar la realidad de manera decisiva mediante el comentario y la reflexión activa, ofreciendo un punto de vista propio y único muy afectado por la memoria, imperfecta y necesitada de alguien o algo que la evoque para poder recordar, por la idea de remembranza y, en ocasiones, por la política; o también puede darse la posibilidad de que trasciendan la noción del propio punto de vista personal completamente.



Ilustración 1. Serie de fotogramas de Man with a Movie Camera (1929, Dziga Vertov).

La primera de estas películas, *Man with a Movie Camera* (1929), de Dziga Vertov, se autodenomina un ‘experimento en la comunicación cinematográfica de los fenómenos visibles’ y aspiraba a constituirse como el primer estandarte de un lenguaje eminentemente cinematográfico, visual y fragmentario, purgado de la contaminación que otras artes como la literatura y el teatro habían ejercido sobre la disciplina fílmica desde sus inicios. Vertov diseña una celebración del cinematógrafo como portento de la técnica, como la herramienta sensorial definitiva para la liberación del ser humano; liberación que pasa por trascender y superar cualquier otro lenguaje que no sea el de las imágenes en movimiento. La película carece de intertítulos o de cualquier otra forma de diálogo y consta casi exclusivamente de dinámicas imágenes documentales de Moscú, que representan una

jornada cualquiera en la ciudad, montadas de manera vertiginosa e inventiva, tal y como sólo podría verlas y percibirlas la máquina cinematográfica, cuyo punto de vista, completamente desligado de la persona que opera la cámara, deseaba poner en valor Vertov. Esta teoría, el *cine-ojo*, es descrita del siguiente modo:

“I’m an eye. A mechanical eye. I, the machine, show you a world the way only I can see it. I free myself for today and forever from human immobility. I’m in constant movement. [...] Freed from the boundaries of time and space, I coordinate any and all points of the universe, wherever I want them to be. My way leads towards the creation of a fresh perception of the world. This, I explain in a new way the world to you” (Vertov, como se cita en Berger, 1972, p. 17).

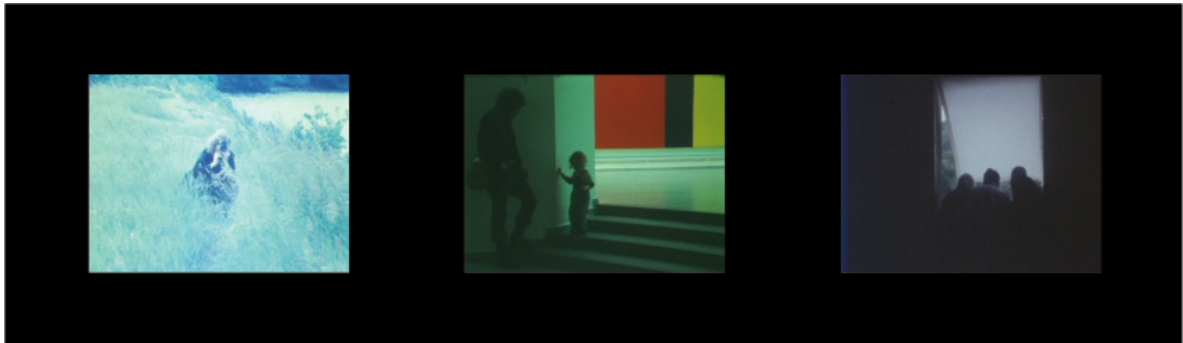


Ilustración 2. Serie de fotogramas de As I Was Moving Ahead I Occasionally Saw Brief Glimpses of Beauty (2000, Jonas Mekas).

As I Was Moving Ahead I Occasionally Saw Brief Glimpses of Beauty (2000), de Jonas Mekas, consiste en un ejercicio autobiográfico de arqueología audiovisual en el que el director rescata un enorme archivo de películas domésticas para, mediante el montaje, unificarlas en una sola obra monumental. Estos fragmentos de memoria mediatizada, unidos a la narración del propio cineasta, nos desvelan su vida particular, afectada y determinada por todas las vicisitudes sociopolíticas y sentimentales que la han afectado a lo largo de los años. Mekas consigue de este modo dar un verdadero testimonio vital y personal, instantáneo, despojado de artificio, completamente sincero, a través de unas imágenes que recogen aquello acontecido en su propia intimidad. Imágenes que, en principio, no estaban pensadas para ser vista fuera del ámbito familiar, pero que se vuelven repentinamente arquetípicas y universales. Y es que estos vídeos caseros no consiguen sino reafirmar y celebrar lo universal de la experiencia humana, los pequeños momentos, indescriptibles

mediante cualquier otra herramienta que no sea la imagen, en los que lo cotidiano parece trascenderse en sí mismo para desvelar otra cosa; aquellos que el mismo cineasta refería como ‘pequeños atisbos de belleza’:

“Mekas aborda [...] una concepción del cinematógrafo al servicio de la reflexión dialéctica y metaficcional, donde la imagen refleja la mirada del cineasta y en el que la experiencia y la vida humana cristalizan a través de fotogramas en los que la memoria actúa como elemento vertebrador a través del montaje y de la selección de fragmentos de vida. [...] Entronca con una constante durante su filmografía: la de capturar el momento presente, reflexionando sobre el papel de la imagen como espejo de la fugacidad de nuestra memoria como medio embalsamador de la realidad descrito por Bazin” (Acevedo Nieto y Marcos Ramos, 2020, p. 3).

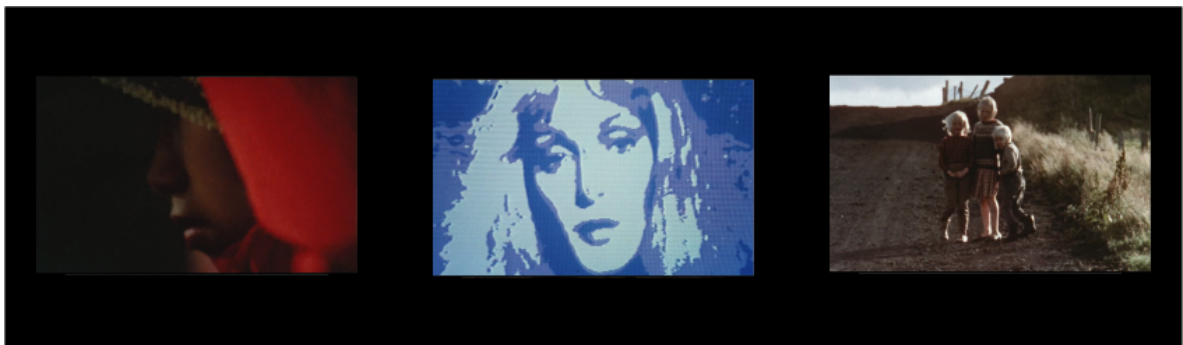


Ilustración 3. Serie de fotogramas de Sans Soleil (1983, Chris Marker).

Sans Soleil (1983), de Chris Marker, adopta una forma epistolar en la que una narradora, cuya identidad desconocemos, reflexiona en *off* sobre el estado sociopolítico del mundo a la vez que se nos muestran una serie de imágenes documentales filmadas por el propio cineasta, oculto tras un pseudónimo, durante sus viajes por el mundo. Estas filmaciones fueron realizadas, principalmente, en Japón, Islandia y Guinea-Bissau, lugares que son referidos como los ‘polos extremos de la supervivencia’; la película es, de este modo, una suerte de *travelogue*. Las imágenes documentales se unen a más fragmentos, de otras películas o de programas de televisión, para conformar un todo significado, en última instancia, por las reflexiones sobre las propias imágenes que el propio cineasta parece poner en boca de terceros, pero que paralelamente realiza él mismo de manera activa y visual a través del montaje de la película. Esta es la cinta más política de las cinco que se proponen como ejemplos de la forma del video-ensayo; plantea un continuo diálogo entre

las limitaciones de la percepción humana y el efecto que esta incapacidad ha tenido en el devenir histórico del siglo XX. Podría decirse que es también la más impersonal junto con *Man with a Movie Camera*, pues Marker, al igual que Vertov, parece querer esconderse, renunciar a su subjetivo punto de vista personal para adoptar el de la cámara de cine, en busca de revelar precisamente esa relación entre historia e individuo haciendo uso de la máquina objetiva que, mediante el montaje, puede establecer las relaciones que nosotros no podemos trasponer fuera de nuestra misma mente:

“Bazin [...] ya advertía sobre la particular manera en la que Marker monta las imágenes y la llamó ‘montaje horizontal’ [...]. Es así que en *Sans Soleil* se perfecciona la técnica, y la película en su totalidad [...] consiste en la alternancia, en el juego, en la imbricación entre palabra e imagen. El punto es que lo específico de esta articulación no radica sólo en el cuestionamiento sobre la representación del mundo [...]. A través de la indisociabilidad entre palabra e imagen, *Sans Soleil* propone el pensamiento como proceso necesario al acto de mirar. Se interpela al espectador a que realice, durante el encuentro con la película, ese trayecto que va ‘del oído al ojo o del ojo al oído’. Esto implica que la especificidad de la imagen, radica en ser tan sólo un modo de recordar el mundo, no su sello ontológico ni su huella empírica. En *Sans Soleil*, la indisociable relación entre palabra e imagen conllevan una premisa fundamental: mirar es pensar” (López Seco, 2011, p. 165).



Ilustración 4. Serie de fotogramas de News from Home (1977, Chantal Akerman).

News from Home (1977), de Chantal Akerman, también adopta una forma epistolar y hace asimismo uso de una narración en *off*. Se nos leen una serie de cartas que la cineasta recibió de su madre durante los años en los que vivió en Nueva York, tan lejos de casa, sobre imágenes de la propia ciudad filmadas por ella misma durante su estancia. El proceder

cinematográfico de Akerman, cuyo más atesorado atributo “radica en cómo documenta los propios esbozos, apuntes e indagaciones, en una concepción adolescente del cine” (De Lucas, 2005, p. 8), nos empuja a referir esta película como la más personal y terapéutica de las que hemos seleccionado como ejemplo de la forma. Tanto es así que podríamos analizarla más como exorcismo personal que como reflexión, pero no por ello la película deja de incorporar en su seno ese mismo dialogo entre el Interior (la voz de su madre, que se pierde paulatinamente con la distancia) y el Exterior (la urbe vibrante y solitaria en la que se localiza la acción, que poco a poco va moviéndose a un primer plano) que nos preocupa. Akerman, como todo ensayista, anda siempre en busca de ese algo oculto en lo real, en el proceder de esta interacción esencial entre esferas, que el cine tendría la capacidad de desvelarnos:

“Por su parte, Chantal Akerman es quizás la última garante de antiguas formas creativas del cine moderno como el plano sostenido que pronto quedaron erosionadas e inertes como meras fórmulas retóricas. Cuando estas formas han dejado de ser creadores, y agotadas o solidificadas aparecen como segregaciones o formas desgastadas que al momento se reconocen y elogian, pese a que en su día muy pocos las desvelaron, es preciso un enorme temple para encontrar en ellas, como hace Akerman, un último ajuste, una vibración que haga visible lo que permanece oculto o desapercibido” (De Lucas, 2005, p. 5).

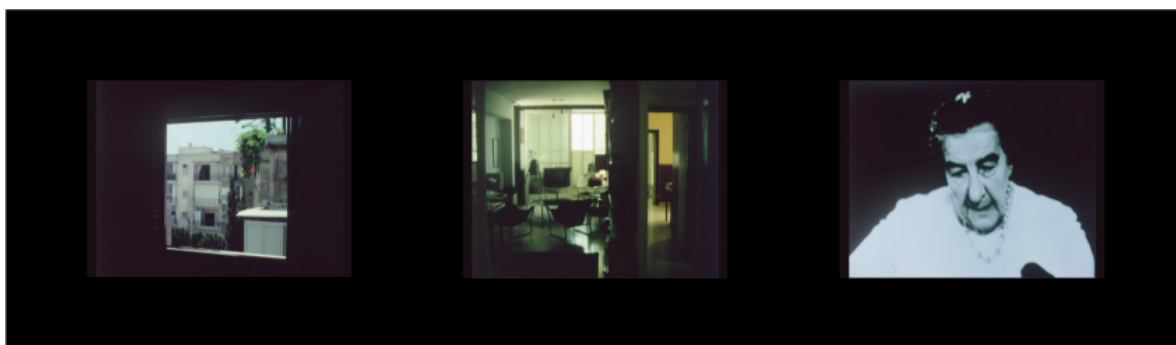


Ilustración 5. Serie de fotogramas de Diary (1983, David Perlov).

Por último, *Diary* (1983), de David Perlov, es precisamente lo que su título indica, un diario en imágenes de la intimidad familiar del cineasta a lo largo de varios años. En él, se mezclan imágenes documentales propias (muchas de ellas filmadas desde el propio balcón de Perlov) con retransmisiones televisivas de eventos de actualidad política y con reflexiones

en *off* montadas sobre las mismas, como complemento indispensable. Perlov documenta su cotidianeidad y reflexiona, de un modo similar al de Mekas, como si bosquejara impresiones en un folio en blanco sobre como su vida y la de los que lo rodean se ve decisivamente afectada por las vicisitudes sociopolíticas de la época, principalmente por el traslado de la familia del director desde su Brasil natal hasta su nuevo hogar en Israel, durante años marcados por la constante amenaza de la guerra con el mundo árabe, entre constantes idas y venidas que Perlov emprende de un lugar a otro, del pasado al futuro sin un presente que no sea el mero tránsito entre dos espacios paradigmáticos. Entre tanto, el cineasta filma, ensaya:

“En tanto ensayo esta obra deja evidencias de las dificultades del armado de un sistema de signos y revela, de ese modo, los procesos que se tensionan por sus propias enunciaciones. Conforman una práctica audiovisual ligada al presente, al cine del presente, un retorno a lo real, y sus formas enunciativas se vinculan a la puesta en escena en abismo, suscitando un diálogo, una estrategia discursiva e intertextual de los diversos aspectos de la realidad que el montaje y el rodaje van estableciendo y desmontando. Es que la obra se va nutriendo de los hallazgos descubiertos en la práctica de los días, lo que hace posible percibir y apreciar cómo la creación de imágenes es atravesada por la invención de una forma asociativa, yuxtaponiendo ángulos y puntos de vista, imaginando diariamente los escenarios, los personajes y las situaciones potenciales” (Khourian, 2019, p. 2).

En estos cinco ejemplos primarios, que nos sirven de punto de partida para comprender qué es siquiera un video-ensayo y también qué posibilidades estéticas y de representación de lo real nos ofrece, encontramos una preocupación omnipresente por esa relación circular que hemos descrito, junto con la pulsión ineludible de buscar comprenderla y trascenderla a través del gesto que aquel que desea ejercer como ensayista (o artista) debe llevar a cabo: tomar consciencia de la mirada de uno mismo.

Pero las bisagras entre ver, pensar y comunicar se desvelan imperfectas y mediatizadas, como veremos, y estos antecedentes ensayísticos, que creativamente conjugan y ponen en dialogo elementos del Interior y del Exterior gracias a su forma cinematográfica, nos empujan a concluir que, en muchas ocasiones, el mejor modo de representar y de reflexionar sobre aquello que percibimos de manera inmediata a través de (principalmente)

la vista es, precisamente, la imagen. En muchas ocasiones, no es simplemente el mejor modo, sino que es también el único que nos otorga la remota posibilidad de dibujar un nuevo círculo⁶; podemos, entonces, empezar a atisbar el valor docente potencial del video-ensayo para el desarrollo de nuevos modos de mirar, especialmente en lo que respecta a las enseñanzas artísticas:

“In addition to existing ways of seeing, and available structures of ideas, men and women have the power and the capacity to make new patterns and structures. They can innovate putting old ideas together in novel ways or creating new ones to offer new sources of insight and illumination and to afford new vision of the ‘truth’ about the human condition. In this respect, the products of creative activity in the arts exemplify one of the key features of the aesthetic mode of discourse and awareness: the breaking apart and/or bringing together in new ways what have previously been concepts and even categories of a strictly conventional kind” (Robinson, 1989, p. 22).

Seguidamente, y más aun teniendo en cuenta la ausencia de otros precedentes más directos, resulta imprescindible acudir a las fuentes originales y nombrar como antecedentes de esta propuesta docente a una serie de autores de diversas disciplinas del conocimiento. Trabajar sobre sus ideas nos permitirá definir y asentar una serie de conceptos clave a través de cuyo desarrollo podremos dotar a la propuesta docente que se planteará sobre el video-ensayo como herramienta en el aula de la validez y legitimidad teórica necesarias. Estos autores, algunos de los cuales han sido ya mencionados, son: **Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, John Berger, Marshall McLuhan, Lev Manovich y Ken Robinson**. Llevando a cabo un breve desarrollo del trabajo de Adorno definiremos lo que caracteriza y diferencia la forma del ensayo, y como esta se puede trasladar satisfactoriamente a un soporte audiovisual; siguiendo las teorías de Benjamin entenderemos las particularidades del medio y del soporte cinematográfico en el que se desarrolla como obra artística; a través de las ideas de Berger plantearemos como el video-ensayo puede servir de vehículo pertinente para la mirada en su inquieto escrutinio del mundo que nos rodea; entendiendo las propuestas de McLuhan comprenderemos la

⁶ Otras obras cinematográficas notables que se corresponden con la forma video-ensayística y que podríamos incorporar como elemento curricular, además de las que ya hemos hecho constar, son: *24 Frames* (2017), de Abbas Kiarostami; *Nostalgia de la Luz* (2010), de Patricio Guzmán; *Koyaanisqatsi*, (1982), de Godfrey Reggio; *Nuit et Brouillard* (1956), de Alain Resnais; *F for Fake* (1973), de Orson Welles; *HyperNormalisation* (2016), de Adam Curtis; *Los Rubios* (2003), de Albertina Carri; *Lessons of Darkness* (1992), de Werner Herzog o *Baraka* (1992), de Ron Fricke.

naturaleza de los *media* como extensiones de nuestros sentidos y de nosotros mismos que nos permiten reestablecer la relación entre Interior y Exterior; gracias a las hipótesis de Manovich abordaremos los cambios y las oportunidades que la digitalización ha traído consigo para esta forma y, finalmente, empleando los postulados de Robinson (cabe puntualizar que la presencia de este autor se dará de manera mucho más transversal, pues será él el que nos ayudará a darle un cariz docente a todo lo que esbochemos teóricamente a lo largo de las siguientes páginas) podremos abordar todo lo anterior desde una perspectiva docente en lo que a las enseñanzas artísticas respecta.

Conceptualización: ¿Qué es el video-ensayo?

Procederemos entonces a referir el trabajo de los autores mencionados en el estado de la cuestión como antecedentes principales de este trabajo, estableciendo así una serie de ideas al respecto del tema que nos ocupa. Esto nos ayudará a obtener cierta claridad conceptual desde la cual podremos, asimismo, esbozar una serie de cualidades que un video-ensayo debe de poseer para que podamos considerarlo como tal y para que resulte, a su vez, una herramienta docente relevante. Estos atributos, junto con lo estipulado por ley en el currículum de las asignaturas en las que se propone implantar esta enseñanza, nos ayudarán a establecer unos criterios mínimos de aprendizaje en la proyección didáctica.

En lugar de abordar directamente el video-ensayo como tal, cabe entender en primer lugar aquello que caracteriza a su antecesor en soporte escrito; muchos atributos entre ambas formas son susceptibles de ser compartidos, e incluso se ven acentuados por las mayores posibilidades metafóricas de la imagen frente a la palabra. Y para entender a las necesidades humanas que el ensayo como forma aspiró originalmente a colmar, de la mano de autores como el ya mencionado Emerson, cabe hacerse tres preguntas más bien complejas:.

¿Cómo podemos conocer verdaderamente la realidad?

¿Cómo podemos desvelar todo aquello que las manifestaciones de la misma ocultan, o, alternativamente, constatar que de hecho no se oculta nada tras lo que podemos ver, sino que esto es todo lo que existe de hecho?

¿Cómo podemos hablar de ello, cómo podemos comunicar de una manera satisfactoria lo que experimentamos?

Darles una respuesta satisfactoria y concluyente a estas preguntas es una empresa cuanto menos imposible. A pesar de la dificultad inmensa que constituye el interrogarnos sobre estas dudas fundamentales, no podemos rendirnos ante su inmensidad, ante la posible indeterminación de cualquier respuesta; es algo que debemos confrontar por fuerza, en especial desde la docencia. Cabe considerar que tal vez no sea necesario darles una respuesta clara. Después de todo, la mayoría de las preguntas pierden su esencia una vez son respondidas. Pero debemos de confrontarlas, pensar sobre ellas. **Y para hacerlo, desde las enseñanzas artísticas, debemos de entender cualquier obra como un proceso de aprendizaje auto-contenido en sí mismo;** considerando que, a lo largo de la concepción, la ejecución y la evaluación de las mismas no solo aprenderemos cosas de este objeto que creamos, sino también de nosotros mismos en relación con él, de las particularidades de nuestra percepción y de la visión del mundo que hemos plasmado. Por supuesto, la creatividad es absolutamente clave en este proceso y es, por lo tanto, una herramienta particularmente útil para enfrentar el dilema que plantean estas cuestiones que nos hacíamos. La imaginación es muy importante. Cabe considerar algo que el propio Adorno (2002) subrayaba y que resultará importante para describir la naturaleza del ensayo como forma y la capacidad del ensayista como fuerza igualmente creativa:

“La plenitud objetiva de significados que hay en el interior de todo fenómeno espiritual, para ser descubierta, exige del receptor justamente aquella espontaneidad de la fantasía subjetiva que ha sido sancionada en nombre de la disciplina objetiva” (p. 2).

Un ensayista tiene como oficio poner en juego una serie de conceptos sobre el mundo o de objetos derivados del mismo, una serie de modos de ver, una serie de imágenes e impresiones que el Interior ha obtenido de su sostenida relación con el Exterior. Es mediante esta puesta en común que el ensayista aspira a comprender mejor aquello que trata. Max Bense afirmaba:

“Escribe la manera propia del ensayo aquel que compone experimentalmente, quien, por tanto, da vueltas a un objeto, le hace preguntas, lo palpa, lo examina, reflexiona sobre él de cabeza a pies, quien se aproxima desde sus diferentes costados y recoge todo aquello que ve la mirada del espíritu y quien traduce en palabras todo aquello que el objeto nos ha mostrado bajo las condiciones creadas por la escritura” (Como se cita en Adorno, 2002, p. 12).

Por supuesto, los objetos sobre los que el ensayo reflexiona son los elegidos por el propio ensayista, en base a sus intereses puntuales o a su deseo de examinar ciertos fenómenos en específico. La libertad es una parte esencial del proceso, es por ello que el ensayo solo se haya fascinado “con aquello de lo que quiere hablar; dice lo que se le muestra y lo que comprende, se interrumpe cuando siente que ha llegado al final y no cuando ya no queda nada que decir” (Adorno, 2002, p. 2). **De este modo, el ensayista y el artista confrontan un mismo Exterior en busca de respuestas y, en última instancia, solo interpretan de manera indirecta el objeto más grande de todos: la realidad.** Y en su empeño por interpretar esta realidad, tanto el artista, a través de la obra, como el ensayista, a través del ensayo, crean piezas estéticamente autónomas que hablan del mundo en su totalidad a través de los fragmentos del mismo que deciden tratar:

“La interpretación no puede sacar nada que, al mismo tiempo, no se haya puesto antes. Los criterios son la compatibilidad de la interpretación con el texto y con ella misma, y la facultad de hacer hablar, todos juntos, los elementos del objeto. Mediante esta facultad, el ensayo parece tener autonomía estética” (Adorno, 2002, p. 2).

Estas interpretaciones, a menudo, no son comunicables de forma discreta. **No nos basta con el lenguaje en su forma tradicional, escrita y oral, para transmitir aquello que hemos descubierto, aquellas cosas que hemos desvelado como íntimamente relacionadas.** A

menudo se requiere de lenguajes más materiales y realistas, pero no por ello menos duchos en la metáfora y el en símbolo, para poder arrojar luz sobre estas interpretaciones. Sin embargo, este tipo de reflexiones no suelen dar una representación cerrada y definitiva de la realidad, sino que, a menudo, se dedican a ensayar sobre ella, sobre sus formas, sin llevar a una conclusión sobre nada. Y esto es algo que hacen de manera orgánica, en el seno de la propia obra o del ensayo en sí mismo, desarrollando nuevas sensibilidades y modos de mirar en el proceso que, en muchas ocasiones, cuando las palabras no bastan, solo se pueden comunicar mediante imágenes, sonidos u otros lenguajes. Tal y como apuntaba Robinson (1989):

“The arts are not only for communicating ideas. They are ways of having ideas, of creating ideas, of exploring experience in particular ways and fashioning our understanding of it into new forms. The ideas developed in poetry or music are not translated from ordinary language into poetry or music: they are essentially poetic or musical ideas that cannot be rendered so exactly and clearly in other form. Thus, the arts are among the ways in which we move from merely enduring experience to understanding and controlling it” (p. 22).

Tanto el artista como el ensayista pueden buscar confrontar esta totalidad de manera directa o a través del comentario y el entendimiento de obras ajenas, de imágenes generadas por otros autores⁷. Pero no necesariamente el ensayo vive exclusivamente de estas mediatizaciones ajenas, sino que también puede basarse en las imágenes propias que el ensayista traslade a su texto, algo especialmente frecuente en el video-ensayo. Después de todo, “comprender no es nada más que poner al descubierto, como quien pela una fruta, aquello que el autor en cada en cada ocasión ha querido decir o, a lo más, las emociones psicológicas individuales que los fenómenos nos indican” (Adorno, 2002, p. 2). **Por ello, tanto artistas como ensayistas no hacen sino tomar conciencia de sí mismos, proporcionándonos un punto de vista desde el cual observar, entender y pensar los fenómenos del mundo visible en el proceso: nos trasladan un modo de ver⁸. Es por ello que el artista es, en cierto modo, también un ensayista; y viceversa.** Cabría preguntarse si el ensayo es también una obra artística, algo que podríamos negar o afirmar legítimamente

⁷ Puede argumentarse que este proceder es más provechoso y pertinente como metodología pues, como seres mediatizados, debemos tener en cuenta la naturaleza medial de todas las imágenes que nos llegan, y esta es mucho más evidente en aquellas que nos son ajenas que en las que nosotros mismos generamos.

⁸ Como afirmaba McLuhan (2003): “The artist is the man on any field, scientific or humanistic, who grasps the implications of his actions and of new knowledge in his own time. He is the man if integral awareness” (p. 96).

sin mucho problema, pero posicionarnos inequívocamente al respecto de cualquiera de estas dos posibilidades solo enturbiaría aún más la frontera en la que este existe: el ensayo como forma es asunto de lo liminal, y es desde ese lugar incierto y desdibujado, a caballo entre la ciencia y el arte, desde el cual lo debemos de entender y describir.

Y es que, si bien no podemos llegar a comprender todo lo que nos rodea, sí que podemos intentar interpretarlo, todo ello con la clara intencionalidad de ver las cosas con más claridad o de manera diferente. Siempre aprenderemos algo nuevo en el proceso. Es esta una de las características principales del ensayo, refleja alternativamente “el ocio de la infancia que sin escrúpulos se apasiona con aquello que otros ya han hecho” (Adorno, 2002, p. 2) y todo “lo que amamos y lo que odiamos” (Adorno, 2002, p. 2). El ensayo es una herramienta del conocimiento alejada de la metodológica rigidez dogmática del cientificismo, que no comparte una alegada alergia a la forma de las cosas que estudia (Adorno, 2002, p. 3) y que, por tanto, no busca hacer que estas se abstraigan de la misma para no obstaculizar así su búsqueda de lo esencial. El ensayista cree que buscar esta separación es una empresa banal y, por ello, “en contra de la idea que la verdad es una unidad coherente de acción y efectos, el ensayo obliga a pensar la cosa desde el primer paso con todos sus estratos, tal y como es” (Adorno, 2002, p. 10). Esto no hace del ensayo una fuerza ilógica o irracional, pues la coherencia interna de un texto ensayístico no debe de perderse nunca completamente; es solo que “el ensayo desarrolla los pensamientos de una manera diferente a la lógica discursiva” (Adorno, 2002, p. 16).

Este tipo de conocimiento, sensorial e intuitivo, alejado del frío análisis lógico-científico del mundo, llevo tiempo necesitando de una reevaluación en el ámbito docente. El video-ensayo como forma puede ser, tal vez una forma de ponerlo en valor al respecto de las enseñanzas artísticas en particular y, dada su flexibilidad temática y la curiosidad que lo caracteriza, de la enseñanza en totalidad. Como afirmaba Robinson (1989):

“Mathematics and natural sciences are sometimes alleged to be the only true sources of knowledge. All else (and particularly the knowledge to be found in the arts) is 'merely subjective' and therefore gravely suspect. This picture of knowledge is in need of radical reappraisal. Like others before us, we reject the view that the only valid kinds of knowledge are those that are open to deductive reasoning and empirical tests. The ways of getting knowledge are not limited to the intellectual,

book-learning or scientific kind. The aesthetic, the religious and the moral realms are quite as powerful as these others at conveying knowledge” (p. 24).

El ensayo entiende que la forma de las cosas es parte inherente de las mismas, y que separarlas de esta naturaleza no hace sino desvirtuarlas, hacer que sus atributos se alteren y que una comprensión fidedigna y consecuente de las mismas sea más difícil de obtener; busca entender el mundo desde el seno del mismo, sin abstraerse, involucrando activamente a las limitaciones sensoriales que afectan al ser humano en el proceso junto con su predisposición, sus intereses, su voluntad sus y conocimientos previos: todos ellos determinados por la relación que entre Exterior e Interior se ha mantenido de manera particular. Tal y como apuntaba Berger (1972), “the way we see things is affected by what we know or what we believe” (p. 8). Es por ello que “dentro del proceder filosófico, el ensayo ha sido casi el único de dudar, realmente, del derecho incondicional del método” (Adorno, 2002, p. 6). **Esta indisciplina metodológica del ensayo se hace eco del funcionamiento de nuestro propio pensamiento, cuyo caótico y creativo proceder asociativo busca incorporar en el mismo proceso de escritura.** Adorno (2002) apuntaba que el ensayo tiene la voluntad de involucrar en su método “la arbitrariedad, reflejándola en su propio procedimiento, en lugar de esconderla bajo la máscara de la inmediatez” (p. 13). En este sentido, el ensayo hace un ejercicio de honestidad inédito en la mayoría de nuestras herramientas para examinar el mundo que nos rodea en busca de significado. **Su honesta espontaneidad es tal que el ensayo se lanza a interpretar, en muchas ocasiones, sin poseer la claridad conceptual necesaria para hablar de aquello de lo que quiere hablar con propiedad:** “de la misma manera que el ensayo rehúsa realidades primigenias, también rehúsa la definición de sus conceptos” (Adorno, 2002, p. 8). Esto quiere subsanarlo mediante su propio método, por su anhelo de entender el objeto que quiere enfrentar mediante el mismo proceso de pensar sobre el propio objeto que constituye la forma ensayística. Adorno (2002) apuntaba que:

“La manera como el ensayo se apropia de los conceptos podría compararse con el comportamiento de alguien que, en un país extranjero, se ve obligado a hablar la lengua en lugar de juntar chapuceraamente los elementos como lo hacía en la escuela. Leerá sin diccionario” (p. 9).

El ensayo es una herramienta del conocimiento que encuentra aquello que busca en el mundo que nos rodea y en sus manifestaciones, que reflexiona sobre lo que percibe

teniendo en consideración el momento en el que este punto de encuentro entre el Interior y el Exterior se dé. **Esto hace que el ensayo tenga siempre la apariencia de algo inacabado, no es extraño que resulte una obra siempre en constante evolución, que no cesa de buscar y de actualizarse:** un reflejo fidedigno de los procesos mentales del ensayista, en su intento de dibujar un nuevo círculo entre las continuas idas y venidas entre el Interior y el Exterior. A este respecto, Adorno (2002) apuntaba:

“El ensayo ha de mostrarse como si siempre, continuamente, se pudiese interrumpir. Piensa a trozos, también la realidad es quebradiza, y encuentra su unidad a través de las resquebrajaduras, y ni porque lo aplane todo. La armonía del orden lógico engaña y oculta la esencia antagónica de aquello que ha cubierto. La discontinuidad es esencial en el ensayo; su asunto es, siempre, un conflicto inmovilizado” (p. 11).

Para el ensayo, la experiencia de aquel que escribe tiene tanto valor como cualquier otro tipo de conocimiento; es por ello que “no obedece la regla del juego de la ciencia y de la teoría organizadas según la cual [...] el orden de las cosas es el mismo que el de las ideas” (Adorno, 2002, p. 6). El ensayo no se forma nunca en construcciones cerradas, bien sean estas deductivas o inductivas. **Esta ausencia de abstracción, esta adhesión orgullosa a un punto de vista limitado pero sincero, hace que un texto de estas características resulte absolutamente inseparable de aquel que lo escribe: el ensayista.** Uno no se puede entender sin el otro. Al fin y al cabo, en un ensayo se está poniendo en juego un punto de vista particular, mediatizado y limitado que interpreta desde sus limitaciones sensoriales aceptadas, ya que no solo puede pretender trascenderlas haciéndolas parte del propio proceso de interpretación, no ignorándolas. György Lukács así lo entendía:

“La sencilla modestia de esta palabra [ensayo] es una soberbia cortesía. El ensayista rechaza las propias orgullosas esperanzas, que a menudo se imagina que han llegado hasta lo último del todo; asimismo solo puede ofrecer explicaciones de las poesías de otro o en el mejor de los casos explicaciones de los conceptos propios. Sin embargo, él, irónicamente, se incluye en esta pequeñez, en la eterna pequeñez de los más profundos pensamientos frente a la vida, y con irónica modestia todavía la subraya” (Como se cita en Adorno, 2002, p. 6).

Pero si el modo de mirar del ensayista será siempre limitado, incompleto y enteramente determinado por su experiencia previa con el Exterior, ¿cómo puede adquirir este conocimiento una relevancia verdaderamente fuera de lo puntual? Adorno afirmaba que “el ensayo ha de hacer que, en un rasgo parcial, escogido o encontrado, se ilumine la totalidad sin afirmar la presencia de esta” (p. 11), es decir que el ensayista debe ser capaz de destilar una totalidad universal de entre sus vivencias y sus creencias. **El ensayo aspira a proporcionarnos una visión sobre el mundo y los fenómenos visibles del mismo en su conjunto condensada en un punto de vista cuyo modo de mirar la realidad que nos rodea se vuelve repentinamente sintomático y arquetípico al ser plasmado en una obra ensayística.** La afinidad con el arte en este respecto es clara, pero tal vez sea en este rasgo diferencial y decisivo donde reside la gran relevancia del ensayo como forma, su potencial docente y su pertinencia para dibujar ese nuevo círculo. El ensayo nos proporciona un lugar desde el que mirar una serie de detalles particulares y puntuales de los cuales extraer una totalidad histórica, y este punto de vista es compartido por el ensayista con el resto de la humanidad. **El ensayo mediatiza una relación particular entre el Interior y el Exterior, y, de este modo, la trasciende, pues hace que alcance cierto grado de universalidad que se colma cuando alguien ajeno a la autoría de la obra ensayística, o a la cultura o al tiempo en el que esta se produjo, se enfrenta al texto y es capaz de encontrar cierta afinidad con lo que en esta se dice;** es capaz de identificarse y de estar de acuerdo o en desacuerdo con lo expuesto, todo ello en base a la propia experiencia personal del lector con aquello de lo que hable el ensayo. Es por ello que tanto aquel que escribe como aquel que lee están participando del ensayo de un modo similar, ambos son ensayistas pues ambos piensan una misma serie de conceptos que se ponen en juego sobre modos de ver probablemente divergentes:

“La relación con la experiencia (a la que el ensayo otorga tanta sustancia como la teoría tradicional a las meras categorías) es relación con la historia entera; la experiencia meramente individual, aquello más cercano a la conciencia y con lo que ésta comienza, se ve también mediatizada por la experiencia que abarca toda la historia de la Humanidad” (Adorno, 2002, p. 7).

Habiendo descrito algunos de los rasgos fundamentales del ensayo en su forma original debemos pasar a continuación a esbozar su relación con los medios audiovisuales, en especial con el cine: el primer lenguaje en el que el video-ensayo pudo desarrollarse como una forma diferenciada y estéticamente autónoma. **Por supuesto, todos estos atributos**

que venimos describiendo sobre el ensayo como forma son asimismo compartidos por el video-ensayo, en el cual solo cambia realmente el soporte; y a este respecto, la imagen cinematográfica posee mucha más capacidad que la mera palabra escrita para trasladarnos un punto de vista, un modo de mirar, pues nos lo muestra directamente tal y como lo ve el ensayista a través del objetivo de la cámara. Pero, antes de nada, cabría preguntarse: **¿Por qué debería el ensayo adoptar un formato audiovisual? ¿Cabe trabajar en imágenes y sonidos aquello que se venía trabajando en palabras? ¿Es posible siquiera este cambio de paradigma? ¿Poseen afinidad la forma del ensayo y la imagen cinematográfica?** El propio Adorno (2002) despeja esta duda y apunta hacia este punto de encuentro decisivo que se produce inequívocamente en la obra de cineastas como los mencionados en el estado de la cuestión:

“El ensayo, gracias a la tensión entre la exposición y aquello expuesto, es más dinámico que el pensamiento tradicional, pero al mismo tiempo, en tanto que la construcción de una sucesión, también es más estático. De ahí [...] su afinidad con la imagen” (p. 16).

Debemos también rescatar la concepción de la humanidad como un conjunto de seres enteramente mediatizados que no deben buscar escapar de esta condición para describir el mundo y sus fenómenos de manera consecuente, para relacionarse con su entorno, sino abrazarla y aceptarla como tal, con honestidad. **Y es que cualquier método que empleemos para transmitir aquellos vemos y experimentamos es, por fuerza, medial.** Constantemente estamos traduciendo aquello que experimentamos de manera directa a una serie de lenguajes externos que, aunque inherentes a la humanidad que los ha desarrollado, no dejan de ser herramientas incapaces de comunicar de manera directa y absolutamente fidedigna nuestras percepciones y nuestros procesos mentales. El ensayo acepta este hándicap, y lo hace parte de su proceso, tal y como hemos visto, lo cual lo convierte en una forma ideal para comunicar nuestra intimidad espiritual e intelectual, para reflexionar y pensar sobre ella mientras el propio proceso comunicativo sucede. **Es esta mediatización aceptada lo que lo separa de otras formas del conocimiento, y lo que lo vuelve ideal para nuestra propuesta docente.** A este respecto, Adorno (2002) ya constataba lo siguiente:

“También los paraísos del pensamiento ya solamente son los artificiales, y es en ellos por donde se pasea el ensayo. Ya que, según el dicho de Hegel, no hay nada entre el cielo y la tierra que no sea mediatizado, el pensamiento solo podrá ser fiel a la idea

de inmediatez a través de aquello mediatizado, mientras que se volverá su víctima en cuanto quiera aferrar aquello inmediato de forma inmediata” (p. 14).

El video-ensayo es, por supuesto, al igual que su antecesor textual, una forma de conocimiento enteramente mediatizada y consciente de este atributo, el cual decide abrazar con naturalidad. La diferencia clave, por supuesto, se da en el medio que emplea, en el soporte en el que el ensayista comunica y reflexiona sobre aquello que quiere decir. **De la palabra pasamos a la imagen en movimiento y esto abre un mundo de posibilidades expresivas y formales para el ensayo, que pasa a depender de una herramienta técnica y objetiva como es la cámara, en la cual se transpone la mirada del ensayista.** Tal y como subrayaba Berger (1972), el modo en el que miramos algo “is affected by what we know or what we believe [...]. Yet this seeing which comes before words, and can never be quite covered by them, is not a question of mechanically reacting to stimuli” (p. 8). Esta afirmación nos pone sobre la pista de que la imagen, tal vez, sea un medio efectivamente más poderoso y adecuado para transmitir la inmediatez de nuestros procesos perceptivos y mentales que la palabra escrita o hablada; posee además la cualidad de incluir todos aquellos determinantes espaciotemporales que también afectan a nuestra relación con el Exterior dentro de su propia forma medial. Todo ello nos lleva a pensar que el punto de vista, el lugar desde el que se mira, es clave para entender el mundo que habitamos; pero también debemos apuntar que tanto la imagen cinematográfica como la fotográfica, dada su naturaleza técnica compartida, superan con naturalidad otra frontera importante, al proporcionarnos la posibilidad de compartir un modo de mirar particular (el nuestro o el de cualquier otro) con una gran cantidad de personas. Todo ello es posible por las posibilidades que otorga la reproducción mecánica (y actualmente, digital) de la imagen. **La imagen cinematográfica podría aspirar a constituir de este modo un mosaico de impresiones ensayísticas con la capacidad de redefinir la relación entre Interior y Exterior.** Tal y como apuntaba Berger (1972):

“The camera isolated momentary appearances and in doing so [...] showed that the notion of time passing was inseparable from the experience of the visual [...]. What you saw depended upon where you were and when. What you saw was relative to your position in time and in space” (p. 18).

Y es que la imagen tiene un poder de permanencia documental y memorística mucho mayor que cualquier otro lenguaje comunicativo, al mostrarnos en cada ocasión una presencia

tangible de aquello de lo que nos quiere hablar; un retrato fidedigno de aquello sobre lo que una mirada particular decidió posarse en un momento dado de la historia. A propósito, Berger (1972) enfatizaba:

“Images were first made to conjure up the appearances of something that was absent. Gradually it became evident that an image could outlast what it represented; it then showed how something or somebody had once looked - and thus by implication how the subject had once been seen by other people” (p. 10).

Y todo lo expuesto se ve solo acentuado en el caso de la imagen cinematográfica. Cabe destacar que la antecesora directa de la misma, la imagen fotográfica, fue el primer soporte artístico que permitió una verdadera emancipación entre aquello que mirada percibe con naturalidad y la técnica requerida para reproducir esta percepción puntual a posteriori. Todo ello gracias a la novedosa tecnología mecánica y fotoquímica existente tras la generación de estas imágenes. A este respecto, Benjamin (2017) apuntaba:

“Con la fotografía, por primera vez en el proceso de reproducción de las imágenes, la mano quedó dispensada de las tareas artísticas más relevantes, que fueron confiadas al ojo que mira por el objetivo. Y, como el ojo capta más deprisa que la mano dibuja, la reproducción de las imágenes alcanza un ritmo que logra seguir la cadencia de las palabras” (p. 12).

La imagen cinematográfica lleva esta captación de la realidad por el ojo más allá, al sumarle atributos que solo acentúan su valor como la herramienta predilecta para reproducir el mundo tal y como es o para desarrollar una interpretación personal del mismo a través de unos bloques de construcción para todos comunes; para constatar las particularidades de un modo de mirar propio de un ensayista.

Entre las razones que nos llevan a apuntar su especial pertinencia como soporte para la forma ensayística podemos destacar el hecho de que la imagen cinematográfica va más allá que cualquier otro medio que la precede al ser de captar y reproducir fidedignamente el movimiento del mundo de un modo similar a como lo percibimos dada su naturaleza audiovisual, registrando estímulos visuales y auditivos; además, contiene una dimensión temporal ausente de la fotografía y se obtiene, a diferencia de la pintura, de manera inmediata a través de un formato fotoquímico o, a día de hoy, eminentemente digital.

Podríamos afirmar que el cine posee tal capacidad para representar y hacernos visualizar en detalle el mundo que nos rodea que tiene asimismo la capacidad de hacernos despertar ante este⁹; algo que podemos relacionar también con la naturaleza mecánica del cine, con el punto de vista desconectado y frío del objetivo. A pesar de todo, el cine, como medio, no deja de ser una extensión y su punto de vista es, por lo tanto, tan inherente a aquel que filma con la cámara como sus propios ojos, a través de los cuales ve la realidad según el objetivo, aspirando a otear algo oculto. Benjamin (2017) subrayaba:

“La maquinaria ha penetrado tan profundamente la realidad que el aspecto puro de la misma, es decir, la realidad despojada del cuerpo extraño de los aparatos, solo se logra recurriendo a procesos específicos: grabando desde el objetivo de una cámara y mezclando luego las imágenes. Así despojada de los aparatos que la rodean y penetran, la realidad resultante es lo más artificial que cabe imaginar y lo que finalmente se ve es algo parecido a la ‘anhelada flor azul’ en los jardines de la tecnología” (p. 40).

⁹ La imagen cinematográfica constituye el punto de encuentro de estímulos visuales y auditivos; el cine es una suerte de híbrido de otros medios que lo preceden como el fonógrafo y la fotografía, los cuales contiene en sí mismo, y es precisamente por estos atributos híbridos que es capaz de arrojar cierta luz sobre nuestra incompleta visión del mundo. McLuhan (2003) ya afirmaba: “The moment of the meeting of media is a moment of freedom and release from the ordinary trance and numbness imposed by them on our senses” (p. 81).

No cabe tampoco olvidar que la imagen cinematográfica no es única y totémica, sino que su existencia continuada en el tiempo se debe a que se compone realmente de 24 fotogramas por segundo y, además, al uso del montaje como el hilo imprescindible que une imágenes diferenciadas¹⁰. Tal y como subrayaba Benjamin (2017), “lo que caracteriza al cine no es solo la manera en que el hombre se presente a sí mismo ante la cámara sino también el modo en que, con la cámara, representa el mundo que lo rodea” (p. 45). Por todo ello, la imagen cinematográfica tal vez sea el medio más fidedigno que poseemos para representar la realidad, para proporcionar una imagen de la misma que se encuentra irremediablemente mediatizada, sí, pero también peligrosamente cerca de una realidad que la máquina puede ver y registrar de manera más objetiva que el ojo humano. Tal y como Benjamin (2017) puntualizaba:

“El pintor mantiene, mientras pinta, una distancia natural respecto de la realidad; el operador penetra profundamente en la textura del hecho. Las imágenes resultantes son enormemente distintas. La del pintor es una entidad total; la del camarógrafo, una suma de fragmentos que se recomponen conforme una nueva ley. De ahí que la representación cinematográfica de la realidad sea incomparablemente más significativa para el hombre actual, porque, despojada de los aparatos que la rodean, proporciona ese aspecto puro de la realidad que el hombre espera de la obra de arte, y lo hace penetrando la realidad de manera mucho más intensa” (p. 41-42).

Todos estos atributos que la imagen cinematográfica posee solo apuntan aún más hacia la idoneidad de convertirla en un soporte desde el cual practicar la forma ensayística. Tal y como hemos expuesto, el ensayo pretende desvelar aquello que se haya oculto en la realidad a través de una reflexión abiertamente mediatizada y personal en la cual el objeto sobre el que quiere hablar nunca jamás se abstrae de aquello que lo rodea y determina, sino que se pone en juego siempre teniendo en cuenta su contexto, el lugar y el momento en el que el Interior lo encontró en el Exterior. **A través de la comunicación de un modo de mirar particular, el ensayo querría destilar la totalidad de la experiencia humana en los detalles que el ensayista ha percibido de la misma;** el mundo en un grano de arena. Este oficio es especialmente adecuado para la imagen: “No other kind of relic or text from the past can offer such a direct testimony about the world which surrounded other peoples at

¹⁰ El montaje dota de continuidad y coherencia a toda una serie de fragmentos en un proceso mecánico que bien podría compararse al modo que tiene nuestra mente de hilar pensamientos y de establecer relaciones con el Exterior basándose en las percepciones que a través de los sentidos obtiene de este.

other times. In this respect images are more precise and richer than literature” (Berger, 1972, p. 10).

El ensayo trabaja a ciegas en muchas ocasiones, constituyendo a menudo una dubitativa exploración del mundo y de sus fenómenos visibles, una búsqueda sin un final a la vista que se acompasa a la propia experiencia vital del individuo¹¹. **El cine puede arrojar algo de luz sobre esta búsqueda vital del ensayista, ya que constituye una herramienta ideal para escrutar la realidad y para reflexionar sobre ella dados los atributos que hemos descrito; en especial, por la capacidad que posee como medio para revelar lo oculto y trascender nuestras limitaciones sensoriales a través de su naturaleza mecánica y técnica.** Usando la imagen cinematográfica como formato de la forma ensayística tenemos más posibilidades de dibujar ese nuevo círculo, de encontrar un modo de mirar propio y diferente. Tal y como apuntaba Benjamin (2017):

“Haciendo primeros planos sobre el inventario de realidad, señalando detalles de lo familiar de lo familiar normalmente ocultos, indagando en contextos corrientes bajo la inspirada guía del objetivo, el cine, por un lado, nos permite conocer mejor las necesidades que rigen nuestra existencia y, por otro, nos abre un campo de acción inmenso e insospechado. Queda, por tanto, claro que la naturaleza que habla a la cámara no es la misma que les habla a nuestros ojos. Es distinta, sobre todo porque el espacio que el hombre dominaba con su consciencia es sustituido por otro en el que impera la inconsciencia [...]. Solo la cámara nos muestra ese inconsciente visual” (pp. 47-48).

Por todo lo expuesto podemos afirmar que el cine no es un medio en el que el ensayo se pueda desarrollar como forma, sino que es, por el contrario, naturalmente ensayístico. Cualquier obra cinematográfica posee la curiosidad y la metodología mediatizada e icónica del ensayo: **toda obra cinematográfica es, en mayor o en menor medida, un video-ensayo.** Por ello, cine no solo debe ser visto como una herramienta comunicativa sino también como medio para indagar en los fenómenos del mundo visible en relación con nosotros y con nuestra percepción mediatizada de los mismos. El video-ensayo contiene y trasciende el ensayo escrito, y por supuesto contiene también el propio pensamiento descarnado que lo

¹¹ Esto es equivalente a afirmar que el Interior confronta constantemente un Exterior que nunca comprende totalmente, pero por el cual se haya eminentemente fascinado. La relación circular entre ambos no se rompe, solo busca formas de redefinirse.

origina y caracteriza como forma; no hay que olvidar aquella célebre afirmación de McLuhan (2003), ‘el medio es el mensaje’:

“The ‘content’ of any medium is always another medium. The content of writing is speech, just as the written word is the content of print, and print is the content of the telegraph. If it is asked, ‘what is the context of speech?’ is it necessary to say, ‘it is an actual process of thought, which is in itself not verbal” (pp. 19-20).

Una vez esta reflexión investigativa se haya llevado a cabo, tenemos la posibilidad de compartirla y ponerla en común frente al espectador cinematográfico, que por las propias particularidades del medio es capaz de ser crítico al mismo tiempo que se encuentra inmerso totalmente en la pieza artística que presencia. Tal y como apuntaba Benjamin (2017), “en el cine, el público no separa el disfrute de la crítica” (p. 43). **Esto hace que el ensayo sobre la imagen no se produzca únicamente del lado de aquel que ha reflexionado sobre la realidad mediante el acto de filmar, de plasmar un modo de ver, sino también de aquel que la visualiza a posteriori:** el espectador, que establece igualmente una relación activa y ensayística con la imagen ajena, interpretándola desde su propia perspectiva y bajo su modo de ver particular, interiorizándola y probablemente afectando a la relación que con el Exterior mantiene. Tal y como apuntaba Robinson (1989), sucede algo muy similar cuando exponemos cualquier otra obra artística que no se haya realizado en soporte cinematográfico:

“The arts, as much as any science, are exercises in rigour and criticism of the most searching kind; every artefact or performance is open to comment, to evaluation and re-evaluation” (p. 23).

El proceso del video-ensayo es, entonces, doble, pues se puede ensayar sobre una misma imagen de diversas maneras que escapan al control y a la voluntad comunicativa e interpretativa inicial del autor. Este cambio de paradigma entre el creador original de la pieza artística y aquel que la recibe es sintomático del cambio de paradigma similar por el cual la obra de arte pasó a poder ser reproducida de manera mecánica, algo que a día de hoy solo se ha acentuado con las posibilidades ofrecidas por la digitalización. **De este modo, todos somos ensayistas potenciales, latentes.** Es por ello que, tal y como subrayaba Benjamin (2017):

“La distinción entre autor y lector está perdiendo su dimensión fundamental para convertirse en una diferencia funcional ligada a las circunstancias: el lector siempre está dispuesto a ser escritor [...] y esta condición le autoriza a acceder a la condición de autor [...]. Lo mismo cabe decir del cine, donde los cambios de perspectiva, que en el ámbito literario necesitaron siglos, se han producido en una década” (pp. 37-38-39).

Llegados a este punto, estamos en capacidad de esbozar cinco rasgos, atributos u objetivos mínimos que un video-ensayo tiene que cumplir para ser considerado como tal. Esta condensación de la teoría ampliamente expuesta a lo largo de este apartado nos ayudará también a comenzar a pensar desde un punto de vista docente eminentemente práctico la herramienta que hemos descrito, destilando aquello que la caracteriza decisivamente y arrojando luz sobre como trasplantarla al aula esencialmente, sobre como involucrar a nuestros alumnos en ella y sobre como evaluarla llegado el momento oportuno. Para ello, no debemos perder de vista la relación que, a través de las ideas de Berger, Adorno y Benjamin, hemos descrito entre la mirada como proceso perceptivo-sensorial, el ensayo como forma que reflexiona sobre este y el cine como medio que comunica todo el viaje mental y espiritual que al respecto se ha emprendido.

En primer lugar, cabe reincidir sobre el hecho de que un video-ensayo es un texto fílmico, cinematográfico, que contiene una mirada particular sobre el mundo visible y sus fenómenos.

Dado su compromiso con la realidad percibida, el video-ensayo es una forma casi documental, tal y como hemos visto a través de los ejemplos que se han dado, pero, dada la posibilidad de abstracción fantástica sobre la imagen que plantea y posibilita su práctica, no se haya atada irremediablemente a los designios de lo real: lo real es inalcanzable, y una visión mediatizada esta dimensión, como la que genera el video-ensayo, puede (y suele) encontrarse con facilidad doblemente mediatizada, fruto de la imaginación y el pensamiento creativo del ensayista. Con esto queremos dejar claro el hecho de que un video-ensayo es una obra enteramente personal, practicada siempre desde una subjetividad mediatizada que el ensayista acepta de buena gana, es más, resulta consecuente que el mismo ensayo bien se recuerde a sí mismo su naturaleza y sus

limitaciones o bien busque trascenderlas de algún modo. El video-ensayo es el vehículo audiovisual de una fascinación total o relativamente inexplorada en cada caso particular que percibimos en la realidad misma y sobre la cual decimos investigar empleando una herramienta medial en busca de una obtener clarificación o un mejor entendimiento de la misma, bien sea esta fascinación una persona, un lugar, un sentimiento, una idea, etc. Establecer esta relación a través del video-ensayo reestablecería o reestructuraría nuestra relación personal con esa cosa que nos fascina, dibujando un nuevo círculo perceptivo entre el Interior y el Exterior de manera efectiva.

En segundo lugar, es preciso clarificar que, a pesar de la libertad prácticamente absoluta con la que actúa el ensayista en su pieza, el ensayo es un texto con una coherencia interna clara y con cierta disciplina conceptual, aunque sea una forma muy dada a divagar sobre los propios objetos (y conceptos) de los que parte y sobre aquellos que el ensayista encuentra conforme dura su búsqueda.

Por supuesto, el video-ensayo mantiene la coherencia interna que requiere su pariente textual, solo que en lugar de presentarse en un sentido gramatical se desvela en el montaje de la pieza, que tiene que ser consecuente con aquello que se muestra y también con lo que se quiere decir sobre esa misma faceta del mundo o de sus fenómenos visibles; el ensayo precisa de un objetivo, que muchas veces es meramente un punto de partida desde el cual investigar e indagar, pero puede moverse en la dirección del mismo como mejor estime.

En tercer lugar, debemos subrayar el hecho de que el video-ensayo obra su oficio mediante una reflexión que bien puede nutrirse de un intento de capturar la realidad directamente y de manera primeriza, tal y como la vemos, tal y como nos la muestran nuestros propios sentidos ayudados por la cámara de cine, o bien a través de cómo esta ha sido retratada en obras anteriores (literarias, fotográficas, cinematográficas, musicales...) en las que otros artistas o ensayistas han reflexionado sobre los mismos temas sobre los cuales nosotros poseemos interés; es decir, han proyectado y compartido su mirada sobre los mismos.

El video-ensayo pone en juego una serie de objetos y de conceptos, de imágenes y de sonidos, de origen diverso y los estudia, a pesar de las restricciones mediales que como forma se le presuponen, desde la relación que entre ellos surge, en la forma en la que los encuentra o los percibe, por ello puede darse también el caso de que el video-ensayo, en lugar de centrarse en proyectar la mirada del ensayista sobre la realidad despojada, verse en su lugar sobre la mirada que el mismo ensayista decide arrojar sobre imágenes ajenas, sobre otras miradas que ya miraron aquello que él ahora ha decidido mirar: dado que el ensayo es siempre consciente de nuestra naturaleza como seres irremediabilmente mediatizados, y dado que es precisamente en ese aspecto en el cual busca aprehender cierta afinidad con el propio proceso del pensamiento, resulta natural que su atención se pose a veces sobre miradas que se desvelan directamente desde lo medial ya que, después de todo, los medios que se han usado para capturarlas son precisamente, como veremos, extensiones de nosotros mismos y de nuestros sentidos.

En cuarto lugar, es importante clarificar que, dadas las particularidades de la imagen cinematográfica en lo que a su reproducción mecánica (o digital) respecta y respecto de lo que a la recepción de la misma compete, cuando se filma un video-ensayo y se proyecta posteriormente, tanto el autor como el espectador están actuando de manera activa como ensayistas sobre la imagen visible.

Este efecto, que se daría de manera natural en cualquier pieza video-ensayística, tiene relación con el punto anterior, cuando sugeríamos que un hipotético video-ensayo podría tratar y componerse únicamente de imágenes obtenidas de obras anteriores al mismo; y es que, tal y como hemos visto, el espectador cinematográfico tiene una relación de inaudita cercanía con la imagen proyectada, pues se sumerge en ella con toda naturalidad, como si aquello que ve en la pantalla fuese algo que sus propios ojos hubieran captado en la realidad despojada por primera vez; y dado que la percibe como si fuera la primera vez y como si fueran sus ojos los primeros receptores de la misma, también la piensa del mismo modo. El espectador cinematográfico ensaya inherentemente y de manera activa sobre una serie de imágenes que ya ensayan ellas mismas sobre aquello que su autor ha estimado oportuno mirar y pensar. Por supuesto, las implicaciones docentes de esta faceta son interesantes. Cabe también clarificar que esto que referimos aquí y a lo largo de todo este texto como imagen no tiene por qué ser necesariamente una imagen fotográfica o cinematográfica, sino una impresión mediatizada de cualquier mirada particular, el testimonio plasmado de

una mirada. Este medio puede ser cinematográfico o fotográfico, como es el caso del video-ensayo, pero también sonoro, pictórico o textual, tanto hablado como escrito. Referimos estos objetos como imágenes precisamente porque cada uno de ellos contiene un modo de ver, aún a pesar de sus atributos y particularidades mediales. Era algo que ya defendía Berger (1972):

“Every image embodies a way of seeing. Even a photograph. For photographs are not, as is often presumed, mechanical records. Every time we look at a photograph, we are aware, however slightly, of the photographer selecting that sight from an infinity of other possible sights [...]. The photographer’s way of seeing is reflected in his choice of subject. The painter’s way of seeing is reconstituted by the marks he makes on the canvas or paper. Yet, although every image embodies a way of seeing, our perception or appreciation of an image depends also upon our own way of seeing” (p. 10).

En quinto y último lugar, es imprescindible destacar que el deseo último del ensayo es el de describir el mundo en su totalidad desde un punto de vista que acepta que no puede percibir esta totalidad de ninguna manera.

El ensayista quiere hacerse a sí mismo arquetípico, es decir, quiere producir una imagen icónica de un objeto particular; quiere mirarlo de tal modo que su mirada, al ser experimentada por el resto de las personas, despierte cierta complicidad, cierta iluminación mental y espiritual. El video-ensayo, con su soporte audiovisual, parte con relativa ventaja en esta empresa aparentemente paradójica, pues la potencialidad icónica de la imagen es muchísimo mayor que la de la palabra. Después de todo, percibimos el mundo en imágenes de índole sensorial, y eran precisamente estas imágenes las que tratábamos de comunicar mediante la palabra: esto es, hasta la llegada del cine y del lenguaje audiovisual. Tal y como afirma Berger (1972):

“If the new language of images were used differently, it would, thought its use, confer a new kind of power. Within it we could begin to define our experience more precisely in areas where words are inadequate (Seeing comes before words). Not only personal experience, but also the essential historical experience of our relation

to the past: that is to say the experience of seeking to give meaning to our lives, of trying to understand the history of which we can become active agents” (p. 33).

El deseo último del video-ensayo parece ser el de trascender el individuo y hacerse histórico. Pretende configurar una serie imágenes totales, un mosaico de impresiones sobre el mundo y sus fenómenos visibles. Y este mosaico podría estar perfectamente compuesto por una serie de video-ensayos realizados y proyectados al amparo de un aula.

Justificación: ¿Por qué el video-ensayo?

Habiendo expuesto extensamente aquello que caracteriza el video-ensayo como forma, debemos ahora abordar una justificación que clarifique por qué consideramos que este constituye una herramienta docente de grandísima utilidad, particularmente respecto de las enseñanzas artísticas. Para conseguirlo, deberemos conmutar entre dos defensas de la utilidad del video-ensayo en este marco docente; por un lado, es necesario elaborar una justificación teórica, acudiendo a una serie de autores que nos permitirán ampliar sobre todo aquello que ya hemos descrito o apuntado a propósito de las características del video-ensayo y su valor como herramienta de enseñanza, pero desde un punto de vista más social, tecnológico y pedagógico; por otro lado, debemos consultar la legislación educativa vigente, nacional y autonómica, y sobre la misma defender el encaje del video-ensayo en lo que respecta al desarrollo de las competencias clave, que se proponen en la **Orden ECD/65/2015**, de 21 de enero, como indispensables para cualquier enseñanza secundaria en nuestro país. Esta relación competencial será ampliada en la proyección didáctica, relacionando asimismo la herramienta con las competencias específicas de los ciclos de Técnico Superior en Iluminación, Captación y de Tratamiento de Imagen y de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, donde este trabajo pretende proponer la implantación de la herramienta que nos ocupa, y de los módulos de los mismos dentro de los cuales decidamos trabajar. Resulta pertinente limitarse, por ahora, a buscar relacionar el video-ensayo con estas competencias clave también para intentar constatar su potencial uso fuera de los dos ciclos referidos, es decir, en el resto de las enseñanzas secundarias.

Hemos subrayado en abundancia de ocasiones a lo largo de este texto que el ser humano es un ser mediatizado, y que debe abrazar esta condición limitante y paradigmática si quiere

establecer una relación significativa y directa con el mundo que le es inmediatamente exterior, una relación que arroje cierto significado en su relación circular con este. Hemos señalado el video-ensayo como una herramienta especialmente propicia para emprender tal empresa, por ser una forma de conocimiento que se mueve precisamente en las coordenadas que hemos venido describiendo, pero es necesario continuar pensando en esta dirección hasta llegar a una primera razón de peso para considerar la idoneidad docente del video-ensayo: esta es la idea, ya esbozada, de que los *media* no son sino extensiones de nosotros mismos y de nuestros sentidos; tal y como McLuhan (2003) afirmaba, “with the arrival of electrical technology, man extended, or set outside himself, a live model of the central nervous system itself (p. 65). **A través de estos *media* (entre los cuales el cine, recordemos, posee un lugar privilegiado, dado el realismo potencial de su imagen) el Interior de cada uno se aventura en ese Exterior común a todos, se derrama cada vez más en él como imágenes, como información personal, datos**¹². McLuhan (2003) describía la importancia de este proceso, paradigmático tras la ‘implosión eléctrica’, de externalización del individuo:

“In this electric age, we see ourselves being translated more and more into the form of information, moving toward the technological extension of consciousness. That is what is meant when we say that the we daily know more about man. We mean that we can translate more and more of ourselves into other forms of expression that exceed ourselves” (pp. 85-86).

Esta sobreabundancia de información, que muy a menudo toma la forma de piezas y fragmentos audiovisuales en formatos que son herederos del cine, genera una cercanía; el individuo siente al resto de la humanidad más presente, la percibe de manera mucho más íntima e interconectada.

¹² Este era un privilegio reservado anteriormente a ciertos individuos, pero gracias a la tecnología todos podemos participar de ello a día de hoy. Esto es así, en mayor o en menor medida, pues no todos tenemos las mismas posibilidades de ser vistos. Hay variables que determinan esta exposición y que, la mayoría de las veces, se encuentran fuera de nuestro control.

Es precisamente aquí donde el video-ensayo puede ayudar con el desarrollo de la competencias sociales y cívicas (O. ECD/65/2015, de 21 de enero, Anexo I) pues nos permite potencialmente filtrar y entender de manera activa todas las manifestaciones que nos llegan de los *media*, y a la vez nos ayuda a sentirnos parte de un mundo en continuo movimiento; mediante el video-ensayo, reflexionamos sobre este y alcanzamos conclusiones significativas que nos permiten interactuar con él.

El desarrollo de esta interacción es especialmente relevante para las enseñanzas artísticas. Es algo que ya apuntaba Robinson (1989):

“The process of practicing the arts is in itself partly one of observation, analysis and evaluation of one's own experiences in relation to other people's. It has become common in education to talk of the importance of developing children's 'individuality' [...], but expressive activity in the arts involves more than expressing whatever subjective state a person happens to be in at the time. Mere expression without reflection and evaluation need not lead to an understanding of the nature of personal feelings nor of the social values and acquired attitudes which influence them. It need carry people no nearer to understanding themselves. Individuality requires self-knowledge. And knowing what we are and what we may become has much to do with understanding the social and cultural context of which we are a part; observing, analyzing and evaluating it. Cultural education is inquisitive and so is the practical process of the arts” (p. 40).

Se infiere que la mayoría de las imágenes que recibimos a través de estos *media* contienen (y generan) modos de mirar particulares, a pesar de que los bloques de construcción que el Exterior nos proporciona sean compartidos. **Y estas imágenes mediatizadas de nosotros mismos, que elaboramos gracias a la tecnología, nos atraen más que ninguna otra cosa:** “Men become fascinated by any extension of themselves in any material other than themselves” (McLuhan, 2003, p. 63). Esta fascinación puede inhabilitarnos con facilidad, inducirnos a un estado narcótico que es conveniente saber afrontar¹³, más aún, cuando la

¹³ Por ello debemos de tener claro que lo que aquello que recibimos son imágenes mediatizadas de un mundo que, por un lado, resultaría inalcanzable si no fuera por estas impresiones sensoriales y que, por otra parte, representan puntos de vista particulares que no tienen por qué ser necesariamente el nuestro.

pertenencia a esta enorme red sensorial y tecnológica resulta inevitable: **existir en el mundo constituye a día de hoy ser objeto de imágenes propias y ajenas.**

Es esta sociedad híper-mediatizada, sucede que nuestros órganos sensoriales tecnológicos se han separado de tal manera de nosotros que ya ni siquiera hablan nuestro mismo idioma: somos analfabetos funcionales. Esto implica la necesidad de aprender de nuevo ciertos códigos. **Esta desconexión es un problema real, pues se traduce en el hecho de que nacemos sin las herramientas necesarias para decodificar las imágenes que nos llegan constantemente a través de los medios electrónicos: es necesario un ejercicio de re-educación medial.**

Es aquí donde surge la posibilidad de emplear el video-ensayo en el marco del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (O. ECD/65/2015, de 21 de enero), permitiéndonos aprender y evidenciar la existencia de una serie de idiomas artísticos y mediales tan importantes en la comunicación a día de hoy como cualquier lengua hablada o escrita. Dado que si no hacemos este ejercicio de re-aprendizaje, corremos el riesgo de caer bajo el narcótico influjo de unas imágenes que nos conmueven enormemente pero que no podemos llegar a entender del todo

Por lo tanto, es imprescindible que realicemos una constante reflexión sobre la naturaleza de los *media* y sobre aquello que intentan comunicar, para así poder reestablecer la conexión primigenia que perdimos en el momento en el que estos fueron desarrollados. Es a este fenómeno al que McLuhan (2003) se refería cuando sostenía que “any invention or technology is an extension or self-amputation of our physical bodies, and such extension also demands new ratios or new equilibriums among the other organs and extensions of the body” (p. 67). **Es necesario recalibrar nuestra relación con el Exterior para re-incorporar estas imágenes como propias de los procesos perceptivos y espirituales del Exterior:** solo aceptándolas podemos aspirar a trascender nuestras limitaciones espaciotemporales (McLuhan, 2003, p. 68). Si describimos la realidad mediatizada que nos comunican nuestros sentidos como aquella verdadera mientras acusamos de falsedad a toda imagen que nos llega de estas extensiones nos estamos cerrando a experimentar la realidad de una manera que nos trasciende a nosotros mismos como individuos, que nos conectaría en nuestra soledad a lo largo y ancho del planeta, sin importar distancias espaciales ni culturales. **El mundo se contrae y las fronteras se desdibujan en el momento**

en el que cada individuo es parte de un todo. Y las enseñanzas artísticas, tal y como sugería Robinson (1989), pueden ser de una importancia capital en este proceso:

“The arts promote a very real integration in our sense and appreciation of the range of meaning that are present in one organic whole. This characteristic of synthesis is to be found in no other mode of discourse. Elsewhere, the general thrust [...] is more often on analysis and dissection than on synthesis and unification” (p. 23).

No debemos desdeñar el hecho de que la mayor parte de estas imágenes constituyen a su vez fragmentos documentales de la vida cotidiana de las personas. Esta cotidianeidad debe ser puesta en valor pues, en el fondo, es de aquí de donde el arte se nutre. Robinson afirmaba: “It is important to see the arts, not as separate and different from children's other experiences inside and outside schools, but as emerging from them and as providing a means of enriching and making sense of them” (p. 45). A este respecto, una intervención docente que tenga como objetivo poner en valor estas imágenes de lo cotidiano como piezas potencialmente artísticas y también devolvernos el entendimiento de los códigos que nuestros órganos sensoriales tecnológicos usan para comunicar la realidad a través de ellas se desvela como algo de una importancia capital, y el video-ensayo, dadas sus características, es una herramienta ideal para acometerla. Tal y como apuntaba Robinson (1989):

“To have an informed and appreciative grasp of the growth and tenor of our civilization, our children must have some awareness and understanding of one of the principal forms of creation and communication in which its development may be most sharply discerned: the world of the arts” (p. 21).

La práctica del video-ensayo, que, como hemos visto, puede operar bien sobre la misma realidad a través una mirada directa y descarnada (generando imágenes mediatizadas del Exterior de manera directa a través de la cámara cinematográfica) o bien sobre una serie de imágenes procedentes del uso que otros han dado estas extensiones, se muestra entonces clave desde un punto de vista docente.

A través del video-ensayo podríamos enseñar un proceso dual. Por un lado, nos permitiría experimentar el mundo de manera más holística, propiciando un entendimiento profundo de las posibilidades que el proceso de creación y emisión de estas imágenes lleva irremediablemente asociado. Por otro lado, nos ayudaría a recibir y decodificar cualquier imagen proveniente del Exterior a través de su método y, a su vez, nos permitiría filmar y comunicar nuestra interpretación de las mismas en relación con el mismo Exterior.

Este es un proceso que McLuhan (2033) ya anticipaba como natural en el desarrollo tecnológico y artístico de la humanidad (ambos íntimamente relacionado) cuando afirmaba lo siguiente: “Media as extensions of our senses institute new ratios, not only among our private senses, but among themselves, when they interact among themselves” (p. 78). **Esta interrelación entre arte y tecnología es tal que uno puede sustituir al otro en su misión de hacernos conscientes y partícipes del mundo que nos rodea¹⁴**. No cabe olvidar que, después de todo, el medio es el mensaje:

“Today technologies and their consequent environment succeed each other so rapidly that one environment makes us aware of the next. Technologies begin to perform the function of art in making us aware of the psychic and social consequence of technology” (McLuhan, 2003, p. 14).

La absoluta y creciente relevancia sociocultural de los medios de comunicación electrónicos es tal que no abordar sus efectos en nuestra vida cotidiana resultaría irresponsable (McLuhan, 2003, p. 97). Empezar esta tarea desde la enseñanza era algo que ya era enfatizada Robinson (1989):

¹⁴ Sin embargo, y dado el estatuto similar que artista y ensayista comparten, el producto final que se deriva de la forma del video-ensayo no deja de poseer afinidades con cualquier pieza artística (después de todo, consiste en una imagen mediatizada del mundo que porta consigo una mirada y una sensibilidad). Robinson (1989) ya indicaba que “the arts can help to improve the quality of life for the individual. They can also be a powerful force in promoting inter-personal and international understanding” (p. 27). También McLuhan (2003) apuntaba hacia una humanidad exponencialmente interconectada, una situación propiciada por el desarrollo tecnológico de la misma y por el uso de los medios electrónicos como aparatos sensoriales de comunicación, lo cual tendría como resultado la creación de “a complex and depth-structured person emotionally aware of his total interdependence with the rest of human society [...]. Fragmented, literate, and visual individualism is not possible in an electrically patterned and imploded society” (p. 75).

“The influence of the media on modern life and on perception and values can hardly be over-estimated. Yet schools give comparatively little to studying the ways in which visual images influence behavior. There are experiments in this field and the term ‘making and reading of images’ has been used generally to describe some of them. The term embraces both art history, in the more traditional sense, and the use of images and symbols in contemporary culture: that is, in both the child’s immediate local culture and in the broader network of national and international cultures. In this area, art education begins to overlap with other curriculum work in social studies, and environmental and urban studies” (p. 46).

El hecho de que podamos recibir imágenes, fijas y en movimiento, a través de estos órganos sensoriales genera una relación mucho más rica con la realidad. Señala McLuhan que “for just as a metaphor transforms and transmits experience, so do the media” (McLuhan, 2003, p. 88). **El video-ensayo, dado su formato audiovisual, es extraordinario para la representación y la significación de estas metáforas, nos proporciona una serie de herramientas útiles no solo para visualizar y relacionarnos con el mundo, sino también para habitarlo: reestructura y expande nuestra esfera sensorial**¹⁵. Es algo que ya intuía Benjamin (2017) al observar a los espectadores de las primeras proyecciones cinematográficas:

“El cine es la forma artística que mejor se corresponde con la vida cada vez más peligrosa a la que se enfrenta el hombre de hoy [...]. El cine responde a cambios profundos en el aparato perceptivo, cambios experimentados en el plano de la existencia privada por cualquier transeúnte que pase entre el tráfico de la gran ciudad; y, en un plano histórico, por cualquier ciudadano de un Estado actual” (p. 52).

Podríamos incluso afirmar que el cine tiene algo de terapéutico pues nos permite centrarnos durante el tiempo en que dure la proyección en una serie de imágenes escogidas

¹⁵ Proponiendo, por ejemplo, la realización de una pieza video-ensayística por persona, de tema libre o consensuado entre todos, y posteriormente proyectándolas y comentándolas en el aula no solo asistiríamos a nuestros alumnos mientras aprenden a decodificar las imágenes ajenas y a codificar las suyas propias, sino que también estaríamos fomentando el establecimiento de una relación intensiva entre ellos y los propios productos de sus extensiones sensoriales.

y con intencionalidad clara que recibimos de forma íntima y comunal a la vez. **La imagen cinematográfica constituye de este modo un refugio contra la sobreabundancia audiovisual en la que se halla sumido el mundo a día de hoy.** Si el ritual del cine se preserva, su imagen puede ayudarnos a centrarnos en un modo de mirar particular y reflexionar sobre este, ensayarlo desde nuestra butaca. Es una idea sobre la cual incidía también Manovich (2001):

“Film images would soothe movie audiences, who were facing an increasingly dense information environment outside the theater, an environment that no longer could be adequately handled by they own sampling and data processing systems (their brains). Periodic trips into the dark relaxation chambers of movie theaters became a routine survival technique for the subjects of modern society” (p. 23).

Esta desaceleración del mundo, que se produce cuando nos situamos frente a la imagen cinematográfica, nos da precisamente el tiempo necesario para reflexionar y analizar sobre aquello que estamos presenciado, a la que vez que nos permite disfrutar de sus atributos estéticos. Y, a pesar de que los estímulos que recibimos de la misma son únicamente visuales y auditivos, la cercanía desde la cual experimentamos la imagen cinematográfica hace que, a menudo, tengamos la sensación de que podemos tocar y sentir aquello que contemplamos en la pantalla¹⁶.

Tal vez entendamos mejor todo lo hasta ahora expuesto usando un ejemplo particular, de una de las cinco películas mencionadas en el estado de la cuestión. Ya hemos afirmado que en el video-ensayo piensa sobre aquello que le ocupa y sobre sí mismo conforme avanza, de manera autónoma, viéndose afectado por aquello que encuentra en el proceso:

¹⁶ Este es un atributo importante que merece una descripción más profunda. Berger (1972) afirmaba: “We only see what we look at. To look is an act of choice [...]. To touch something is to situate oneself in relation to it” (p. 8). La profundidad de la ilusión táctil del cine se halla precisamente en su capacidad de trascender el formato del propio medio, en ofrecernos una imagen del Exterior tan cercana y vívida que sentimos que podemos literalmente tocarla, pudiendo así interiorizar sus atributos, como si la estuviésemos percibiendo con todas nuestras capacidades sensoriales y no solo con aquellas que la imagen cinematográfica estimula inequívocamente. Sin embargo, el hecho de que no podamos tocarla realmente mantiene cierta distancia imprescindible para el análisis de la misma. Benjamin (2017) también ponía en valor esta inédita capacidad del cine, subrayando la importancia que este proceso tenía para acercarnos y acostumbrarnos a la realidad de un mundo incierto, volátil y, a menudo, hostil; un mundo atravesado y determinado por la conmoción histórica, un mundo en el cual “las exigencias de percepción que ha de atender el ser humano no pueden resolverse solo visualmente, es decir, mediante la contemplación; los cambios también han de ser acomodándose, poco a poco, mediante una recepción táctil, es decir, acostumbrándose a ellos” (p. 55).

constituye, en definitiva, una búsqueda con afán de aventura, que parte con una serie de ideas, pero sin un destino claro. Se detiene cuando cree que debe hacerlo y se reanuda cuando cree que puede ir un poco más lejos en su búsqueda, pues lo que lo caracteriza principalmente es la curiosidad por el mundo y sus fenómenos visibles en relación con el ensayista y su punto de vista. Existe un claro ejemplo de esto al inicio de *Sans Soleil*, cuando Marker nos muestra un fragmento en el que unos niños caminan por una carretera de tierra, mirando hacia atrás, hacia la cámara, riendo, como avergonzados. Se nos dice que la imagen fue tomada en Islandia, en 1965. Marker, mediante la narración en *off*, insinúa que esta, para él, es una imagen de felicidad, y que lleva años queriendo emplearla en alguna película, pero no sabe cómo, no es capaz de encajarla en el flujo de fragmentos del video-ensayo para que represente y transmita exactamente eso que él ve en ella. Sugiere que tal vez sea buena idea montarla entre dos fotogramas negros, pero entonces la estaría aislando decisivamente del resto de la película, preservándola en su unicidad. A pesar de todo, Marker monta la imagen de los niños precisamente de esta manera, al inicio de su película, y parece olvidarse de ella hasta que, tras haber recorrido el mundo en imágenes, estableciendo relaciones entre lugares distantes, vuelve a ella para contextualizarla y mostrar como el paso de la propia historia en aquel lugar ha destruido el aura de felicidad que el tanto atesoraba.



Ilustración 6. Otra serie de fotogramas de Sans Soleil (1983, Chris Marker).

Marker nos cuenta que años después de filmar a los niños recibió una serie de grabaciones de aquel mismo lugar, la isla de Surtsey, de un amigo. Estas imágenes documentaban la catastrófica erupción volcánica que se tragó irremediablemente todo el pueblo en el que el ensayista creía haber conseguido filmar una instancia de felicidad pura. **Este ejemplo nos permite asistir a los procesos del video-ensayo, siempre listo para volver sobre sus pasos, para realizar un aprendizaje autónomo en el que las cosas cambian de significado según la perspectiva del autor; todo ello se halla propiciado por el medio, pues gracias a las**

capacidades ensayísticas del cine Marker resuelve un puzle a lo largo de los años: un proceso de enseñanza-aprendizaje compartido por cineasta y espectador. La fascinante inquietud con la que Marker nos muestra estas imágenes al inicio de su película, como si hubiera algo que se le escapara sobre ellas hasta que por fin consigue verlas con todo el contexto del cual ha intentado extraerlas, nos muestra su estatuto como ensayista por la aguda conciencia, casi premonitoria, que esgrime entre la relación perenne que mantienen pasado, presente y futuro.

Este ejemplo también nos indica que el video-ensayo puede ser útil para desarrollar la competencia de aprender a aprender (O. ECD/65/2015, de 21 de enero, Anexo I), pues su propia forma nos empuja a volver sobre lo que ya creíamos saber, reevaluándolo y aprendiendo nuevas cosas sobre los objetos que siempre nos han fascinado o motivado, y también a trascenderlo, a ir más allá y a buscar relacionarlo con todo aquello que hemos aprendido desde la primera vez que lo encontramos; y nos permite hacer todo esto con autonomía.

Sin embargo, la producción y la recepción de la imagen cinematográfica ha cambiado radicalmente desde la invención de la misma, y si bien su desarrollo resultó paradigmático en la ‘implosión eléctrica’, alterando nuestro modo de percibir y retratar el mundo y nuestra relación con el mismo, en la actualidad, tanto el cine como el resto de los *media* se hallan en sí mismos mediatizados por la digitalización, en el sentido de que las interfaces cibernéticas contienen todos estos medios técnicos, en mayor o en menor medida. Todo este proceso no es más que la conclusión de un encuentro anunciado: “Both media machines and computing machines were absolutely necessary for the functioning of modern mass societies (Manovich, 2001, p. 22). No podemos obviar las notorias implicaciones que este proceso tiene para el desarrollo docente del video-ensayo.

A día de hoy, normalmente, no manejamos solamente uno de estos medios de manera exclusiva ni tampoco hacemos uso de ellos en la forma en la que fueron concebidos. Nuestra experiencia proviene de versiones computarizadas de los mismos: no filmamos sobre celuloide sino sobre sensores que transcriben la realidad en lenguaje binario, que traducen la imagen en toda su complejidad a una serie de píxeles determinados; tampoco montamos con tijeras y con los negativos de cámara, sino que empleamos *softwares* de

edición digital: “The computer media revolution affects all stages of communication, including acquisition, manipulation, storage and distribution; it also affects all types of media: texts, still images, moving images and spatial constructions” (Manovich, 2001, p. 19). Nos encontramos en un claro momento de cambio de paradigma, estético y sociocultural, algo que autores como Manovich (2001) han descrito extensamente:

“Just as printing press in the fourteenth century and photography in the nineteenth century had revolutionary impact on the development of modern society and culture, today we are in the middle of a new media revolution: the shift of all culture to computer-mediated forms of production, distribution and communication” (p. 19).

Uno de los efectos principales que la digitalización ha suscitado de la esfera medial es una tendencia hacia la convergencia de diferentes soportes comunicativos y artísticos que solían funcionar de manera independiente los unos de los otros y cuyos lenguajes ahora combinamos a través del punto de acceso a este mundo incorpóreo que es la pantalla del ordenador. La fusión es tan íntima que no podemos pensar unos sin el otro, tal y como Manovich (2001) apuntaba:

“Media and computer [...] merge into one. All existing media are translated into numerical data accessible for the computer. The result: graphics, moving images, sounds, shapes, spaces and texts become computable, that is, simply sets of computer data. In short, media becomes new media [...]. The computer becomes a media processor” (Manovich, 2001, p. 25-26).

Esta convergencia medial no hace sino ampliar las posibilidades estéticas y representativas de los *media*, hasta el punto de ofrecernos la creación de nuevas realidades que, por primera vez, no se hallan necesariamente constituidas por los bloques de construcción que el mundo analógico ofrece, sino que son generadas de la nada a través de series de unos y ceros. La digitalización ha causado también una liberalización en el acceso a materiales de captura medial, como las cámaras de video, que anteriormente estaban reservados a una minoría que podía así controlar el discurso contenido en las imágenes que ellos mismos producían y distribuían a lo largo y ancho del globo. **A día de hoy, como ya hemos dicho, todos podemos generar imágenes del mundo, de nuestra relación con él, y aunque la**

mayoría no poseamos la capacidad de hacer llegar estas imágenes a cada individuo del planeta, el mero hecho de que seamos capaces de filmarlas es cuanto menos extraordinario. La miniaturización de estos mismos aparatos nos ha permitido acercarnos cada vez más a los objetos de nuestra fascinación, pudiendo establecer relaciones potencialmente táctiles con ellos con mucha más facilidad y asiduidad. **En cierto modo, la digitalización del cine, específicamente, nos ha permitido escrutar, pensar, ensayar la realidad desde mucho más cerca, pudiendo así establecer una relación más intensiva e íntima con la misma que, además, negociamos bajo nuestros propios términos, sin más intermediarios entre el Interior y el Exterior que la cámara de cine digital.** Los antecedentes de estos fenómenos, a día de hoy masivos y bien asentados en las prácticas culturales de un mundo globalizado, se hallan en las filmaciones con cámaras domésticas de Mekas, Perlov o Akerman que mencionábamos en los primeros compases de este trabajo, habiendo adoptado estos mismos cineastas, con total naturalidad, el uso de herramientas digitales de grabación y edición en los últimos años de sus carreras. Nunca antes hemos estado tan cerca de contener el mundo en un grano de arena, que se manifiesta bajo la inesperada aparición del píxel. Miles de píxeles que componen imágenes, como mosaicos de la realidad.

Todos estos procesos que venimos describiendo nos empujan a concluir que el video-ensayo es una herramienta especialmente propicia para el desarrollo de la competencia digital (O. ECD/65/2015, de 21 de enero, Anexo I), pues mediante su práctica podremos hacer un uso creativo de las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías digitales a la vez que somos conscientes de su naturaleza medial y comunicativa.

Y es por todo ello que el video-ensayo, es especialmente pertinente de ser introducido en el aula como herramienta de conocimiento y creación en esta era digital en la que nos encontramos: “The movie, by sheer speeding up the mechanical, carried us from the world of sequence and connections into the world of creative configuration and structure” (McLuhan, 2003, p. 24). **Cabe resaltar que la imagen cinematográfica, gracias al montaje, nos empuja a establecer relaciones significativas entre objetos dispares, relaciones que arrojan luz sobre su naturaleza y su significado, relaciones que alteran el régimen del mundo y nos dan un nuevo ángulo desde el que observarlo y afrontarlo.** Y a pesar de que estos avances tecnológicos se han materializado recientemente, la relación entre cine y

ordenador como procesadores de la realidad y contenedores de datos sobre la misma ya se intuía en la forma del primero desde su surgimiento. El cine, como un archivo informático de vídeo, no deja de muestrear de manera discreta la realidad un cierto número de veces por segundo, y como apunta Manovich (2011):

“If we believe the word cinematograph, which means ‘writing movement’, the essence of cinema is recording and story visible data in a material form. A film camera records data on film; a film projector reads it off. This cinematic apparatus is similar to a computer in one key respect: a computer’s program and data also have to be stored in some medium [...]. In fact, the development of a suitable storage medium and a method for coding data represent important parts of the prehistory of both cinema and the computer” (p. 24).

Queda entonces claro que la digitalización del cine ha favorecido la práctica del video-ensayo, y dada la imposibilidad que es habitar el mundo a día de hoy sin tener una noción de cómo estos medios digitales funcionan y de cuáles son sus posibilidades estéticas y expresivas, su potencialidad como herramienta docente no hace sino aumentar. Además, el video-ensayo es útil también para enseñar los principios básicos del lenguaje cinematográfico y para adquirir cierta competencia técnica (digital) en la creación de piezas audiovisuales de cualquier tipo. Y esto lo hace con el añadido de permitirnos entender y reflexionar sobre el mundo que nos rodea de manera intensa y personal mejor que cualquier otra forma audiovisual, haciéndonos conscientes de nuestra mirada y de los medios que poseemos para plasmarla, comunicarla e incluso transformarla.

Es aquí donde podemos apuntar la pertinencia del video-ensayo para el desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales (O. ECD/65/2015, de 21 de enero, Anexo I), precisamente porque no solo nos ofrece la posibilidad de crear una obra con autonomía estética en la cual esté presente nuestra mirada sobre el mundo sino también porque nos permite acercarnos con curiosidad crítica a cualquier lugar o manifestación artística del mundo con afán ensayístico, entendiendo y pensando sobre aquello que encontramos y nos interesa sin disociarlo nunca de su lugar de origen y de sus condicionantes culturales.

Queda justificado entonces, mediante este enfoque teórico y curricular, que el video-ensayo es una herramienta docente de debería de suscitar un gran interés. **Su estatuto, a caballo entre arte y ciencia, y su carácter, medial y tecnológico, nos vuelve especialmente conscientes de nuestro entorno cambiante; nos permite reflexionar sobre nuestras ideas, desde la originalidad y la creatividad, en un ejercicio afín a la práctica artística:**

“If the stress is upon conformity of response and acceptance of established ideas, we can hardly expect the emergence of critical and creative work as a direct result [...]. To encourage creative work, we must put a premium on the pupils’ own original ideas whenever possible; setting them to use these either to produce new work or new interpretations, or to propose novel approaches to the solution of problems for which their existing knowledge or skills provide only partial or inadequate solutions” (Robinson, 1989, 34).

PROYECCIÓN DIDÁCTICA: EL VIDEO-ENSAYO COMO HERRAMIENTA DOCENTE

Debemos proseguir este trabajo elaborando una adecuación curricular de la propuesta, es decir, estudiando cómo y dónde podríamos hacer uso de la misma en el marco de las enseñanzas secundarias el sistema educativo español. En otras palabras, intentaremos en esta segunda parte del trabajo concretar didácticamente todo aquello que venimos esbozando teóricamente.

Por todo lo expuesto anteriormente y por las relaciones germinales que entre el video-ensayo como forma y las competencias clave del sistema educativo se han establecido, podríamos aventurarnos a plantear un desarrollo curricular de la herramienta que nos ocupa en casi cualquier nivel educativo, desde Educación Secundaria Obligatoria hasta Bachillerato en sus tres modalidades y Ciclos Formativos de Grado Superior. **Dado que ningún tema es ajeno al video-ensayo, podría plantearse su uso en la mayoría de asignaturas y módulos que en estas enseñanzas encontramos, pudiendo introducirlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas maneras:** bien construyendo una unidad didáctica en torno a su uso respecto de cualquier tema que se decida seleccionar o bien empleándolo como apoyo y complemento docente a otras herramientas y metodologías. No sería ninguna exageración proponer su uso incipiente en materias de ESO como Geografía e Historia, Biología y Geología, Lengua y Literatura, Educación para la Ciudadanía,

Inglés, Cambios Sociales y de Género o Religión y Valores Éticos para temas o tareas particulares. Las posibilidades serían aún mayores si partimos del currículum de Bachillerato, en especial en las modalidades de Artes y de Humanidades, pues en estas se prioriza cierto tipo de conocimiento más alejado de la ciencia con el cual el video-ensayo puede desarrollarse de manera más afín a sus principios. Respecto de las asignaturas troncales a las tres modalidades de Bachillerato, podría ser especialmente interesante proponer su uso en Filosofía, del primer curso, aunque también podría funcionar aquellas materias que toman el relevo de las que hemos destacado en el caso de la ESO (Historia de España, Lengua Castellana y Literatura, etc.).

Sin embargo, creemos que es pertinente mantenernos en el campo de las enseñanzas de índole artístico y técnico, pues es en el marco de estas dónde mejor podremos desarrollar una comprensión de aquello que constituye el video-ensayo teóricamente y también proporcionar a nuestros alumnos con las herramientas y las habilidades necesarias para realizarlo de la manera más formalmente fiel posible. **Consideramos también que, dada la importancia que la reflexión y el pensamiento crítico tienen en la práctica video-ensayística, es pertinente proponer trabajar con esta forma en edades más avanzadas, siempre por encima de los 16 años.** Es por ello que este trabajo busca desarrollar su propuesta al amparo de los ciclos de **Técnico Superior en Iluminación, Captación y de Tratamiento de Imagen** y de **Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía.**

Proponer un desarrollo curricular de esta herramienta en la modalidad de Artes de Bachillerato podría ser también propicio, en especial al amparo de materias como Cultura Audiovisual, pero creemos que es mejor adscribirse a estos dos Ciclos Formativos de Grado Superior por la especificidad audiovisual de las enseñanzas que en ellos se imparten y por el tiempo que estas tienen reservado en el programa curricular y docente. Si trabajamos en este marco docente, podremos desarrollar el video-ensayo de manera más pertinente, haciendo que el proceso de aprendizaje sobre el mismo sea doble: **nuestros alumnos aprenderán el manejo de herramientas de video y edición audiovisual en la realización de estas piezas a la vez que estimulan sus capacidades intelectuales, críticas y creativas.** No cabe olvidar que, en última instancia, aquello que quiere generar el video-ensayo mediante su práctica es una conciencia propia en el autor, un despertar que le haga darse cuenta de su lugar en el mundo y de su relación con él mismo, con las cosas que ve y siente cerca de sí; habiendo obtenido esta clarividencia mediatizada, seremos capaces de buscar nuevos medios de relacionarnos con la realidad, dibujar ese esquivo nuevo círculo que

describíamos en los compases iniciales de este texto. Este encuentro entre contenido y forma es clave para el video-ensayo, y por ello requerimos de enseñanzas con gran carga artística, pero también técnica, en el ámbito específico de la comunicación audiovisual para desarrollarlo de la mejor manera posible. Al respecto, no cabe olvidar aquello que decía McLuhan (2003):

“The power of the arts to anticipate future social and technological developments [...] has long been recognize [...]. Art as radar acts as an ‘early alarm system’, as it were, enabling us to discover social and psychics targets in lots of time to prepare to cope with them” (p. 16).

Legislación de referencia y vinculación de la propuesta con el currículo; adscripción a una etapa y ciclo educativos

Es imprescindible hacer un repaso de la legislación educativa que usaremos de referencia para la tarea del mismo modo que hemos elaborado un repaso de la teoría desde la cual deseamos partir para el desarrollo de esta enseñanza. La intención de este trabajo es utilizar todo lo contenido en este compendio legislativo en conjugación con todo aquello que hemos expuesto y desarrollado sobre el video-ensayo como forma, encontrado puntos de encuentro en los objetivos, las competencias, los contenidos y la metodología que figuran a propósito de los dos ciclos de grado superior en los cuales queremos trabajar.

De este modo, nuestras dos primeras referencias legales son la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa, la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre**, de Educación de Andalucía y la ya referida O. ECD/65/2015, de 21 de enero. La LOMCE 8/2013, de 9 de octubre, constituye el marco legal vigente respecto a la organización y el funcionamiento de todo el sistema educativo, cumpliendo la LEA 17/2007, de 21 de enero, una función similar en lo respectivo a la Comunidad Autónoma de Andalucía, y es en ellas que quedan recogidos todos los requisitos legales para la creación los dos ciclos de grado superior desde los que queremos partir. Sin embargo, el establecimiento legal de los mismos y su desarrollo curricular lo encontraremos en una serie de reales decretos y de ordenanzas que mencionaremos a continuación. La LOMCE 8/2013, de 9 de octubre, y LEA 17/2007, de 21 de enero, por lo tanto, deben ser referidas como un marco legal general del cual el resto de legislación que referiremos emana, pero rara vez serán mencionada de

manera directa en asuntos pedagógicos o docentes. Por otro lado, la O. ECD/65/2015, de 21 de enero nos proporciona, como ya hemos visto, un desarrollo de las siete competencias clave del sistema educativo español, competencias que ya hemos buscado relacionar con las particularidades teóricas del video-ensayo para justificar su pertinencia docente. Es también intención de este trabajo el buscar fomentar e involucrar el desarrollo de estas competencias en nuestro alumnado en lo referente a su trabajo con el video-ensayo, por lo que serán referidas desde las propuestas pedagógicas que se hagan junto con aquellas competencias específicas de los ciclos de Técnico Superior en Iluminación, Captación y de Tratamiento de Imagen y de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, buscando, sin embargo, una preponderancia de estas últimas.

Las siguientes referencias legales que cabe mencionar son el **Real Decreto 1686/2011**, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas y el **Real Decreto 1432/2012**, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. También referiremos, pero de manera mucho más puntual, el **Real Decreto 303/2010**, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el RD 1686/2011, de 18 de noviembre y en el RD 1432/2012, de 11 de octubre encontraremos las competencias generales, profesionales, personales y sociales; el entorno profesional; la prospectiva del título en el sector; los objetivos generales del mismo; los espacios e instalaciones mínimos que se requieren (en lo referente al ciclo en Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, esta información la encontraremos en el RD 303/2010, de 15 de marzo, no en el RD 1432/2012) y una descripción de los contenidos de cada módulo profesional para los dos ciclos de Grado Superior en los cuales queremos enmarcar nuestra enseñanza. El RD 1686/2011, de 18 de noviembre y el RD 1432/2012, de 11 de octubre, constituirán nuestra referencia general y primera en lo respectivo a las facetas que en estos se desglosan para estos dos ciclos, pero necesitamos de legislación más específica para llevar a cabo un desarrollo curricular profundo de la materia que nos ocupa, pues es necesario enmarcarla en un módulo o módulos específicos de entre todos los que encontramos en los ciclos desde los cuales llevar a cabo nuestra labor docente.

Por lo tanto, necesitados de esta especificidad para el desarrollo de nuestra propuesta, las última referencias legales que referiremos son también las más importantes y específicas: la **Orden ECD/105/2013**, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen; la **Orden ECD/1565/2013**, de 2 de agosto, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía; la **Orden de 9 de enero de 2014**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y la **Orden de 23 de junio de 2014** por la que se desarrolla el currículo correspondiente a los títulos de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Animación, en Gráfica Interactiva, en Gráfica Impresa, en Gráfica Audiovisual, en Gráfica Publicitaria, en Fotografía, en Ilustración y en Cómic, pertenecientes a la familia profesional artística de la Comunicación Gráfica y Audiovisual. En las dos primeras órdenes, la O. ECD/105/2013, de 23 de enero y la O. ECD/1565/2013, de 2 de agosto, constan los contenidos mínimos de todos los módulos de los ciclos de Técnico Superior en Iluminación, Captación y de Tratamiento de Imagen y de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, respectivamente. Por otro lado, en la O. de 9 de enero de 2014 y en la O. de 23 de junio de 2014, encontramos un desarrollo más extenso de los contenidos de cada módulo, junto con criterios de evaluación y orientaciones pedagógicas para uno, en lo referente a los ciclos de Técnico Superior en Iluminación, Captación y de Tratamiento de Imagen y de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, respectivamente.

Habiendo expuesto las referencias legales a las cuales acudiremos para la elaboración de esta propuesta, resultaría conveniente buscar el encaje del video-ensayo dentro de las competencias generales de cada uno de los ciclos que nos competen, habiéndolo hecho ya con cinco de las siete competencias clave del sistema educativo español contenidas en la O. ECD/65/2015, de 21 de enero. Tal y como se contempla en El RD 1686/2011, de 18 de noviembre, las competencias generales del ciclo en Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen son las de “Realizar proyectos fotográficos completos, captar. [...] Registrar y tratar imágenes en producciones audiovisuales e iluminar espacios escénicos en audiovisuales, espectáculos y eventos, determinando y controlando la calidad técnica, formal y expresiva” (RD 1686/2011, Art. 4). Asimismo, tal y como se contempla en el RD/1432/2012, de 11 de octubre, y, de idéntica manera, en la O. ECD/1565/2013, de 2 de agosto, las competencias generales del ciclo de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía son las siguientes:

“-Elaborar obra original de fotografía a partir de un encargo profesional determinado o de un proyecto propio. [...]

-Definir las variables formales, funcionales, estéticas y técnicas del proyecto de fotografía, planificar el proceso y saber realizarlo. [...]

-Organizar y desarrollar las diferentes fases del proyecto y los controles de calidad correspondientes para garantizar un producto fotográfico acorde a los parámetros profesionales exigibles” (RD/1432/2012, Anexo I).

Podemos, entonces, encajar la herramienta del video-ensayo fácilmente en ambos ciclos, al constituir cualquier pieza de estas características un proyecto fotográfico-audiovisual con un proceso de realización completo que incluye su concepción, su grabación y su edición (en los dos títulos constan asignaturas de medios audiovisuales con un currículo bastante similar con este proceso de producción audiovisual en el epicentro). Por ello, y teniendo en cuenta que uno de estos ciclos está orientado a la fotografía y otro al video, cabe puntualizar sobre la necesidad de verlos no como medios enteramente independientes, sino como procesos sucesivos en el desarrollo técnico de nuestras extensiones sensoriales¹⁷. Los nuevos medios tecnológicos no hacen sino contener en sí mismos aquellos que los precedieron; debemos estudiar la fotografía y el cine (el vídeo) desde esta relación y hacer uso de los mismos teniendo claro este paradigma. Una tendencia que vemos con claridad en la era digital, pero que ya anticipaba McLuhan (2003):

“‘The medium is the message’ means, in terms of the electronic age, that a totally new environment has been created. The ‘content’ of this new environment is the old mechanized environment of the industrial age. The new environment reprocesses the old one as radically as TV is reprocessing the film. For the ‘content’ of TV is the movie. TV is environmental and imperceptible, like all environments. We are aware only of the content of the old environment” (p. 13).

Además, la importancia de los procesos de digitalización para la elaboración de proyectos fotográficos y audiovisuales es algo que viene contemplado en la propia legislación que

¹⁷ Recordemos la íntima relación entre ambos: el cine es meramente 24 fotogramas (fotografías) por segundo, algo que se ha mantenido aún con la llegada de los medios digitales.

estamos manejando, hasta el punto de que estas tendencias son consideradas como indisolubles de aquellos contenidos que en estos ciclos se desean transmitir. Debemos de tenerlas en cuenta, por lo tanto, e incorporarlas en nuestra docencia:

“La evolución tecnológica en el sector audiovisual se ha consolidado sobre la difusión de la tecnología digital, que ha impulsado el desarrollo de nuevos procesos en cada uno de los subsectores que han absorbido el impacto y se han adaptado a los cambios” (RD 1686/2011, Art. 8)

El video-ensayo es ideal para esta labor no ya de familiarización, pues todos los alumnos usan medios audiovisuales y fotográficos digitales casi a diario, sino de introducción a una serie de potencialidades creativas, comunicativas e incluso filosóficas que estos medios poseen; es asimismo una forma practicada en la intimidad, un género cinematográfico en miniatura, pues no requiere más carga productiva que una idea, una cámara de vídeo y un medio para editar todo.

Hemos ya referido el hecho de que la mayoría de películas video-ensayísticas que referíamos en el estadio de la cuestión se filmaron con cámaras domésticas (o con cámaras digitales). Las prácticas productivas de estos cineastas no cambian realmente con la digitalización porque la antecedieron como proceso, confirmando la intuición de que tal vez sea el medio ideal en el que desarrollar una conciencia sobre los profundos cambios que este proceso ineludible ha traído consigo:

“La universalización de las cámaras digitales domésticas ha multiplicado la realización de fotografías hasta cifras impensables hace una década. Paradójicamente, la industria fotográfica no se ha aprovechado suficientemente de esta situación, ya que se ha impuesto por parte de los usuarios una preferencia por el archivo de sus originales en soportes informáticos y por su intercambio en Internet. La aparición de aplicaciones informáticas de uso sencillo en el hogar doméstico ha facilitado esta tendencia que, por otra parte, no afecta a los usos industriales” (RD 1686/2011, Art. 8).

Además, ya hemos afirmado con anterioridad, el video-ensayo no solo nos permite llevar a cabo, en términos cinematográficos, una reflexión sobre nuestra relación con el mundo y sus fenómenos visibles, aumentando así la conciencia que como individuos sobre nosotros y sobre nuestro estar en el mundo, sino que su práctica también debería de proporcionar a nuestros alumnos con los conocimientos necesarios para afrontar la realización de cualquier otra pieza audiovisual con garantías pues, a pesar de lo dubitativo y exploratorio de la forma ensayística, se requiere de una concreción lingüística para su práctica y de una coherencia a la hora de expresar aquello que se quiere expresar. **Del mismo modo que no podemos escribir un ensayo sin dominar o tener nociones del lenguaje escrito, no podemos pretender realizar un video-ensayo sin tener nociones de lenguaje fotográfico audiovisual.** El uso del lenguaje es primordial en la labor del ensayista; Adorno (2002) ya decía que todos los conceptos, ideas, impresiones, objetos presentes en un ensayo “se han de presentar de tal manera que unos sostengan los otros, que cada uno de ellos se articule según la configuración que forme con los otros (p. 9). Es por ello que en su proceso “el ensayo no levanta ningún andamio ni ningún edificio; en él, los elementos disgregados y separados se unen y se vuelven legibles” (Adorno, 2002, p. 9).

Esta importancia capital que ponemos sobre la interrelación de los elementos de una pieza ensayística, unida precisamente a la curiosidad y la libertad con la que el ensayista se toma su labor, es una herramienta perfecta para familiarizar a nuestros alumnos con los medios audiovisuales y con las prácticas de montaje inherentes a los mismos. Creemos que puede resultar interesante proporcionarles un primer punto de contacto con el cine y el video a través del video-ensayo, para luego introducirlos en formas más profesionalizadas y con unos atributos más concretos como el reportaje o el cortometraje; formas que, como el video-ensayo, continúan “su evolución hacia la búsqueda de nuevos sistemas de producción basados en el uso de vídeo de alta definición” (RD 1686/2011, Art. 8).

El empleo del video-ensayo como herramienta docente puede arrojar una significativa cantidad de luz sobre el proceso de producción de una obra audiovisual o fotográfica precisamente por su naturaleza exploratoria, pues nos permite hablar de cualquier cosa de la que queremos hablar, nos propone emplear nuestras propias imágenes o aquellas otras miradas ajenas que ya conocemos y nos invita a emplear prácticamente cualquier salida creativa y estética en su edición.

Habiendo establecido estas relaciones primordiales entre las competencias generales de ambos ciclos y la forma del video-ensayo, podemos ir más lejos y destacar algunas de las demás competencias (profesionales, personales y sociales) contenidas en el RD 1686/2011, de 18 de noviembre y en el RD/1432/2012, de 11 de octubre que, por todo lo expuesto hasta ahora sobre la naturaleza del video-ensayo, resultan relevantes para su introducción y su desarrollo como herramienta en el ámbito docente. Para el ciclo de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas estas competencias que mediante el video-ensayo podemos buscar desarrollar son:

- “-Determinar la viabilidad del proyecto de cámara, de iluminación o fotográfico, valorando las características expresivas de la imagen e identificándose con el proyecto artístico a partir del análisis de los requerimientos y de la documentación del proyecto. [...]
- Determinar y gestionar los recursos humanos, técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual, iluminación de audiovisuales o espectáculos y fotografía, valorando sus características para emplear los idóneos en la resolución de los proyectos. [...]
- Verificar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico en sus vertientes mecánica, electrónica y óptica durante los ensayos, para garantizar su operatividad durante la toma. [...]
- Implementar soluciones técnicas en la toma e iluminación de producciones audiovisuales que posibiliten la optimización de los procesos de postproducción y etalonaje con repercusiones en la mejora de la calidad de la imagen final [...].
- Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación” (RD 1686/2011, Art. 5).

Por otra parte, en lo referente al ciclo de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía podemos destacar la siguiente serie de competencias profesionales, personales y sociales que mediante la introducción del video-ensayo como herramienta podemos buscar desarrollar:

“-Concretar las características temáticas, estilísticas y comunicativas de un encargo fotográfico a partir de las especificaciones dadas. [...]

-Seleccionar y analizar documentos y materiales de referencia del proyecto fotográfico. [...]

-Sugerir ideas y proponer diversas soluciones fotográficas para los trabajos asignados. [...]

-Dotar a la imagen fotográfica de los elementos persuasivos, informativos y/o identificativos adecuados a los objetivos del encargo. [...]

-Llevar a cabo el encargo fotográfico atendiendo al posterior medio y soporte de comunicación y dotarlo de los recursos gráficos comunicativos más eficientes. [...]

-Dominar las diferentes técnicas y formatos fotográficos en sus aspectos teóricos y prácticos, y llevarlas a cabo con la calidad exigible a nivel profesional. [...]

-Desarrollar el proceso fotográfico en todas sus etapas: realización, procesado, post-producción y presentación, realizando los controles de calidad correspondientes [...]

-Conocer y dominar las técnicas de archivo, indexación y recuperación de documentos fotográficos según los estándares internacionales” (RD 1432/2012, Anexo I).

Para finalizar con este primer ejercicio de vinculación entre la base teórica que hemos desplegado a propósito del video-ensayo como forma y la legislación por la que se establecen los dos ciclos de grado superior en los cuales proponemos desarrollarlo como herramienta docente cabe contemplar los objetivos de enseñanza que, junto con las competencias generales, aparecen desglosados en el RD 1686/2011, de 18 de noviembre y en el RD/1432/2012, de 11 de octubre. **Todos los objetivos que constan en ambos reales decretos se adscriben bien a la constatación de la adquisición de conocimientos técnicos, es decir, a poseer un entendimiento teórico-práctico del material de grabación audiovisual o de toma fotográfica junto con las habilidades necesarias para hacer un uso autosuficiente e informado de este, bien al desarrollo de una conciencia artística, creativa, interpretativa y comunicativa individual que se haya derivado y formando precisamente del estudio y del uso adecuado de estas herramientas audiovisuales y fotográficas en proyectos puntuales, dentro de la propia aula o al margen del centro escolar.** Por supuesto, los objetivos que queremos destacar y potenciar en particular para el uso del video-ensayo en el aula también se ven afectados en esta distinción sintomática

que se hace eco, precisamente, de los dos usos simultáneos que podemos hacer del mismo en un ámbito docente: emplearlo para enseñar lenguaje audiovisual desde un punto de vista teórico (en cuanto al entendimiento del medio, su historia, sus posibilidades y sus elementos) y práctico (al respecto de su capacidad técnica de usar todos aparatos de captura y de edición audiovisual y fotográfica).

Por supuesto, a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje es natural y deseable que nuestros alumnos incurran en errores. Adorno (2002) afirmaba:

“De la misma manera que un aprendizaje [...] está expuesto al error, lo está también el ensayo como forma; su afinidad con aquella experiencia espiritual abierta la paga con una falta de seguridad que la norma del pensamiento establecido teme como la muerte. No es que el ensayo omita la certeza indudable, sino que más bien despiere su ideal. El ensayo se convierte en verdad en su cima, lo cual lo hace ir más allá de él mismo, pero no obsesionado por buscar fundamentos como aquel que busca tesoros” (p. 9).

El ensayo, por sus atributos, fomenta y recibe de buena gana este tipo de errores, pues el ensayista no deja de ejercer su oficio de manera intuitiva y dubitativa, encontrando en multitud de ocasiones el camino correcto (que no es otro sino aquel que él desee recorrer) precisamente porque incurre en errores, que pueden ser debidos, asimismo, a una falta de entendimiento del ensayo como forma o de aquello que esté estudiando o a una carencia técnica y lingüística de la cual identifica y soluciona (tentativamente) mediante la propia práctica del ensayo.

Es por todo lo expuesto que el video-ensayo es una herramienta ideal para equilibrar estos dos tipos de enseñanzas, teórica y práctica, para que se entrelacen en su seno y así pueda servirles como vehículo docente, transmitiendo a los alumnos la importancia capital de verlas no como dimensiones separadas del conocimiento, sino como un todo que interactúa activamente; **la mente no puede expresar aquellos que piensa sin medios para comunicarlo.** Teniendo todo esto en cuenta, los objetivos generales que queremos destacar y vincular con la propuesta del video-ensayo en el caso del ciclo en Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento son:

“-Valorar las características expresivas, técnicas y materiales que concurren en la puesta en marcha de un proyecto de cámara, iluminación o fotográfico, analizando su documentación, para determinar su viabilidad. [...]

-Evaluar los requerimientos de un proyecto fotográfico, definiendo sus objetivos comunicativos [...].

-Realizar pruebas de cámara y de registro, analizando las características y los parámetros de ajuste de los elementos mecánicos, ópticos y electrónicos para asegurar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico. [...]

-Aplicar técnicas de encuadre, composición y movimiento de cámara en las distintas modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico, analizando las especificidades de los distintos soportes y formatos y evaluando la calidad de las tomas de imágenes y de los sonidos [...].

-Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales. [...]

-Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias. [...]

-Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación. [...]

-Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad” (RD 1686/2011, Art. 9).

Asimismo, los objetivos que queremos destacar y vincular con la propuesta del video-ensayo en el caso del ciclo en Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía son los siguientes:

“-Configurar proyectos de fotografía y definir con eficacia sus objetivos a partir de la valoración idónea de las especificaciones funcionales, técnicas y artísticas del encargo. [...]

-Dominar los procesos básicos de la realización fotográfica en sus aspectos teóricos y prácticos. [...]

-Saber utilizar las diferentes técnicas y estilos fotográficos con el nivel de calidad exigible profesionalmente en los distintos ámbitos de la fotografía. [...]

-Resolver los problemas artísticos, funcionales y técnicos que se planteen en el proceso de realización del encargo fotográfico. [...]

-Realizar proyectos de fotografía llevando a cabo todas sus fases y los controles de calidad correspondientes hasta la obtención de un producto final de calidad técnica, artística y comunicativa. [...]

-Desarrollar método, rigor y capacidad de comunicación para la presentación y defensa de una idea o proyecto ante el cliente y/o equipo de trabajo. [...]

-Adaptar la propuesta fotográfica al contexto gráfico en que se sitúe la propuesta comunicativa. [...]

-Interpretar la evolución de las tendencias formales y técnicas que contribuyen a configurar el estilo fotográfico. [...]

-Iniciarse en la búsqueda creativa de un estilo propio con atención a la necesaria calidad técnica y artística de las imágenes” (RD 1432/2012, Anexo I).

Contextualización del centro escolar: instalaciones mínimas requeridas y necesidades de material docente para la enseñanza del video-ensayo

A continuación, debemos de centrar nuestra atención en las necesidades de instalaciones, espacios docentes y materiales de trabajo que requeriría la introducción del video-ensayo como herramienta docente en los dos ciclos en los cuales hemos propuesto su uso. Para ello, debemos de acudir de nuevo a la legislación pertinente para conocer de primera mano cuales son los espacios mínimos requeridos por ley para llevar a cabo una docencia eficaz. Una vez conozcamos estos, tendremos una base desde la cual especificar las necesidades puntuales de espacios y de materiales que el uso del video-ensayo en el ámbito docente

puede suscitar. De acuerdo con el RD 1686/2011, de 18 de noviembre, los espacios formativos mínimos para el ciclo de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen son: “aula polivalente, aula técnica de imagen y sonido, taller de producciones audiovisuales, taller de fotografía y aula escenario” (RD 1686/2011, Anexo II). Del mismo modo, según el RD 303/2010, de 15 de marzo, las instalaciones y espacios para el ciclo en Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía son los mismos que para cualquier otra enseñanza artística profesional, es decir:

“Aulas destinadas a la impartición de clases teóricas con una superficie mínima adecuada al número de puestos escolares, aulas destinadas a la impartición de clases teórico-prácticas con una superficie mínima adecuada al número puestos escolares, un aula para cada uno de los talleres específicos correspondientes a los ciclos formativos que imparta el centro, con la superficie mínima adecuada y con el equipamiento que se determine en los respectivos títulos de artes plásticas y diseño, un espacio de uso polivalente que pueda utilizarse para exposiciones, actividades artísticas y otros actos” (RD 303/2010, Art. 12).

Estando al tanto de la normativa podemos afirmar, apoyándonos en todo lo que hemos expuesto con anterioridad, que llevar a cabo una enseñanza de la práctica video-ensayística en un centro escolar cualquiera no requiere de unos espacios ni de unas instalaciones extraordinarias, ajenas a lo que sería normal encontrar en los ámbitos docentes de ambos cursos según la ley que las regula. **No solo es intención de este trabajo el buscar que el video-ensayo pueda ser empleado en casi cualquier entorno escolar, sino que tampoco debemos de olvidar que esta herramienta del conocimiento funciona mejor precisamente cuando la alimentamos con aquello que encontramos nuestro entorno más inmediato, y este dista normalmente de ser extraordinario¹⁸.** Poniendo en valor estos espacios cotidianos y despojados como posibles vehículos para una pieza video-ensayística fomentaríamos que nuestros alumnos reflexionasen sobre su realidad inmediata, su modo de mirarla y de relacionarse con ella de manera irremediabilmente mediatizada. **Es menester, para un artista, para un ensayista y para cualquiera que desee habitar**

¹⁸ Sería deseable que la primera toma de contacto de nuestros alumnos con el video-ensayo se centrara en un intento de enfrentar su existencia diaria (todos aquellos estímulos que percibimos en ella, todos aquellos espacios que frecuentamos y habitamos, todo aquello que creemos, sentimos y pensamos a lo largo de una jornada en relación con este entorno) de manera directa, sin necesidad de acudir a lugares que resulten ajenos a este. De este modo, se estarían sirviendo de la mejor manera posible de los atributos que el video-ensayo como forma porta consigo mismo.

conscientemente el mundo, comprender que la belleza se encuentra en las cosas de cada día, que cualquier existencia merece ser objeto de una obra artística y que lo extraordinario se destila precisamente de nuestro modo de mirar, pensar y experimentar lo cotidiano¹⁹. El entorno escolar es, además, por lo general, un punto de encuentro privilegiado; autores como Robinson (1989) ya deslizaban la posibilidad de poner en valor los mismos centros para destilar y vehicular la práctica artística, describiéndolos no solo como lugares donde se transmite una cultura única, sino como nodos donde varias culturas se encuentran, interaccionan y generan algo nuevo (p. 43). Por lo tanto, buscando desarrollar estas sensibilidades en nuestros alumnos estaríamos además proponiendo y valorando el propio espacio del instituto (y todo aquello que contiene) como un lienzo cinematográfico potencial en el cual encontrar y destilar todo un régimen de signos que el video-ensayo nos permitirá poner en juego. Tomar conciencia de esta relación con nuestro entorno inmediato es algo decisivo e imprescindible para la práctica video-ensayística; nuestros alumnos podrán comenzar a comprender la validez y el valor de esta herramienta en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y de su conciencia artística una vez el Interior muestre lucidez respecto de aquello que acontece en el Exterior. Todo ello les permitirá entender las cosas de su día a día de manera más intensiva, en relación siempre con otras cosas que ya conocen o que ya saben, y que deciden pensar unidas este nuevo descubrimiento, proyectando un modo de mirar en el proceso.

Apenas se requeriría un aula común o polivalente, en la cual poder impartir y debatir con nuestros alumnos ciertas nociones teóricas sobre la materia y proyectar, si fuera posible, ejemplos prácticos²⁰. **No hay que olvidar que la proyección en una sala concurrida de público, en este caso compuesto por los mismos estudiantes, es parte indispensable del proceso cinematográfico, pues favorece la recepción crítica de la obra que motivará un debate y una puesta en común posterior**; cada alumno habrá llevado a cabo un germen de ensayo sobre los ejemplos proporcionados, de manera mental, un proceso que repetirá, posteriormente, en su propia pieza, de manera directa y personal. Pero el alumno también ensayará inevitablemente sobre las piezas de sus compañeros cuando estas sean puestas en común en el aula. **Y de este encuentro, se extraerán necesariamente nuevos**

¹⁹ La importancia de lo cotidiano para el ensayo es clave, para él “todos los objetos son igual de próximos al centro: a aquel principio que los embruja a todos” (Adorno, 2002, p. 14), y es por ello que tampoco “glorifica la dedicación a aquello originario por ser más original que dedicarse a aquello mediatizado porque, para él, lo originario mismo es objeto de la reflexión, es algo negativo” (Adorno, 2002, p. 14).

²⁰ Estos podrían ser obras de los cineastas citados al inicio de este trabajo, piezas video-ensayísticas realizadas por alumnos de promociones anteriores o, llegado el momento, piezas video-ensayísticas realizadas por nuestros propios alumnos.

significados que no estaban presentes en las piezas proyectadas en origen: “The meaning of the original work no longer lies in what it uniquely says but in what it uniquely is. How is its unique existence evaluated and defined in our present culture?” (Berger, 1972, p. 21). Incluso se podría plantear que estas proyecciones se realizasen en un espacio específico para ello, como un salón de actos, si el instituto dispone del mismo.

Junto con este aula común o polivalente necesitaríamos también de un aula taller, en la cual podamos encontrar ordenadores equipados con software de edición no lineal de vídeo²¹ que los alumnos, una vez hayan obtenidos las habilidades técnicas para hacer un uso básico de los mismos, emplearan para montar sus piezas, para dotarlas de su forma cinematográfica última. Recordemos que, tal y como hemos manifestado anteriormente, la práctica docente del video-ensayo debe de proporcionar a los alumnos con conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, y la interacción entre ambos es imprescindible para el obtener una buena pieza cinematográfica. **Por ello, llevar a cabo el montaje de las piezas video-ensayísticas en un entorno controlado y escolar permitirá a los alumnos ejercer su creatividad a la vez que tienen el apoyo técnico y teórico del docente, al cual podrán referirse en todo momento con dudas y sugerencias de todo tipo sobre las piezas.** Además del equipamiento que hemos indicado como necesario para el aula taller, también resulta imprescindible que el centro cuente con material de grabación audiovisual y de captación fotográfica que nuestros alumnos podrán emplear para la creación de sus piezas²². Sería deseable que este fuera un ejercicio individual, pero si la disponibilidad del material es escasa (o si alguna razón docente nos empujará a concluir que sería una opción viable) siempre podemos plantear que nuestros alumnos conformen pequeños grupos que creen un video-ensayo en el cual sus miradas se combinen y retroalimenten.

Al margen de estos requisitos mínimos, la presencia de un taller de fotografía en el centro puede ser deseable para la práctica del video-ensayo, pues proporcionará a nuestros alumnos con un espacio polivalente dentro del propio instituto en el cual podrán filmar controlando todos los parámetros de la imagen, creando ilusiones de espacios que no tienen que corresponderse necesariamente con los del resto del instituto y sobre los cuales

²¹ Adobe Premiere, Final Cut, Da Vinci Resolve, etc.

²² Entre el material necesario y deseable podemos destacar los siguientes aparatos: cámaras réflex; cámaras de vídeo ENG; objetivos de fotografía y de cine; micrófonos de varios tipos (de pértiga, de condensador, etc.); grabadoras de sonido con alimentación *phantom*; trípodes de vídeo, de fotografía y de micrófono; equipos básicos de iluminación de cine y de espectáculos, discos duros y tarjetas de memoria SD, cableado y baterías funcionales para todo el equipo.

podrían construir su discurso de manera más creativa. Un taller de grabación de sonido puede ser también muy útil, pues permitirá a nuestros alumnos el registro de locuciones y voces en *off*, si las estiman necesarias para sus piezas, junto con la creación de sonidos, efectos sonoros y música de composición propia; la posibilidad de realizar montajes de sonido más específicos y profesionales también debe de ser contemplada si un espacio así se encuentra disponible²³.

Perfil del alumnado: aspectos psicológicos y pedagógicos de la enseñanza en relación con la forma y las posibilidades docentes del video-ensayo

A continuación, debemos de tratar la que tal vez sea la variable más importante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado. Y una vez hayamos descrito los atributos de este, debemos de entender los posibles efectos positivos que el uso escolar del video-ensayo puede tener desde un punto de vista cognitivo y pedagógico.

Antes de abordar este tema debemos incidir en el hecho que, por todo lo que hemos defendido a lo largo de este trabajo, el lugar ideal para plantear una enseñanza del video-ensayo de manera inmediata se da en enseñanzas secundarias superiores que tienen los medios audiovisuales y fotográficos en el epicentro de sus enseñanzas. **Adscribirse a estos cursos no solo nos proporcionará una serie de competencias y de objetivos dados, sino también un tipo de alumno específico, con un perfil variado pero previsible salvo situaciones muy particulares.** Y es que la pertinencia de plantear el uso de esta herramienta docente en las enseñanzas que hemos seleccionado no se debe exclusivamente a la afinidad que los contenidos del currículum tienen con el propio video-ensayo como forma, sino también a las particularidades cognitivas que deberían de exhibir la mayoría de los estudiantes matriculados, lo cual determinará, asimismo, el abordaje pedagógico que haremos de la materia. Habiendo tratado ya el currículum de ambos cursos en relación con el vídeo ensayo, debemos ahora buscar describir estas características del alumnado que lo hacen propenso de tener una relación especialmente productiva con la forma.

²³ Un centro que cumpla con los requisitos expuestos no resultaría utópico, dada la experiencia personal del que aquí escribe. Pero ante la ausencia de material de grabación profesional siempre se puede poner en valor el uso de dispositivo móviles, desde los cuales se puede realizar también edición no lineal de vídeo y audio mediante apps gratuitas. Nuestro compromiso sería el de intentar trasladar la docencia del video-ensayo a cualquier centro, independientemente de las instalaciones y del equipo con el que este pueda contar.

En primer lugar, debemos subrayar que el hecho de que ambos ciclos en los cuales planeamos actuar sean de enseñanzas secundarias superiores significa a la vez que los alumnos han accedido a ellos bien habiendo cursado y superado los dos cursos de Bachillerato o bien hallándose en posesión de un título de Grado Medio, cualquiera. Esto nos da ya un perfil de alumno específico, en el cual la edad será siempre superior a 18 años²⁴. Podemos entonces afirmar que el grueso de nuestros estudiantes, en el momento de su primer encuentro docente con la forma del video-ensayo, se encontrarán en los últimos años de la adolescencia o en los primeros de la adultez; esto nos hace presuponer que, salvo casos particulares, sus habilidades cognitivas se encontrarán plenamente desarrolladas. Nuestros alumnos se hallarán asentados en lo que **Jean Piaget y Bärbel Inhelder** definieron como **Etapas del Pensamiento Formal**:

“Considerando los procesos de psicogénesis y evolución de las estructuras intelectuales, en particular de aquellas referidas a la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático, se ha postulado la existencia de una serie de características funcionales propias del pensamiento del adolescente y del adulto joven, mismas que se refieren a los rasgos generales de la denominada etapa del pensamiento formal [...]. Dichas características están referidas a las formas, enfoques o estrategias que un individuo que ha alcanzado dicho nivel de madurez cognoscitiva es capaz de desplegar para resolver problemas y enfrentar tareas intelectuales complejas” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 18).

Esta madurez cognitiva hace que presupongamos ciertas habilidades en nuestros estudiantes que, a lo largo de su vida (escolar y no escolar) han debido de desarrollar, en mayor o en menor medida. Describirlas nos dará un punto de partida sobre cómo abordar pedagógicamente la enseñanza del video-ensayo en los ciclos indicados. **Entre estas cualidades podemos destacar el uso natural y afianzado de razonamientos hipotético-deductivos sobre fenómenos del mundo visible o sobre nuestras imágenes mentales mediatizadas del mismo,** siendo, de este modo, el alumno “capaz de formular abstracciones conceptuales similares a las hipótesis que plantea el científico, es decir, proponiendo un conjunto de explicaciones posibles ante un hecho o fenómeno determinado, y someterlas a prueba a fin de comprobar su confirmación empírica” (Díaz

²⁴ Si acudimos a datos oficiales del Ministerio constatamos que, efectivamente, en este tipo de enseñanzas superiores las edades de acceso de los alumnos se mueven mayoritariamente “entre los 18 y los 21 años, 59,9%, en conjunto, aunque un 16,2% accede con más de 30 años” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021).

Barriga Arceo, 1994, pp. 18-19); **la habilidad de pensar de manera causal sobre la realidad en sí misma, concibiéndola de manera fragmentaria y secuencial**, “como un subconjunto de lo posible” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 19) sobre el cual es posible actuar, aunque sea de manera limitada, como agentes activos, resolviendo los problemas que la misma realidad nos plantea basándose en aquellas experiencias personales que de su relación con la misma el alumno atesore; **la capacidad de poseer una mirada propia más o menos formada pero también de ser capaz de mirar el mundo, en mayor o en menor medida, a través de las imágenes formadas por miradas ajenas**, es decir, de “asumir y analizar no sólo el punto de vista personal, sino el de los demás, haciendo una valoración crítica de posturas alternativas a la propia” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 19); **la facultad de pensar mediante el uso de proposiciones abstractas e hipotéticas sobre la realidad y sus fenómenos visibles en relación con sí mismo**, implicándose así “la posibilidad de que los adolescentes empleen proposiciones verbales o simbólicas (afirmaciones o representaciones sobre el mundo de lo real y lo posible), como medio ideal de expresión de sus ideas y razonamientos” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 19) y, por último, **el ser consciente de su propio pensamiento, de los procesos intelectuales e afectivos que todos protagonizamos simultáneamente a título individual**, de manera efectiva y clara, siendo capaces de reflexionar sobre este “no sólo para ofrecer justificaciones lógicas al mismo, sino para decidir deliberada y estratégicamente su curso de acción” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 19).

Del mismo modo, sería previsible que, cuando nuestros estudiantes accedan a cualquiera de estos dos ciclos hayan asimismo desarrollado sus capacidades lingüísticas hasta el punto de ser capaces de comunicar de manera eficiente sus ideas, conocimientos, creencias u opiniones; es decir, hasta el punto de ser competentes a la hora de trasponer y traducir a un lenguaje cualquiera (normalmente, verbal, bien sea escrito o hablado) todo aquello que en sus procesos mentales y afectivos tiene lugar: comunicar su Interior al Exterior. No debemos menospreciar la importancia del lenguaje, de aquello que Howard Gardner refería como nuestro “medio de captar y comunicar los conceptos, ideas y procesos que la cultura ha considerado más valiosos y que eventualmente se ubicará (y de hecho constituyen) el mundo mental del individuo” (Como se cita en Carranza Carnicero, Brito de la Nuez y Serrano González-Tejero, 1984, p. 98). La adquisición de estas competencias lingüísticas resulta absolutamente indispensable para el desarrollo cognitivo del alumno y también lo es para la práctica del video-ensayo. Según las ideas de **Lev Vygotsky**, el alumno adolescente debería de haber alcanzado un estadio en su desarrollo lingüístico en el cual sería capaz de pensar conceptualmente, es decir, que podría “utilizar conceptos para solucionar problemas, siendo capaz no solamente de describir conceptos abstractos, sino

también de aplicarlos ante situaciones nuevas” (Carranza Carnicero, Brito de la Nuez y Serrano González-Tejero, 1984, p. 103).

Atestiguar estos procesos sería signo inequívoco de que en la mente del alumno se está produciendo una interacción decisiva entre los dos elementos del lenguaje que Vygotsky refería como **‘habla interna’** y **‘habla externa’**. Podría pensarse que solo la segunda posee una función comunicativa y que, por tanto, sería pertinente fomentar su desarrollo para trabajar con la herramienta que nos ocupa, pero sería un error desligar ambas dimensiones del lenguaje, siempre según Vygotsky. **Parece que aun cuando hacemos uso exclusivo de nuestra ‘habla interna’, lo hacemos con cierta intención comunicativa.** Es solo que esta comunicación es con nosotros mismos y no con los demás:

“El lenguaje [...] tiene una profunda raíz social. El niño, al principio, no distingue la comunicación con otras personas de la comunicación consigo mismo. Así [...], las diferentes fases que se observan en el lenguaje egocéntrico son debidas a la indiferenciación entre el lenguaje ‘para sí’ (lenguaje interno) y el lenguaje ‘para otros’ (lenguaje externo). La novedad más importante introducida por Vygotsky era el concepto de ‘habla interna’, cuya función es totalmente diferente de la del ‘habla externa’. La primera la entiende no como una forma de hablar consigo mismo con palabras, sino como un proceso de pensar a través del significado de las mismas, en tanto que el ‘habla externa’ es el habla social” (Carranza Carnicero, Brito de la Nuez y Serrano González-Tejero, 1984, p. 99).

Para tener un entendimiento más profundo de estos procesos cabe subrayar que, además, Vygotsky insistía en separar el lenguaje del pensamiento, en el sentido de que el uso de uno no se halla irremediabilmente subordinado a transmitir exclusivamente aquello que produce el otro. El lenguaje, como herramienta comunicativa esencial del ser humano, y el pensamiento, como medio principal para relacionarnos con nosotros mismo y para procesar los estímulos que nos llegan del resto del mundo, son dos procesos diferenciados y, tanto el uno como el otro, se generan y desarrollan de manera independiente hasta que, llegado el momento justo, establecen una conexión decisiva y esencial (Carranza Carnicero, Brito de la Nuez y Serrano González-Tejero, 1984, p. 98).

Podríamos decir que este nexo entre lenguaje y pensamiento es paralelo a aquel que se produce cuando el niño comienza a diferenciar entre sus hablas interna y externa (que son, asimismo, funciones del lenguaje que se desarrollan de manera independiente el uno del otro), es decir, comienza a poseer cierta competencia comunicativa respecto de aquellos que les rodean, lo cual les permite comenzar a establecer esa relación bilateral y circular entre el Interior y el Exterior.

Pero cabe entender mejor qué diferencia una faceta del lenguaje de la otra; en palabras del propio Vygotsky (1972):

"El habla interna no es el aspecto interior del 'habla externa', constituye una función por sí misma. Sigue siendo habla, es decir, pensamiento conectado por las palabras, pero mientras que en el 'habla externa' el pensamiento está contenido en las palabras, en el habla interna las palabras se extinguen al expresar el pensamiento. El habla interna equivale, en gran medida, a pensar, no con palabras, sino con el significado de las mismas. Es algo dinámico, cambiante e inestable, algo que está entre la palabra y el pensamiento: los dos componentes del pensamiento verbal más o menos estables y delineados" (p. 192).

Habiendo descrito estas dos dimensiones paradigmáticas del desarrollo cognitivo y lingüístico podemos aventurarnos a dar un perfil completo de alumno arquetípico para ambos ciclos, un alumno que haría gala, en mayor o en menor medida, de hallarse en posesión de todas las capacidades descritas. **Sin embargo, a pesar de que esta norma nos empujaría a pensar que únicamente encontraremos alumnos que encajen en este primer perfil, no debemos de dar por hecho que todos ellos posean un nivel de desarrollo idéntico.** Está atestiguado ampliamente que la predisposición biológica que poseemos para adquirir de manera sostenida a lo largo de la adolescencia todas las capacidades descritas no es la única variable que se halla en juego, y esto es especialmente notable en el caso del desarrollo lingüístico:

“Actualmente se considera que la emergencia y consolidación de las estructuras intelectuales propias de la adolescencia y la etapa adulta, están condicionadas por múltiples aspectos, no reductibles solo a la actividad autoestructurante del individuo [...]. De igual importancia pueden considerarse las demandas que impone una tarea o problema particular a solucionar, el contenido de éste, las características personales del sujeto cognoscente (conocimientos previos, disposición para el aprendizaje, repertorios académicos personales, etc.) y del objeto de conocimiento” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 20).

Las condiciones sociales y docentes en las cuales nuestros alumnos se hallan desarrollado como adolescentes determinarán, por lo tanto, en mayor o en menor medida el grado de su desarrollo cognitivo efectivo. Lejos de suponer un problema, esto debería constituir una oportunidad, pues podemos promover de manera decisiva la progresiva adquisición de las competencias descritas a través de nuestra labor educativa. Una oportunidad que ha sido a menudo desaprovechada, pues se ha propiciado el uso de modelos de instrucción que “fomentan en los estudiantes un aprendizaje receptivo-repetitivo, carente de significado, y por lo tanto inconexo y vulnerable al olvido” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 20). Estos modelos se desvelan incapaces a la hora de conseguir que los alumnos hagan un uso activo de sus capacidades cognitivas incipientes, que las ejerciten en su vida diaria y, finalmente, las asienten²⁵.

Como ya hemos afirmado con anterioridad, la práctica del video-ensayo requiere de una imprescindible toma de posición. **Y si bien esta necesita, en mayor o en menor medida, de cierto grado de adquisición de las habilidades de pensamiento formal descritas, también es cierto que el video-ensayo es una herramienta que nos permite desarrollar las mismas de manera activa, y es que este no deja de ser una búsqueda** (y para comenzar una búsqueda solo requerimos de la chispa de la curiosidad sobre cualquier tema o materia).

²⁵ En su lugar, los alumnos “emplearán primordialmente estrategias de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de los contenidos, en detrimento de aquellas que posibilitan un aprendizaje significativo y el despliegue de habilidades de razonamiento o solución de problemas más complejas” (Díaz Barriga Arceo, 1994, p. 20).

Por lo tanto, si nuestros alumnos han desarrollado de manera eficaz los atributos cognitivos anteriormente mencionados, podrán practicar el video-ensayo una vez se les explique en qué consiste la forma y se les dote de las habilidades técnicas para llevarlo a cabo y si, por el contrario, no han adquirido estas capacidades del todo, podemos hacer uso del video-ensayo como herramienta docente para asistir en la concreción de este desarrollo.

Cabe resaltar que el ensayista en ningún momento da comienzo a un ensayo estando en posesión de todo el conocimiento posible sobre la materia que se pueda poseer, al contrario, el ensayo es precisamente su método para conocer más sobre estas cosas que le fascinan y que intuye conectadas entre sí.

El ensayo como forma es aventurero, trata y emplea conceptos sin comprenderlos totalmente en el momento en el que los encuentra, pero no por ello deja de hacer uso de los mismos.

Adorno (2002) afirmaba que, por este precario equilibrio conceptual en el cual incurre el ensayo, la experiencia que cualquier ensayista puede tener de su oficio “podría compararse con el comportamiento de alguien que, en un país extranjero, se ve obligado a hablar la lengua en lugar de juntar chapucera los elementos como lo hacía en la escuela” (p. 9). Es por ello que un ensayista siempre “leerá sin diccionario” (Adorno, 2002, p. 9), siempre tratará de aprehender una realidad que no conoce del todo y que le es constantemente esquiva: el video-ensayo nos obliga a enfrentar de manera activo una realidad incomprensible compuesta de términos con los que nuestros alumnos deben de familiarizarse por proximidad y experiencia, pero con el apoyo del docente:

“Sin apología, el ensayo provoca la objeción que dice que no hay manera de saber exactamente, sin ningún tipo de duda, qué quiere decir cada concepto. Porque el ensayo ha captado que la exigencia de definiciones estrictas ya hace tiempo que sirve para eliminar, mediante manipulaciones que fijan el significado de los

conceptos, todo aquello desconcertante y peligroso que tienen las cosas que viven en los conceptos. Con todo, sin embargo, el ensayo no puede pasar sin conceptos abstractos [...] ni puede manejarlos según le convenga” (Adorno, 2002, p. 8).

Del mismo modo que la práctica del video-ensayo podría actuar como elemento favorecedor para el desarrollo de las habilidades cognitivas descritas, también podría asimismo servir como catalizador para propiciar la concreción de un desarrollo lingüístico incompleto, de un alumno cuyas habilidades comunicativas no se correspondan con aquellas que, por edad, debería de poseer. Por supuesto, la metodología de enseñanza basada en aprendizajes memorísticos y poco significativos podría causar también un desarrollo deficiente de las competencias comunicacionales del alumno, atrofiando el nexo entre ‘habla interna’ y ‘habla externa’, generando un desfase importante en la relación entre Interior y Exterior. Este se debe en parte cierta tendencia por la cual los aprendizajes en la escuela han incorporado la gran cantidad de cambios socioculturales generados a raíz de la ‘implosión eléctrica’, acrecentados por la digitalización y la llegada de internet, como contenidos, pero no como formas (propiciando el uso docente de herramientas que nos permitan reestablecer una relación con esas extensiones de nosotros mismos que emanciparon en el momento de su invención). McLuhan (2003) afirmaba: “The student today lives mythically and in depth. At school, however, he encounters a situation organized by means of classified information. The subjects are unrelated. They are visually conceived in terms of a blueprint” (p. 13). **Es por ello que la herramienta del video-ensayo, que nunca esconde su naturaleza mediatizada y que nos empuja a crear nuestras propias clasificaciones y a participar en una reorganización autónoma de lo real que resignifique nuestra experiencia con este en nuestros propios términos, puede resultar especialmente útil a este respecto.**

Adorno (2002) ya apuntaba como “el ensayo [...] absorbe el impulso antisistemático para su procedimiento e introduce conceptos sin más ceremonias, con la misma ‘inmediatez’ con que los recibe. Hasta que no se ponen en relación los unos con los otros no adquieren precisión” (p. 8). Por supuesto, estos conceptos los cuales el ensayo se sirve no son creaciones del propio ensayista, sino artefactos lingüísticos que este ya encuentra en su realidad y que mediante el ensayo intenta entender y relacionar entre sí: “el ensayo comienza con estos significados y los lleva [...] aún más lejos; quiere ayudar al lenguaje en su relación con los conceptos [...] tomándolos tal y como el lenguaje ya les denomina inconscientemente” (Adorno, 2002, p. 8).

En última instancia, el contenido del video-ensayo no es sino el propio proceso mental del ensayista, que se materializa medialmente a través del lenguaje que adopta la propia forma ensayística (palabra escrita, imagen fotográfica, imagen cinematográfica, etc.).

Es por ello que podríamos establecer un nexo de unión entre este pensar ensayado, sobre conceptos cuyo significado no resulta nítido, y aquella ‘habla interna’ de la cual hablaba Vygotsky, aquella forma del lenguaje que pensaba las palabras no en sí mismas, sino en su significado (simbólico, metafórico), de un modo que el lenguaje hablado no puede aspirar a comunicar de forma totalmente fidedigna y que en principio solo puede existir de manera pura en el limbo entre palabra y pensamiento, al margen de cualquier tipo de comunicación verbal que el Interior intenta establecer con el Exterior; tal vez, estos inescrutables procesos lingüísticos internos puedan exteriorizarse mediante la generación de imágenes.

El video-ensayo podría resultar ideal como herramienta lingüística audiovisual, bien para ayudar a establecer el nexo comunicativo entre el pensamiento y el lenguaje, o bien para reforzar aquel que ya existiese previamente.

Instruir a nuestros alumnos en esta práctica podría hacer más pequeño el abismo entre el Interior y el Exterior, pues nos proporcionaría competencia en un medio que tiene como contenido el mismo proceso mental del que lo usa, un monólogo interno y no necesariamente verbal que se ve mediatizado en la mirada que el ensayista, a través del ensayo, proyecta a través de una imagen de lo real. Adorno (2002) ya apuntaba hacia esta afinidad que hemos creído detectar aquí:

“El pensamiento no avanza en un solo sentido, sino que los momentos se entrelazan como en un tapiz. De la densidad de este entrelazamiento depende la fecundidad de las ideas. En realidad, el pensador no piensa, sino que se convierte en el escenario de la experiencia espiritual sin destruirla. También el pensamiento tradicional recibe sus impulsos de esta experiencia, pero, en relación a la forma, elimina el

recuerdo. El ensayo lo escoge como modelo, pero sin imitarle, simplemente en tanto que forma reflexionada; la mediatiza mediante su propia organización conceptual” (p. 9).

La práctica del video-ensayo podría ayudarnos a aprender a razonar sobre fenómenos del mundo perceptible y formular abstracciones sobre las relaciones que los elementos del mismo mantienen con nosotros y entre sí; a aprender a pensar la realidad desde una perspectiva causal, fragmentaria, secuencial, cinematográfica; a aprender a ser capaces de ver el mundo a través de las obras ajenas, que contienen las miradas de sus autores sobre un entorno que, en el fondo, también es nuestra misma realidad; a aprender transmitir, mediante un lenguaje mediatizado, audiovisual, la mirada y las impresiones de su ‘habla interior’, salvando el obstáculo entre esta y las limitaciones verbales del ‘habla externa’; a aprender ser conscientes de los propios procesos mentales, que no son sino el contenido mismo del video-ensayo, cuya práctica nos hace aún más conscientes de los mismos, pues nos permite analizarlos. Y su uso es pertinente tanto para los alumnos que se amolden al perfil esperado para estas enseñanzas como para aquellos que se hallen en coordenadas diferentes, pues podría ayudarnos con el desarrollo de estas capacidades cognitivas y lingüísticas que todo alumno debe adquirir a lo largo de su vida escolar y de su adolescencia.

Por lo tanto, haciendo un uso adecuado del video-ensayo no solo estaremos aumentando la conciencia de nuestros alumnos, sino que también estaremos empujándolos a aprender a aprender. Y de entre las siete competencias desglosadas en la ya mencionada O. ECD/65/2015, de 21 de enero, esta es la más importante en lo que a la práctica video-ensayística se refiere.

Aprender a aprender brinda la oportunidad a nuestros alumnos de afrontar aquello que les interesa en sus propios términos y de obtener un conocimiento autónomo en el proceso sobre el mundo y sobre ellos mismos en relación con el mismo además de, por supuesto, un perfeccionamiento de las habilidades técnicas de toma de imagen audiovisual y fotográfica que se dará a través del uso de las mismas para la creación de la pieza ensayística.

En la O. ECD/65/2015, de 21 de enero se estipula lo siguiente, resultando evidente la afinidad que la forma video-ensayística tiene con los objetivos y características de la propia competencia, por lo que podemos afirmar que el uso en el aula de esta herramienta puede facilitar notablemente el cumplimiento y el desarrollo competencial:

“Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje. En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo” (O. ECD/65/2015, Anexo I).

Elementos curriculares básicos y complementarios; metodología de enseñanza y evaluación

Habiendo descrito toda una serie de variables, ahora es el momento de afinar y especificar la vinculación del currículo oficial de los dos ciclos en los que pretendemos actuar con la propuesta del video-ensayo más profundamente. Si bien ya hemos establecido una primera

relación entre los contenidos generales de los currículos de ambos ciclos, es necesario repetir el proceso con los módulos específicos en los cuales pretendemos trabajar con el video-ensayo. En el caso de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen, el módulo en el que hemos decidido trabajar es **Toma de Imagen Audiovisual** (con 168 horas lectivas repartidas en un curso); en el caso de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía, el módulo elegido es **Lenguaje y Tecnología Audiovisual** (con 284 horas lectivas repartidas en dos cursos). Hemos seleccionado estos dos módulos específicos de entre todos los que se desglosan en los desarrollos curriculares de ambos ciclos porque son precisamente en los que mejor encaja una metodología docente en la que la práctica del video-ensayo conllevará esta enseñanza dual, teórica y práctica, que venimos describiendo. A pesar de que resulta posible enmarcar con cierta autosuficiencia la docencia del video-ensayo en los contenidos y objetivos de estos dos módulos de manera exclusiva, cabe destacar que un enfoque más amplio y multidisciplinar, en el que otros módulos se vieran involucrados, podría resultar muy enriquecedor.

En la O. ECD/105/2013, de 23 de enero, y en la O. de 9 de enero de 2014 se compilan una serie de contenidos específicos, junto con una serie de criterios de evaluación, para el módulo de Toma de Imagen Audiovisual y se especifica que este “desarrolla las funciones correspondientes de captación y registro de imágenes, en producciones de cine, vídeo y multimedia” (O. de 9/1/14, Anexo I). Asimismo, en la O. de 9 de enero de 2014, encontraremos qué objetivos generales del curso (de los que se listan en el RD 1686/2011, de 18 de noviembre) la formación en este módulo contribuye a alcanzar. No constan en ninguna de estas dos ordenanzas, sin embargo, objetivos particulares o adicionales para este módulo, ni para ningún otro de los que componen el ciclo. Los contenidos específicos para el módulo de Toma de Imagen Audiovisual se dividen en cinco grupos diferenciados, teniendo a su vez cada categoría una serie de criterios de evaluación particulares.

Los contenidos que podemos desarrollar mediante el uso del video-ensayo para el primero de estos grupos, “emplazamiento y movimientos de cámara” (O. de 9/1/14, Anexo), son los siguientes:

“-Encuadres y seguimientos en cine y vídeo. Modos de componer a partir del formato de grabación. Características y proporciones de los formatos panorámicos. Aire y equilibrio. [...]

- Operaciones de la cámara. Tipología de los planos a partir del canon humano, punto de vista, cámara subjetiva, ángulo de cámara y movimientos de cámara a partir del trípode y del pedestal. Salto de eje. [...]
- Operaciones específicas de movimientos fluidos, cámara al hombro y soportes específicos [...].
- Composición; Punto, línea, sección áurea, regla de los tercios, equilibrio, aire, entre otros. [...]
- Desarrollo técnico de la profundidad de campo en el audiovisual y sus repercusiones expresivas. [...]
- Realización de movimientos de cámara, panorámicas, travelling, [...] estabilizadores y zoom óptico. Uso del steadicam y de la grúa” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Los criterios de evaluación para los contenidos de este primer grupo, “emplaza la cámara en las posiciones previstas y efectúa los movimientos de cámara pertinentes en registros de cine y vídeo, aplicando los criterios estéticos y expresivos del diseño visual del proyecto” (O. de 9/1/14, Anexo I), son los siguientes:

- “-Se ha determinado la tipología de planos junto con el punto de vista y ángulo de cámara en el lugar del registro, siguiendo los criterios propios de dirección/realización. [...]
- Se han efectuado los diferentes tipos de encuadre, aplicando los criterios técnicos, expresivos y comunicativos adecuados a la puesta en escena y al estilo visual del proyecto. [...]
- Se han aplicado los ajustes requeridos en la toma de la imagen para la cumplimentación de las distintas normas compositivas visuales [...]
- Se ha seleccionado la profundidad de campo adecuada para potenciar la nitidez estética y expresiva de cada imagen. [...]
- Se ha adaptado la planificación de posiciones y movimientos de cámara a la puesta en escena en el espacio del registro [...]
- Se han aplicado las técnicas de registro espacial que facilitan la continuidad audiovisual [...]

-Se ha determinado la duración de cada plano acorde a los parámetros estéticos y expresivos del lenguaje audiovisual” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Para el segundo grupo, “determinación de la exposición” (O. de 9/1/14, Anexo I), los contenidos de interés son los que siguen:

- “-Técnicas de ajuste del diafragma, velocidad de obturación, gamma, ángulo knee, matrices de color, ajuste de detalle y balances de blanco y negro. [...]
- Uso de las herramientas de control. Vectorscopio, monitor en forma de onda, histograma, software específico y patrones zebra. [...]
- Funciones de monitorado. Brillo, contraste, croma, ajustes de picos, barras UER y calibrado de las señales a partir de cartas de tono, contraste, color y ajuste. [...]
- Herramientas de medición, calibración y software específico. [...]
- Utilización de exposímetros y luxómetros en la medición de la escena lumínica para la calibración óptica y electrónica del registro de imagen. [...]
- Técnicas de medición y de ajuste fino de la exposición. [...]
- Filtros de color y densidad neutra” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Los criterios de evaluación para este segundo grupo, “determina la exposición de las tomas [...] para conseguir el estilo visual predefinido, relacionando el ajuste de los parámetros ópticos con las aptitudes de los sensores de imagen, los requisitos de los dispositivos de almacenamiento y las condiciones de iluminación” (O. de 9/1/14, Anexo I) son los siguientes:

- “-Se ha ajustado la exposición mediante los controles de diafragma, obturación y corrección de gamma adecuada en la cámara de vídeo para cumplir con los requisitos marcados por el diseño expresivo de la escena. [...]
- Se ha monitorizado la imagen mediante el empleo de monitores en forma de onda, vectorscopios, histogramas, patrones zebra y otras ayudas a la monitorización. [...]
- Se han calibrado todos los monitores de trabajo, cumpliendo los requisitos de luminosidad, brillo y contraste mediante patrones y cartas de ajuste. [...]

- Se han analizado las ratios de contraste y niveles lumínicos de la escena mediante la utilización de exposímetros para su correcto registro [...]
- Se han adecuado los equilibrios tonales de la escena, utilizando filtros correctores y conversores en las fuentes lumínicas para adecuar la temperatura de color a las necesidades de cámara, según los criterios estéticos marcados en el proyecto. [...]
- Se han establecido los controles adecuados de equilibrio tonal de la escena, efectuando en los equipos de registro las correspondientes aplicaciones de filtros ND, correctores, presets, balances de blanco y negro y ajustes de matrices de color y detalle” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Para el tercer grupo, “grabación a una sola cámara” (O. de 9/1/14, Anexo), los contenidos de interés son los que siguen:

- “-Grabaciones secuenciadas y los desarrollos de técnicas monocámara, planificación expresiva de secuencias. [...]
- Aplicación de las técnicas de fragmentación del espacio escénico audiovisual en el trabajo de cámara. [...]
- Aplicación al trabajo del cámara de técnicas de realización audiovisual aplicadas a la resolución de interacciones y situaciones con distinto número de personajes. [...]
- Estructura audiovisual de los géneros en cine [...], adaptación de los registros a los diferentes formatos y sus tipologías. [...]
- Técnicas de fusión de la imagen con la música y con todos los elementos sonoros circundantes a una narración. [...]
- Técnicas de grabación secuencializada para animación; time-lapse y stop-motion” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Los criterios de evaluación para este tercer grupo “aplica las técnicas de grabación idóneas en vídeo industrial, educativo, proyectos documentales, ficciones y musicales realizados con una sola cámara, diferenciando las características particulares de cada género” (O. de 9/1/14, Anexo I), son los siguientes.

“-Se ha seleccionado el proceso de registro audiovisual con una sola cámara a partir de la tipología de género, la intencionalidad comunicativa y la intencionalidad expresiva del proyecto. [...]

-Se han registrado las tomas para productos documentales, aplicando diversas metodologías de representación de la realidad y siguiendo la planificación y los criterios de realización predefinidos. [...]

-Se han registrado imágenes, cumplimentando todos los requisitos necesarios para establecer y desarrollar las características de ficciones cinematográficas. [...]

-Se han aplicado las técnicas de posición de cámara en el mantenimiento de la continuidad en la resolución de secuencias audiovisuales con desplazamiento de uno o varios sujetos. [...]

-Se han definido las fases de trabajo en los procesos de animación, controlando las técnicas de stop-motion y time-lapse adecuándolas a las necesidades del proyecto” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Para el cuarto grupo, “grabación de programas televisivos con multicámara” (O. de 9/1/14, Anexo I), y para el quinto, “ajustes de control de cámaras en la grabación o emisión de programas de televisión” (O. de 9/1/14, Anexo I), el video-ensayo no es una herramienta de trabajo adecuada ya que, dada su naturaleza cinematográfica, su técnica de realización no es en absoluto multicámara, sino monocámara. No contemplaremos, por lo tanto, los objetivos y los criterios de evaluación al respecto de estas categorías para la docencia que queremos desarrollar.

Habiendo expuesto todos los contenidos y los criterios de evaluación del módulo, encontramos un problema que es necesario subsanar: en Toma de Imagen Audiovisual no se contiene ni se contempla docencia sobre edición de video, una habilidad imprescindible para la realización del video-ensayo. Para enfrentar este problema, debemos de propiciar, aunque sea de manera puntual, ese enfoque multidisciplinar que mencionábamos. Y es que, en otro de los módulos del ciclo, **Grabación y Edición de Reportajes Audiovisuales** (con 192 horas lectivas repartidas en un curso), sí que constan, de manera específica, contenidos al respecto; este módulo consiste, en su conjunto, en el desarrollo por parte del alumno de “las funciones correspondientes de captación de imagen y sonido en reportajes audiovisuales, en proyectos de vídeo industrial, institucional, educativo, informativos de televisión, proyectos multimedia, animación y new media” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Debemos, entonces, bien plantear una actividad conjunta entre ambos módulos que consista en la elaboración de un video-ensayo o bien esperar a que nuestros alumnos cursen estos contenidos de edición al margen de Toma de Imagen Audiovisual para que luego puedan hacer uso de los mismos durante la realización de su pieza en el marco exclusivo del módulo. **Creemos que involucrar este otro módulo en nuestra docencia no solo es necesario en este caso particular, sino también deseable en cualquier situación hipotética**; en las orientaciones pedagógicas de Toma de Imagen Audiovisual, y también en las de los demás módulos, se pone en valor este enfoque, esta voluntad de coordinar con el resto de enseñanzas del ciclo el proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias de cada materia (O. de 9/1/14, Anexo I).

Por lo tanto, aquellos contenidos de Grabación y Edición de Reportajes Audiovisuales que queremos desarrollar también con la docencia del video-ensayo, y que bajo el epígrafe “edición de vídeo” (O. ECD/105/2013, Anexo I) constituyen el quinto grupo en el que clasifican los mismos, son los que siguen:

- “-Técnicas de montaje en géneros [...] documentales. [...]
 - Tipologías de montaje según estructuras narrativas. [...]
 - Utilización en el montaje del movimiento y creación de ritmo audiovisual. [...]
 - Técnicas de continuidad audiovisual, ejes de acción, direcciones y velocidades de desplazamiento, miradas y relaciones espaciales dentro y fuera de campo. [...]
 - Técnicas de aplicación de transiciones y efectos [...].
 - Equipamiento y configuración de salas de postproducción no lineal [...].
 - Cualidades técnicas y operativas de aplicaciones de edición no lineal. Captura y catalogación del material en bruto. [...]
 - Técnicas y métodos de edición no lineal. [...]
 - Configuraciones del proyecto de edición no lineal: estándar de vídeo, exploración, tamaño de imagen, relación de aspecto de la imagen y del píxel y códecs de vídeo. [...]
 - Frecuencia de muestreo, cuantificación, canales y códecs de audio. [...]
- Configuraciones de salida del proyecto de edición no lineal” (O. ECD/105/2013, Anexo I).

Asimismo, los criterios de evaluación para dichos contenidos, “edita el material en bruto procedente de grabaciones anteriores, valorando la aplicación de distintas técnicas de montaje y los procedimientos narrativos propios del reportaje” (O. de 9/1/14, Anexo I), son los siguientes:

“-Se ha valorado los antecedentes históricos en la edición [...].

-Se ha realizado el proceso de catalogación y minutado de las imágenes [...] para su organización en el proceso de montaje. [...]

-Se ha sincronizado el vídeo y su audio correspondiente a partir de marcas de imagen y sonido de las claquetas o de cualquier otra referencia. [...]

-Se han grabado las locuciones en los canales de audio establecidos, controlando que los niveles de entrada cumplan con las normas y estándares de calidad requeridos. [...]

-Se han generado y aplicado en el máster las incrustaciones de títulos, créditos, grafismo y marcas necesarias [...]

-Se ha generado un máster final que cumple los requisitos y normas específicos para emisión, en vídeo, sonido y sincronismos” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Si queremos ir más allá en este enfoque de docencia repartida en diversos módulos, también resultaría interesante referir una serie de contenidos de **Planificación de Cámara en Audiovisuales** (con 128 horas lectivas repartidas en un curso) cuyo conocimiento proporcionará a nuestros alumnos cierta claridad conceptual sobre el video-ensayo como forma, como herramienta comunicativa y como género cinematográfico con una estética y unos códigos particulares. Estos contenidos, adscritos al primer grupo de los cinco en los que estos se clasifican para el módulo, “definición del estilo visual y la planificación de cámara” (O. ECD/105/2013, Anexo I), son los siguientes:

“-Condicionantes de la percepción visual y auditiva sobre la intencionalidad de la comunicación. Aplicaciones de las Leyes de la Gestalt. Percepción subliminal y estereotipos. Retórica de la imagen. [...]

- La imagen y sus propiedades en la representación de los mensajes visuales: iconicidad-abstracción, simplicidad-complejidad, monosemia-polisemia, originalidad, redundancia, denotación-connotación, movimiento y secuencialidad. [...]
- Elementos morfológicos de la imagen: punto, línea, forma, textura y plano. [...] Elementos escalares y dinámicos de la imagen. [...]
- Composición de la imagen: relación de aspecto y proporciones, equilibrio y peso visual, puntos fuertes, recorrido visual, técnicas de perspectiva, regla de los tercios y definición de la imagen. [...]
- Aspectos expresivos del color. Aspectos cualitativos y espacios de color. [...]
- Lenguaje audiovisual y fragmentación espacial y temporal: secuencias y planos. [...]
- El encuadre en relación con el espacio, la puesta en escena y el ritmo interno del plano: el punto de vista, la horizontalidad, los picados, los contrapicados y la aberración; angulaciones del tiro de cámara; los objetivos, el ángulo visual y la representación de la profundidad; la profundidad de campo y el fuera de campo. [...]
- Los movimientos de cámara y el ritmo externo de la imagen: panorámicas, barridos y travelling. [...]
- Narración de la imagen audiovisual: continuidad audiovisual y las técnicas que la aseguran. [...]
- Dinámica de la imagen en movimiento: cadencia, efectos de la obturación, ralentización y aceleración. [...]
- El punto de vista y la subjetividad en la narrativa visual: técnicas de focalización e identificación. [...]
- El valor expresivo del sonido en el discurso audiovisual. [...]
- Los géneros en cine, vídeo y televisión desde el punto de vista del trabajo de cámara [...]
- Los documentos de trabajo de proyectos audiovisuales, sus funciones y su especificidad: tratamiento, guión literario, guión técnico y storyboard. [...]
- Los estilos visuales y las tendencias estéticas en la historia del cine, la televisión y el vídeo” (O. ECD/105/2013, Anexo I).

Del mismo modo, los criterios de evaluación para los contenidos de este primer grupo, “define el estilo visual y la tipología de planos en proyectos audiovisuales, relacionando las convenciones del lenguaje audiovisual con la consecución de objetivos comunicativos del proyecto” (O. de 9/1/14, Anexo I), son los siguientes:

“-Se ha deducido la intencionalidad comunicativa, el género y los aspectos expresivos y estéticos de obras audiovisuales a partir del análisis de sus documentos iniciales. [...]

-Se ha diseñado el estilo visual de obras audiovisuales, definiendo los tipos de plano, los encuadres, los movimientos de cámara, el ritmo interno, las relaciones de profundidad, la definición de la imagen y las opciones de exposición y color en relación con la iluminación. [...]

-Se ha evaluado la aportación del trabajo de cámara en distintos proyectos audiovisuales, considerando aspectos tales como la narrativa visual, la focalización y el impacto emocional en ficciones, publicidad, videoclips y documentales. [...]

-Se ha definido la tipología de planos que se van a emplear sobre esquemas de planta de la localización o los decorados del estudio, en función de la puesta en escena [...], previendo la elección de ópticas y los ajustes de distancia focal, foco, diafragma, cuadros por segundo, obturación y profundidad de campo. [...]

-Se han previsto las técnicas de continuidad audiovisual que se aplicarán en las transiciones entre planos y secuencias. [...]

-Se han definido los condicionantes del trabajo de cámara que inciden en el montaje, la postproducción y el grafismo, tales como la continuidad audiovisual, la composición de la imagen, los ejes de acción, las direcciones y velocidades de desplazamiento, las miradas y las relaciones espaciales dentro y fuera de campo” (O. de 9/1/14, Anexo I).

Paralelamente, en la O. ECD/1565/2013, de 2 de agosto y en la O. de 23 de junio de 14 se detallan una serie de objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación para el módulo Lenguaje y Tecnología Audiovisual del ciclo en Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía (referido en la orden referida como ciclo en Técnico Superior de Fotografía). Los objetivos específicos, que complementarán el aprendizaje con los objetivos generales del ciclo ya expuestos, son los siguientes:

“-Dominar la técnica y tecnología de los medios audiovisuales. [...]

-Conocer las claves históricas de la imagen en movimiento y analizar sus aspectos tecnológicos, plásticos y significativos, comprendiendo e identificando sus códigos. [...]

-Utilizar correctamente el lenguaje de la imagen en movimiento. [...]

-Ser capaz de elaborar guiones literarios y gráficos. [...]

-Realizar productos audiovisuales en todas sus fases, priorizando los medios disponibles para el desarrollo de un proyecto audiovisual. [...]

-Expresar originalmente ideas a través de propuestas audiovisuales” (O. 23/6/14, Anexo IV).

El módulo de Lenguaje y Tecnología Audiovisual se divide en dos cursos, y aunque los objetivos generales y específicos son los mismos para los dos años en los que la materia se cursa, no sucede lo mismo con los contenidos del módulo. Los correspondientes al primer curso son los siguientes:

“-Control técnico de los equipos de toma y posproducción. La señal de vídeo y la formación de la imagen videográfica. Los dispositivos de registro de imagen y sonido. [...]

-El guion. La narrativa visual. Estructura fílmica narrativa: la idea y el conflicto, los puntos de trama. Fases previas al guion literario. El argumento. La sinopsis. [...]

-Los elementos del lenguaje audiovisual. La imagen como representación de la realidad. Elementos de retórica audiovisual. Lectura de la imagen, parámetros de análisis de las estructuras formales. Composición. Aspectos morfológicos: elementos visuales y sonoros” (O. 23/6/14, Anexo IV).

Y los correspondientes al segundo curso son los que siguen:

- “-La ordenación del espacio representado. El encuadre. Dimensiones y forma de la imagen. Formatos. El espacio en campo y el espacio fuera de campo. Escala de planos. El punto de vista de la cámara: ángulos. Movimientos de cámara. [...]
- La ordenación del tiempo representado. La elipsis y sus causas. Duración del plano. Escena, secuencia y plano secuencia. [...]
- El montaje. Introducción al concepto de montaje. Funciones. Evolución. Articulaciones espacio- temporales. La transición entre planos. La continuidad visual. Las leyes del montaje y la libertad formal. El ritmo. La edición no lineal: concepto, modos y funciones. Los efectos visuales en posproducción. Aplicaciones de edición no lineal. [...]
- El sonido. Tipos de sonido. Planos sonoros. Componentes de la banda sonora. Técnicas de grabación y edición de audio. Efectos de sonido. [...]
- Los géneros y los productos audiovisuales. Clasificación de los productos audiovisuales. Soportes. Géneros y formatos” (O. 23/6/14, Anexo IV).

Por último, los criterios de evaluación para todos los contenidos expuestos, de ambos cursos, son los siguientes:

- “-Comprender y utilizar correctamente y con soltura la terminología y los conceptos técnicos del medio audiovisual. [...]
- Manejar los equipos y las técnicas audiovisuales con destreza y precisión. [...]
- Utilizar adecuadamente los mecanismos y recursos expresivos del medio audiovisual. [...]
- Realizar correctamente guiones gráficos y literarios para piezas audiovisuales. [...]
- Analizar las técnicas de realización de obras cinematográficas o videográficas, identificar los tipos de guiones más utilizados y elaborar la documentación técnica correspondiente utilizando la información y simbología adecuadas. [...]
- Realizar audiovisuales llevando a cabo los controles de calidad correspondientes en cada fase del proceso. [...]
- Valorar argumentadamente imágenes audiovisuales en base a los conocimientos aportados por el módulo, a su propio criterio y sensibilidad” (O. 23/6/14, Anexo IV).

Además de estos elementos curriculares básicos, debemos de incorporar y referir, brevemente, una serie de elementos adicionales que contextualicen y enriquezcan la docencia en casos particulares. A este respecto, habiendo ya establecido diversas instancias de transversalidad, debemos de centrarnos un tema que hemos tratado, pero no en profundidad, a lo largo de este trabajo, como es la interculturalidad, y a otro que no hemos mencionado todavía en absoluto, que es el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. **Más que elementos específicos que podamos agregar a la docencia, trataremos una serie de consideraciones al respecto de estas situaciones educativas particulares en relación con el video-ensayo como herramienta en el aula.**

Sobre la interculturalidad, debemos incidir en algo que ya hemos resaltado anteriormente, y esto es el hecho de que el centro escolar, como espacio, posee un indudable estatuto como lugar de encuentro cultural, una tendencia que solo se ve acrecentada a día de hoy dado el irreversible proceso de globalización que el mundo vive y del cual todos somos protagonistas indirectos. **La aparente abolición de distancias y tiempos hace que entremos en contacto con un crisol de elementos socioculturales inaudito, que experimentemos la riqueza que el mundo ofrece, de manera directa en muchas ocasiones, a un nivel notablemente mayor y con muchísima más intensidad que generaciones anteriores.** Esta situación debe de ser puesta en valor e incorporada a la docencia, entendiendo que cada centro escolar constituye una especie de microcosmos que nos da una pequeña muestra de cómo la sociedad en su conjunto fuera de los muros del mismo, y que no debemos de ser meramente conscientes de todos los elementos de la misma, sino también buscar relacionarnos con estos siempre desde el respeto, pero no por ello perdiendo la curiosidad. Las artes, tanto como cuando son objeto de procesos de creación como cuando son objeto de procesos de recepción y análisis, pueden participar del estado del mundo de manera decisiva, tal y como apuntaba Robinson (1989).

“Many of the products of the arts [...] are integral features of the social culture. For this reason, they are among those things which pupils need to experience and understand if they are to make sense of their culture. Works of art have a special significance because they are so intimately concerned with problems of perception and understanding. To come to know a work of art is to grapple personality with the ideas and values which it represents and embodies. By giving form to their own perceptions, artists can help us to make sense of ours. Appreciation (understanding

and becoming sensitive to the work of other people) is important in cultural education for that reason” (p. 40).

El video-ensayo, como hemos afirmado a menudo a lo largo de este trabajo, es una herramienta dedicada a hacernos conscientes de nuestro lugar en el mundo, de nuestra relación como personas con nuestro entorno, del enlace circular entre el Interior y el Exterior. Es por ello que resulta una herramienta ideal para reflexionar sobre estos mismos procesos a propósito de una situación de multiculturalidad.

El video-ensayo puede hacernos conscientes de todos los elementos culturales propios que nos separan o que nos unen a la sociedad que nos rodea y sobre como interactuamos con la misma día a día bajo este paradigma propio; reflexionar sobre estas cuestiones desde el ensayo solo puede generar una situación mayor de autoconocimiento y de autoconsciencia, sobre uno mismo y sobre su papel en la sociedad; y conocer esta situación es el punto de partida para cambiar el paradigma de la misma, bien de manera leve o bien de manera significativa.

Sobre el alumnado con necesidades educativas especiales, debemos de poner en valor la idea de grupo de trabajo dentro del aula. Si bien hasta el momento hemos apuntado hacía cierta preferencia por entender la obra video-ensayística como una empresa individual, con uno solo autor indisoluble de la mirada que en la pieza se haya presente, este no es necesariamente el caso: **un video-ensayo puede ser concebido en grupo, puede contener una serie de miradas afines o conflictivas que en el seno de la obra interactúen de manera orgánica.** Colocando a alumnos con necesidades educativas especiales en estas zonas de desarrollo próximo esperamos poder facilitar su integración con la clase y su desarrollo en la misma hasta alcanzar cierta autosuficiencia que les permita trabajar el video-ensayo de manera autónoma.

Para una primera experiencia con el video-ensayo, podría ser interesante ofrecer a alumnos con necesidades educativas especiales la posibilidad de trabajar como parte de un grupo y, a ser posible, que este grupo de trabajo contenga a algún alumno que haya mostrado facilidad para comprender y practicar el video-ensayo. La idea sería compartir la carga docente con estos alumnos que se han mostrado más capacitados para entender las premisas del trabajo y elaborarlo, fomentando que el aprendizaje se produzca también entre iguales en lugar de fomentar exclusivamente que este emane del docente.

Una vez han sido expuestos detalladamente todos los elementos curriculares sobre los cuales queremos desarrollar nuestra labor docente, y que debemos de satisfacer mediante el ejercicio de la misma, debemos establecer, a continuación, una metodología de trabajo que, en la medida de lo posible, pueda ser desarrollada bajo unos designios similares tanto en Toma de Imagen Audiovisual como en Lenguaje y Tecnología Audiovisual. **Nos escudamos en esta posibilidad, principalmente, una vez constatado el hecho de que en los elementos curriculares de ambos módulos se refieren extensamente a la adquisición de competencias similares, cuando no idénticas, respecto de cuatro procesos diferenciados;** podemos tomar estos cuatro indicadores como base para establecer un proceso de enseñanza del video-ensayo genérico que no solo podamos encajar y desarrollar en estas enseñanzas sino también en otros módulos o asignaturas que encontremos en otros ciclos y que se adscriban a las familias profesionales de Procesos y Medios de Comunicación y de Comunicación Gráfica y Audiovisual. Intentaremos a continuación englobar todos estos objetivos y contenidos en una serie de cuatro competencias básicas cuyo desarrollo y evaluación nos permitirá trasponer, en este caso, la enseñanza del video-ensayo al aula.

En primer lugar, existe lo que podríamos llamar ‘competencia teórica’. En los elementos curriculares de ambos ciclos se hace un hincapié en que los alumnos posean, antes de emprender cualquier actividad práctica, cierta comprensión teórica y conceptual de aquello sobre lo que van a trabajar. Es decir, debemos de transmitirles un entendimiento básico del lenguaje audiovisual, de sus elementos y de su funcionamiento, de su terminología, de sus atributos estéticos, de sus formas y de sus géneros, de su intencionalidad comunicativa y, además, una serie de referencias (en la forma de películas, videoclips, series de televisión o cualquier otro producto audiovisual de notable relevancia artística o cultural) de las que podrán hacer uso u obtener inspiración en el futuro.

Un alumno que ha adquirido esta competencia debería de ser capaz de describir, por ejemplo, las tipologías de plano en una obra audiovisual y sus funciones narrativas o expresivas dentro de la misma, los diferentes “encuadres y seguimientos en cine y vídeo (O. de 9/1/14, Anexo I), los “elementos de retórica audiovisual” (O. 23/6/14, Anexo IV), o, más específicamente, comprender los atributos del video-ensayo como forma y la trasposición de los mismos al lenguaje audiovisual básico. **Es imprescindible que el alumno desarrolle un sentido de pertenencia con la disciplina en la cual va a producir algún tipo de obra o trabajo, en especial cuando nos encontramos en el marco de las artes.** Robinson (1989) ya lo afirmaba:

“Creative work has to stand on the shoulders of previous work and understanding in the discipline in question. In all of them we have to do the hard work of learning the grammar and syntax of the various modes of understanding as part of our attempts to make advances or innovations within them. This is no less true of the arts than of the sciences” (p. 33).

La metodología de trabajo para el desarrollo de la competencia teórica (y de todos los contenidos y objetivos que a esta asociamos) en clase consistirá de lecciones eminentemente teóricas. Estas gravitarán sobre la lectura activa, con apoyo docente, de una serie de textos que versarán sobre la naturaleza y la práctica del video-ensayo (y de su antepasado textual) y de la visualización de ejemplos de la forma, bien empleando piezas

realizadas por alumnos de años anteriores o bien empleando obras de algunos de los cineastas que hemos mencionado a lo largo de este texto, mediante los cuales podremos ir también introduciendo o refiriendo enseñanzas a propósito del lenguaje audiovisual y de demás elementos de base del currículo de los módulos. Las clases también estarán abiertas al debate constructivo sobre todos los textos y películas sobre los que se ha trabajado, poniendo un especial interés en permitir que nuestros alumnos expresen aquello que estos les suscitan, aquello que creen que quieren transmitirles. Se adjunta a continuación, como ejemplo, el desarrollo de una de estas sesiones teóricas:

LENGUAJE Y TECNOLOGÍA AUDIOVISUAL. SESIÓN: INTRODUCCIÓN AL VIDEO-ENSAYO

OBJETIVOS	CONTENIDOS	MATERIALES
La sesión incorporará en su desarrollo los siguientes contenidos curriculares:	La sesión incorporará en su desarrollo los siguientes contenidos curriculares:	1. Ordenador con programas de reproducción de vídeo.
“-Conocer las claves históricas de la imagen en movimiento y analizar sus aspectos tecnológicos, plásticos y significativos, comprendiendo e identificando sus códigos. [...] -Utilizar correctamente el lenguaje de la imagen en movimiento” (O. 23/6/14, Anexo IV).	“-Los elementos del lenguaje audiovisual. La imagen como representación de la realidad. Elementos de retórica audiovisual. Lectura de la imagen, parámetros de análisis de las estructuras formales. Composición. Aspectos morfológicos: elementos visuales y sonoros” (O. 23/6/14, Anexo IV).	2. Proyector y pantalla. 3. Selección de fragmentos de películas video-ensayísticas. 4. Presentación teórica sobre elementos del lenguaje audiovisual a partir de una selección de fotogramas de las películas video-ensayísticas seleccionadas, junto con otros ejemplos (cinematográficos y fotográficos).

FASES	METODOLOGÍA
Detección de ideas previas, inicio conversacional a través de las siguientes preguntas: 1. ¿Consideráis que la imagen audiovisual tiene capacidad para representar la realidad? 2. ¿Sentís que podéis reflexionar sobre la realidad mediante la imagen? 3. ¿Qué creéis que es un video-ensayo? Introducción teórica a la idea.	Se propone un debate abierto en clase, buscando detectar el nivel de conocimientos previo de los alumnos respecto del tema y favorecer el intercambio de ideas germinales sobre el mismo. Las intervenciones estarán moderadas por el docente, siendo este garante de que todos los alumnos expresen lo que consideren con corrección.

Proyección de ejemplos seleccionados para la sesión: 1. Fragmento de <i>Sans Soleil</i> (1983, Chris Marker). 2. Fragmento de <i>News from Home</i> (1977, Chantal Akerman). 3. Fragmento de <i>Koyaanisqatsi</i> (Godfrey Reggio, 1982). Análisis abierto de los ejemplos. Reflexión sobre las siguientes preguntas: 1. ¿De qué creéis que tratan las películas de las que provienen estos fragmentos? 2. ¿Cómo transmiten esas ideas a través de la imagen audiovisual? 3. ¿Qué elementos visuales y sonoros podemos detectar en estos fragmentos? ¿Cómo refuerzan las ideas que habéis detectado? Extracción de conclusiones en grupo.	Visualización de los fragmentos y posterior puesta en común de los mismos, a modo de debate abierto en clase, para así busca fomentar la reflexión y el pensamiento crítico de nuestros alumnos. Las intervenciones estarán moderadas por el docente, siendo este garante de que todos los alumnos expresen lo que consideren con corrección.
Exposición de los conceptos teóricos necesarios para detectar y comentar de mejor manera los elementos morfológicos que refuerzan las ideas tras las imágenes proyectadas, siempre volviendo a los ejemplos. 1. Ejemplo de análisis teórico de los fragmentos proyectados, en base a la composición de las imágenes, los aspectos morfológicos de las mismas y el montaje: lectura de la imagen audiovisual. 2. La imagen como representación del mundo bajo un punto de vista (del ojo o de la cámara). Parámetros del video-ensayo como forma. Proyección de un último ejemplo seleccionado para la sesión. 1. Fragmento de <i>As I Was Moving Ahead I Occasionally Saw Brief Glimpses of Beauty</i> (Jonas Mekas, 2001). 2. ¿Qué elementos en común podemos detectar en los cuatro fragmentos que hemos visto hoy? Extracción de conclusiones definitivas en grupo, una vez explicada la teoría necesaria.	Explicación oral del docente apoyado por los materiales audiovisuales seleccionados para la clase. Se intentará partir en la medida de lo posible de ideas que hayan sido esbozadas por los alumnos a propósito de los fragmentos en las fases anteriores de la sesión. Se buscará involucrar al alumnado de manera activa a través de preguntas o empujándolos a compartir dudas e impresiones. Visualización del último fragmento y posterior puesta en común sobre los atributos del mismo, a modo de debate abierto en clase, para así busca fomentar la reflexión y el pensamiento crítico de nuestros alumnos además de asentar los contenidos que se han impartido.

En segundo lugar, existe lo que podríamos llamar ‘competencia técnica’. De nuevo, en los elementos curriculares expuestos se subraya constantemente la imperativa necesidad de que los alumnos no solo sean capaces de comprender de manera teórica los elementos del lenguaje audiovisual y el funcionamiento hipotético de los aparatos de grabación y registro de imagen y sonido, sino de que también es imprescindible para la cumplimentación de los objetivos del ciclo que aprendan a usarlos de manera eficiente, correcta y profesional, controlando parámetros tales como exposición, angulación o ganancia con soltura y concreción.

Un alumno que ha adquirido esta competencia debería de ser capaz de filmar, por ejemplo, una pieza de vídeo (de un género cualquiera) en la cual la exposición y los balances de blancos sean correctos según la norma o adecuados a cierta intencionalidad estética que se tuviera de antemano, conocer diversas “técnicas de ajuste del diafragma” (O. de 9/1/14, Anexo I), estar familiarizado con el “control técnico de los equipos de toma y posproducción” (O. 23/6/14, Anexo IV) o, más específicamente, mostrar soltura y manejo bien a la hora de filmar una pieza video-ensayística con cierta factura técnica en cada imagen o bien mostrar esta destreza técnica a la hora de editar la misma pieza. Un desarrollo adecuado de la competencia técnica también incluiría el ser capaz de producir y adjuntar toda la documentación técnica requerida para la filmación y la edición de una obra audiovisual (guion técnico, guion de montaje, plan de rodaje, plantas de cámara, etc.).

En tercer lugar, existe lo que podríamos llamar ‘competencia conceptual’. En los elementos curriculares de ambos ciclos se establece en varias ocasiones un nexo indisoluble entre el saber teórico y la capacidad práctica, es decir, entre el planteamiento que se realiza de una grabación y el producto final que se obtiene de la misma. Esto se traduce en saber trasladar una serie de intenciones comunicativas, narrativas o estéticas del papel (desde el guion, la escaleta o desde un planteamiento anterior) a la pieza audiovisual (sea del género que sea) que se obtenga finalmente una vez finalice el proceso de edición; es en este intersticio que existe esta competencia, por lo que se sitúa a caballo entre las dos anteriores, estableciendo el nexo entre el saber y la capacidad para materializarlo en una obra sin que acontezca un extravío conceptual o una desviación estética imprevista en el proceso.

Un alumno que ha adquirido esta competencia podrá, por ejemplo, realizar una obra audiovisual que respete ciertos parámetros estéticos o narrativos que ya se proyectaban sobre la misma antes de la grabación, ser capaz de trasponer en su obra sus conocimientos sobre la “estructura audiovisual de los géneros en cine y televisión” (O. de 9/1/14, Anexo I), mostrar cierto entendimiento de la “estructura fílmica narrativa” (O. 23/6/14, Anexo IV) o, más específicamente, realizar un video-ensayo en el que no se pierda la referencia del concepto sobre el cual se quiere hablar, a menos que en la propia pieza se pretenda que esto suceda de manera orgánica; en otras palabras, ser capaz de transmitir aquello que se ha querido transmitir con el video-ensayo, una verdadera reflexión sobre el objeto, haciendo a la vez un uso coherente y adecuado del lenguaje audiovisual y su gramática. Un desarrollo adecuado de la competencia conceptual también incluiría el ser capaz de producir y adjuntar toda la documentación conceptual requerida para la filmación y la edición de una obra audiovisual (guion, planteamientos fotográficos, planteamientos sobre montaje, referencias, fuentes teóricas, etc.).

La metodología de trabajo para el desarrollo de la competencia técnica y de la competencia conceptual (y de todos los contenidos y objetivos que a esta asociamos) en clase se centrará en la exposición teórica de los elementos técnicos necesarios para elaboración de piezas video-ensayísticas y en la propia elaboración de las mismas, actividad dentro de la cual se pondrán en juego conocimiento teórico-conceptuales y habilidades prácticas. Para ello, atenderemos las tres etapas en las que la creación de

cualquier obra audiovisual se divide (producción y concepción, grabación y edición o montaje) con apoyo docente y sesiones de tutoría individuales en la que cada alumno expondrá su idea para la pieza video-ensayística al docente para que este pueda orientarlo, proporcionarle nuevas ideas o contextualizar las que el alumno tiene y proponer referentes estéticos y teóricos. A pesar de que el planteamiento de una pieza video-ensayística se puede concebir en grupo sin problema, y no es una opción docente que quede descartada en absoluto, como ya hemos evidenciado, se buscará fomentar el trabajo individual del alumno en el campo de lo conceptual; **lo ideal sería que cada estudiante fuera capaz de producir una pieza propia. Sin embargo, también se pondrá en valor la importancia del trabajo en equipo en el campo de lo técnico, en especial a la hora de llevar a cabo grabaciones audiovisuales;** es por ello que se buscará involucrar a todos los alumnos en la grabación de los video-ensayos de sus compañeros, pero no en la concepción de estos, que pertenecerá solamente al autor principal del mismo²⁶. Se adjunta a continuación, como ejemplo, una actividad práctica técnico-conceptual:

TOMA DE IMAGEN AUDIOVISUAL. ACTIVIDAD: REALIZACIÓN DE UNA PIEZA VIDEO-ENSAYÍSTICA DE 3 MINUTOS INSPIRADA EN *DIARY* (DAVID PERLOV, 1983)

ENUNCIADO

Se propone la realización (individual) de una pieza video-ensayística breve inspirada en *Diary* (David Perlov, 1983), atendiendo a las tres fases de producción de cualquier obra audiovisual (concepción, grabación y montaje). La pieza no debe durar más de tres minutos, debe incluir una locución junto con la imagen (que reflexione sobre el entorno y los sentimientos e impresiones que este despierta día a día en el autor) y debe estar filmada íntegramente en interiores: en la casa del propio alumno o en el mismo centro escolar. La pieza debe contener al menos un encuadre de cada angulación dada, una panorámica y un travelling; debe estar asimismo editada contemplando el ritmo de montaje y la continuidad narrativa.

CONTENIDOS	OBJETIVOS	MATERIALES
“Encuadres y seguimientos en cine y vídeo. Modos de componer a partir del formato de grabación. Características y proporciones de los formatos	“-Realizar pruebas de cámara y de registro, analizando las características y los parámetros de ajuste de los elementos mecánicos, ópticos y electrónicos para asegurar el correcto	1. Cámara réflex o cámara de vídeo ENG. 2. Trípode de vídeo. 3. Objetivo de vídeo de 35mm.

²⁶ Podría plantearse la realización de una de estas piezas al inicio del curso, cuando estas competencias no se encuentran totalmente desarrolladas, a modo de práctica exploratoria en la que nuestros alumnos podrán jugar más con la forma y familiarizarse con el proceso de conceptualización ensayística y con las herramientas de grabación y edición audiovisuales, y otra a finales de curso, una vez se han adquirido las competencias necesarias, en la cual deberán hacer gala de un mayor rigor técnico y de una mayor claridad formal. También podría plantearse que el primero de estos video-ensayos siguiera la estructura de algunos de los ejemplos proyectados en clase y que el segundo fuese totalmente libre en cuanto a temática, realización y montaje.

panorámicos. Aire y equilibrio. [...]
 -Desarrollo técnico de la profundidad de campo en el audiovisual y sus repercusiones expresivas. [...]
 -Realización de movimientos de cámara, panorámicas, travelling, [...] estabilizadores y zoom óptico [...].
 -Operaciones específicas de movimientos fluidos, cámara al hombro y soportes específicos [...].
 -Composición; Punto, línea, sección áurea, regla de los tercios, equilibrio, aire, entre otros. [...]
 -Utilización en el montaje del movimiento y creación de ritmo audiovisual. [...]
 -Técnicas de continuidad audiovisual, ejes de acción, direcciones y velocidades de desplazamiento, miradas y relaciones espaciales dentro y fuera de campo. [...]
 -Técnicas de aplicación de transiciones y efectos [...].
 -Técnicas y métodos de edición no lineal. [...]
 -Grabaciones secuenciadas y los desarrollos de técnicas monocámara, planificación expresiva de secuencias. [...]
 -Aplicación de las técnicas de fragmentación del espacio escénico audiovisual en el trabajo de cámara. [...]
 -Estructura audiovisual de los géneros en cine [...], adaptación de los registros a los diferentes formatos y sus tipologías. [...]" (O. de 9/1/14, Anexo I).

funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual [...].
 -Aplicar técnicas de encuadre, composición y movimiento de cámara en las distintas modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico, analizando las especificidades de los distintos soportes y formatos y evaluando la calidad de las tomas de imágenes y de los sonidos [...] para supervisar y realizar la captación de la imagen en los diferentes medios audiovisuales.
 -Supervisar y realizar la captación de la imagen en las diferentes modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico en cualquier soporte y formato [...]" (O. de 9/1/14, Anexo I).

4. Tarjeta SD o disco duro externo.
5. Baterías, cargadores y cableado.
7. Ordenador con software de edición no lineal de vídeo instalado.
8. *Diary* (David Perlov, 1983).

A ENTREGAR

1. Documentos: propuesta conceptual, propuesta estética, guion literario (texto de la locución), desglose de guion, guion técnico, lista de material para la grabación, plantas de cámara, plan de rodaje, guion de montaje y ficha técnica.
2. Archivos: brutos de vídeo y de audio y exportación final de la pieza en .mp4 o en .mov.

Por último, existe lo que podríamos llamar ‘competencia analítica’. En los elementos curriculares que hemos revisado no es una faceta del aprendizaje que esté especialmente presenta, al menos no al nivel de las otras tres competencias que hemos decidido generar, pero resulta imprescindible para culminar nuestros propios objetivos docentes, especialmente si entendemos que una obra artística no puede ser referida como tal completamente a menos que esta se haya expuesto frente a un público. Si las competencias anteriores se referían al proceso de producción, realización y montaje de una pieza audiovisual, esta se refiere al proceso de proyección, recepción y crítica de la misma.

Un alumno que ha adquirido esta competencia será capaz de analizar “las técnicas de realización de obras cinematográficas o videográficas” (O. 23/6/14, Anexo IV), de detectar la intencionalidad comunicativa, el concepto subyacente o la ausencia de elementos similares tras visualizar una pieza audiovisual cualquiera y ser capaz de argumentar sobre ello de manera razonada y coherente o, más específicamente, ser capaz de exponer y defender, mediante la imagen y la voz, las intenciones de una pieza video-ensayo propia frente al resto de sus compañeros y luego hacer lo propio a la hora de desvelar y recibir las piezas de los demás. **Esta competencia es también importante si queremos establecer cierto componente de auto-evaluación en la docencia, involucrando a nuestros alumnos en el proceso de valoración de su propia obra y de las de los demás compañeros de manera activa.**

La metodología de trabajo para el desarrollo de la competencia analítica en clase consistirá en las sesiones de proyección de las piezas video-ensayísticas que durante el curso se han producido. Estas proyecciones irán precedidas de una breve exposición, por parte del autor, del concepto tras su pieza y de la intencionalidad comunicativa de la misma y sucedidas de un debate abierto en el que el docente y el resto de alumnos podrán expresar su opinión sobre lo que acaban de ver mediante un debate abierto a reflexión sobre la pieza o el tema de la misma, comentarios, sugerencias y críticas constructivas sobre el desarrollo de las competencias técnica y conceptual.

Habiendo expuesto una metodología de trabajo que nos permitirá desarrollar toda una serie de elementos curriculares de manera genérica y común a los dos cursos en los que queremos trabajar (y en cualquier otro módulo o materia adscrita a las familias profesionales dentro de las cuales planteamos esta enseñanza) debemos de cerrar este capítulo especificando como llevar a cabo la evaluación particular de los mismos. Para ello emplearemos como referencia dos rúbricas diferenciadas, separando, ahora sí, de manera clara los contenidos específicos y los criterios de evaluación particulares de los mismos de los ciclos de Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y de Comunicación Gráfica y Diseño de Fotografía. **Cabe resaltar que estas rúbricas contemplan la totalidad de criterios de evaluación de los cursos y que, por lo tanto, serían ideales para evaluar proyectos video-ensayísticos realizados al final de ambos módulos, una vez todos los contenidos hayan sido desarrollados en clase.** Para evaluar otras actividades de menor peso docente, como la anteriormente expuesta, sería necesario elaborar una rúbrica particular o bien emplear las siguientes, pero únicamente para criterios de evaluación referentes a los objetivos y contenidos contemplados en la actividad particular.

Para el módulo de Toma de Imagen Audiovisual, correspondiente al primero de estos ciclos, los criterios de evaluación para los proyectos de obras video-ensayísticas realizadas que constarán en la rúbrica como ítems son los siguientes: en primer lugar, el alumno define “el estilo visual y la tipología de planos [...]”, relacionando las convenciones del lenguaje audiovisual con la consecución de objetivos comunicativos” (O. de 9/1/14, Anexo I) y con los principios conceptuales del video-ensayo; en segundo lugar, emplaza “la cámara en las posiciones previstas” (O. de 9/1/14, Anexo I) en los documentos previos al rodaje además de efectuar “los movimientos de cámara pertinentes” (O. de 9/1/14, Anexo I) en la obra video-ensayística, “aplicando los criterios estéticos y expresivos del diseño visual del proyecto” (O. de 9/1/14, Anexo I); en tercer lugar, determina “la exposición de las tomas [...] para conseguir el estilo visual predefinido, relacionando el ajuste de los parámetros ópticos con las aptitudes de los sensores de imagen, los requisitos de los dispositivos de almacenamiento y las condiciones de iluminación” (O. de 9/1/14, Anexo I); en cuarto lugar, aplica “las técnicas de grabación idóneas en vídeos [...] realizados con una sola cámara, diferenciando las características particulares de cada género” (O. de 9/1/14, Anexo I), en especial las del género video-ensayístico y, en quinto lugar, edita “el material en bruto procedente de grabaciones anteriores, valorando la aplicación de distintas técnicas de montaje y los procedimientos narrativos propios” (O. de 9/1/14, Anexo I) y generando una obra con integridad conceptual y artística sobre la idea inicial de la misma.

ÍTEM	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Nº 1	1. Ha justificado debidamente y se ha trabajado extensamente, y con especial originalidad, sobre el estilo visual, la tipología de planos. 2. Ha mostrado un entendimiento profundo de la forma del video-ensayo y de sus principios conceptuales y teóricos. 3. Ha desglosado, desarrollado y especificando todos los elementos anteriores en sendos documentos de factura profesional.	1. Ha justificado y ha trabajado sobre el estilo visual y la tipología de planos del video-ensayo con suficiencia y eficiencia. 2. Ha mostrado un entendimiento adecuado de la forma del video-ensayo y de sus principios conceptuales y teóricos. 3. Ha desglosado, desarrollado y especificando todos los elementos anteriores en sendos documentos de factura adecuada.	1. Ha justificado y ha trabajado sobre la tipología de planos del video-ensayo. 2. Ha mostrado un entendimiento básico de la forma del video-ensayo y de sus principios conceptuales y teóricos. 3. Ha desglosado, desarrollado y especificando todos los elementos anteriores en sendos documentos de factura correcta.	1. Ha justificado y ha trabajado, aunque escasamente, sobre la tipología de planos del video-ensayo. 2. Ha mostrado un entendimiento mínimo de la forma del video-ensayo y de sus principios conceptuales y teóricos. 3. Ha desglosado, desarrollado y especificando todos los elementos en sendos documentos mejorables.	1. No ha justificado y no ha trabajado adecuadamente sobre la tipología de planos del video-ensayo. 2. No ha mostrado un entendimiento mínimo de la forma del video-ensayo y de sus principios conceptuales y teóricos. 3. Ha desglosado, desarrollado y especificando todos los elementos anteriores en sendos documentos.
Nº 2	1. El emplazamiento de cámara planteado no solo es correcto desde un punto de vista funcional, sino que es también resulta original o beneficia aquello que se quiere decir en la pieza. Durante el rodaje, se emplaza la cámara como estaba planificado. 2. Los movimientos de cámara planteados son los	1. El emplazamiento de cámara planteado es el más correcto desde un punto de vista funcional. Durante el rodaje, se emplaza la cámara como estaba planificado en cada toma. 2. Los movimientos de cámara	1. El emplazamiento de cámara planteado es correcto desde un punto de vista funcional. Durante el rodaje, se emplaza la cámara como estaba planificado en la mayoría de las tomas. 2. Los movimientos de cámara	1. El emplazamiento de cámara planteado es aceptable desde un punto de vista funcional. Durante el rodaje, se emplaza la cámara como estaba planificado un mínimo de las tomas. 2. Los movimientos de cámara	1. El emplazamiento de cámara planteado es inaceptable e incongruente desde un punto de vista funcional. Durante el rodaje, no se emplaza la cámara como estaba planificado en la mayoría de las tomas.

	más adecuados y, además, suman a la temática del video-ensayo. Durante el rodaje, se efectúan con soltura y suficiencia en cada toma. 3. Los criterios estéticos de la obra son definidos con claridad, creatividad y suficiencia. Durante el rodaje se consigue plasmarlos en las tomas.	planteados son los más adecuados. Durante el rodaje, se efectúan con soltura y suficiencia en cada toma. 3. Los criterios estéticos de la obra son definidos con claridad y suficiencia. Durante el rodaje se consigue plasmarlos en las tomas.	planteados son adecuados. Durante el rodaje, se efectúan en la mayoría de las tomas. 3. Los criterios estéticos de la obra son definidos de manera básica. Durante el rodaje se consigue plasmarlos en la mayoría de las tomas.	planteados son aceptables. Durante el rodaje, se efectúan en un mínimo de las tomas. 3. Los criterios estéticos de la obra son definidos de manera mínima. Durante el rodaje se consigue plasmarlos en un mínimo de las tomas.	2. Los movimientos de cámara planteados son inaceptables e incongruentes con la pieza y su temática. Durante el rodaje, no se efectúan en la mayoría de las tomas. 3. Los criterios estéticos de la obra no son suficientemente definidos. Durante el rodaje no se consigue plasmarlos en la mayoría de las tomas.
Nº 3	1. Consigue exponer tomas las tomas no solo de manera correcta, sino también de la manera más adecuada para la pieza, su temática y el estilo visual predefinido. 2. Realiza un trabajo excelente y profesional a la hora de gestionar y usar el equipo en relación con la situación lumínica.	1. Consigue exponer todas las tomas de manera correcta, adecuándolas al estilo visual predefinido. 2. Realiza un trabajo correcto y profesional a la hora de gestionar y usar el equipo en relación con la situación lumínica.	1. Consigue exponer la mayoría de las tomas de manera correcta, adecuándolas al estilo visual predefinido. 2. Realiza un trabajo adecuado a la hora de gestionar y usar el equipo en relación con la situación lumínica.	1. Consigue exponer un mínimo de las tomas de manera correcta. 2. Realiza un trabajo aceptable a la hora de gestionar y usar el equipo en relación con la situación lumínica.	1. No consigue exponer un mínimo de las tomas de manera correcta. 2. Realiza un trabajo malo, poco eficiente o caótico a la hora de gestionar y usar el equipo en relación con la situación lumínica.
Nº 4	Entiende perfectamente bien las características del video-ensayo como forma y los planteamientos	Entiende bien las características del video-ensayo como forma y los planteamientos	Entiende aceptablemente bien las características del video-ensayo como forma y los	Entiende de manera básica las características del video-ensayo como forma y los	No entiende lo suficientemente bien las características del video-ensayo como forma y los

	estéticos del mismo, y se refiere a los mismos para planear el rodaje de manera correcta.	estéticos del mismo, y se refiere a los mismos para planear el rodaje de manera correcta.	planteamientos estéticos del mismos, y se refiere a las mismas para planear el rodaje de manera correcta.	planteamientos estéticos del mismos, y planea el rodaje mínimamente bien en lo que a los atributos del video-ensayo respecta.	planteamientos estéticos del mismos, y no tiene en cuenta os atributos del video-ensayo para planear el rodaje.
Nº 5	1. Edita el material grabado con suficiencia técnica y creatividad, potenciando decisivamente el concepto tras la pieza. 2. Consigue una obra final con absoluta integridad conceptual y en la cual se reflexiona y se retrata la idea de partida perfectamente.	1. Edita el material grabado con suficiencia técnica, potenciando el concepto tras la pieza. 2. Consigue una obra final con integridad conceptual y en la cual se reflexiona y se retrata la idea de partida.	1. Edita el material grabado adecuadamente, consiguiendo potenciar en algún punto particular el concepto tras la pieza. 2. Consigue una obra final con cierta integridad conceptual y en la cual se reflexiona y se retrata la idea de partida durante la mayoría del metraje.	1. Edita el material grabado de manera básica. 2. Consigue una obra final con algo de integridad conceptual y en la cual se halla presente la idea de partida.	1. No edita el material grabado con un mínimo de lógica narrativa y conceptual. 2. Consigue una obra final sin integridad conceptual y en la cual apenas se halla presente la idea de partida.

Asimismo, para el módulo de Lenguaje y Tecnología Audiovisual, correspondiente al segundo de estos ciclos, los criterios de evaluación para los proyectos de obras video-ensayísticas realizadas que constarán en la rúbrica como ítems son los siguientes. En primer lugar, el alumno “comprende y utiliza correctamente y con soltura la terminología y los conceptos técnicos del medio audiovisual” (O. 23/6/14, Anexo IV); en segundo lugar, “maneja los equipos y las técnicas audiovisuales con destreza y precisión” (O. 23/6/14, Anexo IV) a la hora de plantear y realizar la pieza video-ensayística, entendiendo sus particularidades estéticas y comunicativas como forma cinematográfica; en tercer lugar, “utiliza adecuadamente los mecanismos y recursos expresivos del medio audiovisual” (O. 23/6/14, Anexo IV) y hace uso de ellos para potenciar el concepto del que parte su video-ensayo; en cuarto lugar, “realiza correctamente guiones gráficos y literarios para piezas audiovisuales” (O. 23/6/14, Anexo IV) y realiza asimismo planteamientos estéticos y

teóricos sobre las mismas; en quinto lugar, “analiza las técnicas de realización de obras cinematográficas o videográficas, identificar los tipos de guiones más utilizados y elaborar la documentación técnica correspondiente utilizando la información y simbología adecuadas” (O. 23/6/14, Anexo IV); en sexto lugar, “realiza audiovisuales llevando a cabo los controles de calidad correspondientes en cada fase del proceso” (O. 23/6/14, Anexo IV) y, en séptimo lugar, “valora argumentadamente imágenes audiovisuales en base a los conocimientos aportados por el módulo, a su propio criterio y sensibilidad” (O. 23/6/14, Anexo IV).

ÍTEM	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Nº 1	Comprende y utiliza de manera clara y adecuada en cada ocasión la terminología del medio audiovisual y los conceptos relativos al mismo.	Comprende y utiliza de manera clara y adecuada en la mayoría de las ocasiones la terminología del medio audiovisual y los conceptos relativos al mismo.	Comprende y utiliza en la mayoría de las ocasiones la terminología del medio audiovisual y los conceptos relativos al mismo.	Comprende de manera básica y utiliza en un mínimo de las ocasiones la terminología del medio audiovisual y los conceptos relativos al mismo.	No comprende la terminología y los conceptos del medio audiovisual y no hace uso habitual o correcto de los mismos.
Nº 2	Maneja los equipos de toma de imagen y de edición audiovisual con soltura, autosuficiencia y originalidad a la hora de plantear y realizar una pieza video-ensayística, teniendo en cuenta las particularidades estéticas y comunicativas de la forma.	Maneja los equipos de toma de imagen y de edición audiovisual con soltura y autosuficiencia a la hora de plantear y realizar una pieza video-ensayística, teniendo en cuenta las particularidades estéticas y comunicativas de la forma.	Maneja los equipos de toma de imagen y de edición audiovisual de manera adecuada a la hora de plantear y realizar una pieza video-ensayística, considerando superficialmente las particularidades estéticas y comunicativas de la forma.	Maneja los equipos de toma de imagen y de edición audiovisual de manera básica a la hora de plantear y realizar una pieza video-ensayística, teniendo en cuenta mínimamente las particularidades estéticas y comunicativas de la forma.	No demuestra un manejo adecuado de los equipos de toma de imagen y de edición audiovisual la hora de plantear y realizar una pieza video-ensayística, y no tienen en cuenta las particularidades estéticas y comunicativas de la forma.
Nº 3	Hace un uso correcto y especialmente creativo de las	Hace un uso correcto de las capacidades particulares y de	Hace un uso adecuado de las capacidades particulares y de	Hace un uso básico de las capacidades particulares y	No hace uso de las capacidades particulares ni tampoco de los

	capacidades particulares y de los recursos expresivos del medio cinematográfico para potenciar el concepto de su video-ensayo.	los recursos expresivos del medio cinematográfico para potenciar el concepto de su video-ensayo.	los recursos expresivos del medio cinematográfico para potenciar el concepto de su video-ensayo.	de los recursos expresivos del medio cinematográfico para potenciar el concepto de su video-ensayo.	recursos expresivos del medio cinematográfico para potenciar el concepto de su video-ensayo.
Nº 4	Realiza, con especial creatividad y original, guiones (literarios y técnicos) además de planteamientos estético-conceptuales de factura profesional.	Realiza guiones (literarios y técnicos) además de planteamientos estético-conceptuales de factura profesional.	Realiza guiones (literarios y técnicos) además de planteamientos estético-conceptuales de factura correcta.	Realiza guiones (literarios y técnicos) además de planteamientos estético-conceptuales de factura aceptable.	No realiza guiones (literarios y técnicos) ni tampoco planteamientos estético-conceptuales con un mínimo de corrección.
Nº 5	Desarrolla una sólida capacidad analítica al respecto de las obras video-ensayísticas proyectadas en clase y es capaz de obtener inspiración de las mismas, extrapolándolas y referenciándolas, con originalidad, en las estructuras de sus planteamientos estético-conceptuales y de guion.	Desarrolla una sólida capacidad analítica al respecto de las obras video-ensayísticas proyectadas en clase y es capaz de obtener inspiración de las mismas, extrapolándolas y referenciándolas en las estructuras de sus planteamientos estético-conceptuales y de guion.	Desarrolla cierta capacidad analítica al respecto de las obras video-ensayísticas proyectadas en clase y es capaz de extrapolar y referenciar las estructuras de las mismas a sus planteamientos estético-conceptuales y de guion.	Desarrolla mínimamente cierta capacidad analítica al respecto de las obras video-ensayísticas proyectadas en clase y es capaz de obtener inspiración de las mismas.	No desarrolla una capacidad analítica al respecto de las obras video-ensayísticas proyectadas en clase y no es capaz de extrapolar y referenciar las estructuras de las mismas a sus planteamientos estético-conceptuales y de guion.
Nº 6	Mantiene, a lo largo de todo el proceso de producción de la obra audiovisual, un estándar de calidad muy alto, obteniendo una piza de factura técnica profesional	Mantiene, a lo largo de todo el proceso de producción de la obra audiovisual, un estándar de calidad alto, obteniendo una piza de factura	Mantiene, a lo largo de todo el proceso de producción de la obra audiovisual, un estándar de calidad aceptable, consiguiendo	Mantiene, a lo largo de todo el proceso de producción de la obra audiovisual, un estándar de calidad mínimo, obteniendo una piza de factura	No mantiene, a lo largo de todo el proceso de producción de la obra audiovisual, un estándar de calidad mínimo, obteniendo una pieza de factura

	y de completa integridad estética y conceptual.	técnica profesional y de integridad estética y conceptual.	una piza de factura técnica buena y de cierta integridad estética y conceptual.	técnica aceptable y con algo de integridad estética y conceptual.	técnica deficiente y carente de integridad estética y conceptual.
Nº 7	Desarrolla una sensibilidad profunda y personal en lo respectivo a las obras video-ensayísticas proyectadas y realizadas, siendo capaz de valorarlas y analizarlas desde distintos ángulos empleando y referenciado la teoría y la terminología aprendida a lo largo del curso.	Desarrolla una sensibilidad acentuada en lo respectivo a las obras video-ensayísticas proyectadas y realizadas, siendo capaz de valorarlas y analizarlas mediante el uso de la teoría y la terminología aprendida a lo largo del curso.	Desarrolla cierta sensibilidad en lo respectivo a las obras video-ensayísticas proyectadas y realizadas, siendo capaz de valorarlas y analizarlas básicamente mediante el uso de la teoría y la terminología aprendida a lo largo del curso.	Desarrolla un mínimo de sensibilidad en lo respectivo a las obras video-ensayísticas proyectadas y realizadas, siendo capaz de valorarlas y analizarlas básicamente mediante el uso de la terminología aprendida durante el curso.	No desarrolla un mínimo de sensibilidad en lo respectivo a las obras video-ensayísticas proyectadas y realizadas, no es capaz ni de valorarlas ni de analizarlas mediante el uso de la terminología aprendida durante el curso.

Algunas propuestas sobre innovación docente a explorar y conclusión

Por último, debemos de referir brevemente las posibilidades del video-ensayo en el campo de la innovación docente, en especial al respecto de varias iniciativas o marcos de trabajo que ya se dan en un gran número de centros escolares de todo tipo en España.

Sobre la implementación de las TIC en la enseñanza debemos de apuntar lo obvio, destacar las posibilidades que el video-ensayo como herramienta docente nos ofrece no solo para que nuestros alumnos obtengan una competencia técnica sobre las mismas, sino también para que podamos enseñarles a emplear estas tecnologías de manera consciente, a verlas como lo que son: extensiones de nuestros sentidos que debemos de reincorporar en nuestra experiencia de lo real, dado que nuestra relación con el mundo se haya alterada por la mera presencia de estos elementos (McLuhan, 2003, p. 19-20). Y en el marco de las enseñanzas artísticas, de cualquier nivel, estas tecnologías invariablemente constituyen medio y objeto, pasivo o activo, de cada obra que se realice.

Sería también sencillo extrapolar las propuestas de bilingüismo que se dan en muchos centros a la práctica del video-ensayo. Muchos de los ejemplos cinematográficos que hemos citado de la forma se hallan filmados en inglés o en francés, algo que podría favorecer la exposición de nuestros alumnos a estos idiomas; podría asimismo proponerse que las piezas video-ensayísticas que estos realizaran incluyeran locuciones o intertítulos en dichos idiomas, empleando modalidades de expresión específica a menudo ausentes de la enseñanza de idiomas en centros escolares.

Sobre los programas de la Red Andaluza de Biblioteca para fomentar la lectura y el uso de la biblioteca como espacio, podemos destacar la posibilidad de involucrar el video-ensayo como herramienta docente en los mismos. Podría proponerse que, una vez los alumnos tuvieran las competencias audiovisuales necesarias para producir una pieza de estas características, empleasen la forma para realizar comentarios de texto filmados o reflexiones sobre cualquier obra literaria que hayan leído recientemente, buscando en los espacios del mismo instituto (o, por supuesto, fuera de este) paralelismos estéticos audiovisuales con los lugares y temas del libro en cuestión²⁷.

Asimismo, podemos plantear el uso del video-ensayo como una herramienta útil para fomentar un ambiente de convivencia en el centro. Una obra ensayística no constituye sino la materialización de la visión que el autor tiene sobre el mundo en relación con él mismo. Esta visión es siempre subjetiva, pero la práctica ensayística nos permite ser conscientes de la misma y de cómo podemos alterarla para que se amolde mejor a quienes somos o a quienes queremos ser. Mediante el video-ensayo no estaremos interrogando a nuestros alumnos sobre aquellos aspectos de la convivencia en el centro que estimen mejorables y sobre cómo afrontarlos, sino que estaremos obteniendo de primera mano una imagen de su experiencia: sobre cómo ellos se ven en relación con el propio centro y con sus compañeros. **Y una imagen vale siempre más que mil palabras.**

²⁷ Un trabajo creativo como este es algo que podemos proponer para cualquier tipo de alumno de cualquier nivel de enseñanza que haya adquirido las competencias técnicas básicas necesarias de grabación y edición de vídeo: "There is no necessary connection between IQ and creativity; or between divergent, unconventional and fantastic thinking and really creative work" (Robinson, 1989, p. 32).

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía teórica y pedagógica

Acevedo Nieto, J. y Marcos Ramos, M. (2020). El lugar de la memoria en el cine de Jonas Mekas. *Fotocinema: Revista Científica de Cine y Fotografía*, Nº 20, pp. 197-221. 2021, de Dialnet.net. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7246644>

Adorno, T. W. (2001). *El ensayo como forma*. 2021, de Academia.edu. Disponible en: https://www.academia.edu/21475179/EL_ENSAYO_COMO_FORMA_Theodo.

Benjamin, W. (2017) *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro.

Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. Londres: British Broadcasting Corporation & Penguin Books.

Blake, W. (1965). Auguries of Innocence. En Blake, W., *The Complete Poetry & Prose of William Blake*. Nueva York: Anchor Book.

Carranza Carnicero, J. A., Brito de la Nuez, A. G. y Serrano González-Tejero, J. M. (1984). ¿Lenguaje o pensamiento? Vygotsky vs. Piaget. *Anales de Psicología*, Nº 1, pp. 95-108. De Dialnet.es. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4529124>

Díaz Barriga Arceo, F. (1994). La formación en aspectos meta-curriculares con alumnos de educación media superior. *Perfiles Educativos*, Nº 65, pp. 17-23. 2021, de Unam.mx. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-65-la-formacion-en-aspectos-metacurriculares-con-alumnos-de-educacion-media-superior.pdf>

Emerson, R. W. (1950). Circles. En Emerson, R. W., *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*. Nueva York: Random House.

Khourian, H. (2019). Distancias justas y distanciamientos en *Diario de Perlov. Arkadin: Estudios sobre Cine y Artes Audiovisuales*, Nº 8, 2019. 2021, de Dialnet.net. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7614272>

López Seco, C. (2011). La experiencia como categoría en el cine de Chris Marker. *Revista Digital de Cinema Documentário*, Nº 11, pp. 159-172. 2021, de Dialnet.net. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5390840>

Lucas, G. de (2005). Las correspondencias de Chantal Arkerman. *I Congreso Internacional sobre el Cine Europeo Contemporáneo*. 2021, de Dialnet.net. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394352>

Manovich, L. (2001), *The Language of New Media*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

McLuhan, M. (2003) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Berkeley: Gingko Press.

Oliver, M. (2012). Poem of the One World. En Oliver, M., *A Thousand Mornings*. Londres: Penguin Books.

Robinson, K. (1989). *The Art in Schools: Principles, Practices and Provisions*. Londres: Calouste Gulbenkian Foundation.

Vygotsky, L. (1973): *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.

Bibliografía legislativa y jurídica

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre [Jefatura del Estado]. Para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013, BOE Nº 295, pp. 97858- 97921.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre [Presidencia de la Junta de Andalucía]. De Educación de Andalucía. 23 de enero de 2008, BOE Nº 20, pp. 4467-4501.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo [Misterio de Educación]. Por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 9 de abril de 2010, BOE Nº 86, pp. 32100-32114.

Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre [Misterio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas. 27 de diciembre de 2011, BOE Nº 311, pp. 142329-142416.

Real Decreto 1432/2012, de 11 de octubre [Misterio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. 3 de noviembre de 2012, BOE Nº 265, pp. 77527-77546.

Orden ECD/105/2013, de 23 de enero [Misterio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen. 1 de febrero de 2013, BOE Nº 28, pp. 8470-8517.

Orden ECD/1565/2013, de 2 de agosto [Misterio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía. 17 de agosto de 2013, BOE Nº 197, pp. 60756-60777.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero [Misterio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de

evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 29 de enero de 2015, BOE Nº 25, pp. 6986-7003.

Orden de 9 de enero de 2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen. 5 de febrero de 2014, BOJA Nº 24, pp. 124-199.

Orden de 23 de junio de 2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a los títulos de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Animación, en Gráfica Interactiva, en Gráfica Impresa, en Gráfica Audiovisual, en Gráfica Publicitaria, en Fotografía, en Ilustración y en Cómic, pertenecientes a la familia profesional artística de la Comunicación Gráfica y Audiovisual. 25 de julio de 2014, BOJA Nº 144, pp. 135-242.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2021, 17 de mayo). Estadística del alumnado de Formación Profesional, curso 2019-2020. 2021, de Educacionyfp.gob.es. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f09a817f-f07c-454b-bb1b-7446f5573192/nota-2019-2020.pdf>