

Cristina Andrea Siragusa  
(UNC - UNVM)

# Pedagogía [de la] [en] experimentación: reflexiones acerca de la enseñanza de la investigación/creación audiovisual

*Pedagogy [of the] [in] experimentation: reflections about  
the teaching of audiovisual research/creation*

## Resumen

En el debate contemporáneo acerca de la vinculación entre *investigación y creación artística* emerge la imperiosa necesidad de orientar esfuerzos, fundamentalmente desde el espacio universitario, para propiciar la construcción de conocimientos basados en la práctica y en la experimentación estética-realizativa. Como parte de esa tarea se inscriben estas reflexiones que surgen de la enseñanza de asignaturas de metodología de la investigación en carreras de grado especializadas en lenguajes audiovisuales.

## Palabras claves:

Metodología  
Experiencia artística  
Docencia  
Experimentación  
Pedagogía

## Abstract

*In contemporary discussion about the link between research and artistic creation emerges an urgent need to focus efforts, primarily from the university area, to facilitate the construction of knowledge based on practical and aesthetic- performative experimentation. As part of this task these reflections arise from teaching courses in research methodology in undergraduate specializing in audiovisual languages.*

## Key words:

Methodology  
Artistic experience  
Teaching  
Experimentation  
Pedagogy

## Aperos y anclajes: notas con-textuales

El título de este artículo expresa, más allá de cierta complejidad, una manera particular y densa de enfocar la relación entre dos términos centrales en la praxis de la enseñanza de la metodología de la investigación audiovisual: *pedagogía* y *experimentación*. Las siguientes ideas, entonces, se asumen desde la convicción acerca de la centralidad de la *experiencia de la creación* (cinematográfica, televisiva, multimedial, performativa, entre otras) en la generación/producción de conocimientos.

1. Frente a la multiplicidad de escritos del pedagogo brasileño, se destaca la centralidad e influencia del texto *La pedagogía del oprimido*. A través de esta obra, en línea de continuidad cabe aclararlo con *La educación como práctica de la libertad*, Freire expone sus observaciones acerca de la problemática de la liberación del hombre (porque no sólo es del oprimido, sino también del opresor en ese mismo movimiento) adoptando lo que él denomina una posición radical. El autor aclara, desde el inicio del texto, la necesidad de considerar a esta obra como un "ensayo introductorio" (lo que la dota de un carácter no cerrado ni concluyente) y plantea una vigilancia epistemológica al insistir en la negación de leer/apropiarse del texto en un sentido dogmático.

2. En palabras del autor: "Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como una metáfora del sufrimiento" (Santos, 2009:12)

Esta propuesta en absoluto puede considerarse un proyecto pedagógico acabado, por el contrario, se encuentra en la actualidad en implementación y prueba permanente, sorteando reflexivamente las dificultades que emergen en el ejercicio de su puesta en práctica. Además, y en función de la acepción con la que se aborda la noción de experimentación, debería ser cuestionada o al menos interrogada la actitud "clausurante" de un modo de orientar una práctica de la enseñanza como la que se expone en estas páginas.

Dos referencias son ineludibles dado que convergen en los cimientos de esta presentación: Por un lado, Paulo Freire<sup>1</sup> y su posición acerca de una pedagogía crítica y de resistencia a la "opresión", en la que retorna el "hombre" como protagonista de los procesos de la vida reconociéndole su capacidad de transformación; en la que la "palabra" y su manifestación es "devuelta" a los oprimidos; en la que la pedagogía se configura axiológica-política-gnoseológicamente desde un posicionamiento que subvierte la idea acrítrica y neutral que suele atribuírsele a la misma. En esta perspectiva, la noción de *praxis* es sustancial dado que se afirma que los *hombres son seres de la praxis*: "los hombres como seres del quehacer 'emergen' del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo" (Freire, 2005:161).

Por otro lado, Boaventura de Sousa Santos y sus planteos acerca de la necesidad de instaurar y consolidar "otra"<sup>2</sup> epistemología en la ciencia que, entre otras cuestiones, priorice una actitud contemplativa: "La cualidad del conocimiento se mide menos por lo que él controla o hace funcionar en el mundo exterior que por la satisfacción personal que da a quien a él accede y a él participa" (2009:53-54). Pero también, un paradigma de la ciencia emergente en el que se asume la relevancia de lo autobiográfico y lo autorreferencial como una respuesta a la discusión suscitada por la escisión dicotómica sujeto / objeto, lo que conlleva a generar alternativas a las "metodologías del distanciamiento". Como parte de una visión contemporánea de lo científico, Santos refiere a la presencia de un desplazamiento epistemológico en el que el sujeto regresa investido del objeto, transfigurado, lo que provoca la gestación de "una nueva *gnosis*" (2009:52).

Ambas perspectivas, cuyos alcances socio-culturales pueden considerarse vastos, son retomadas como guías para pensar la experiencia artística audiovisual en tanto posibilidad para la expresión de los estudiantes de las carreras universitarias de diseño y producción en lenguajes audiovisuales. En particular, a los fines de vincular investigación y creación, se adopta una visión "humanista" en la que se confía en la oportunidad que brinda la experiencia, en su hacer y en su posibilidad de alcanzar una distanciamiento-reflexiva para volver sobre ella a los fines de producir conocimiento. Es así como la pretensión de una práctica educativa anclada en el campo metodológico es sumergirse en las profundidades del proceso artístico y acompañar al *creador-realizador audiovisual* aportando herramientas para la sistematización de una praxis reveladora.

¿Por qué se califica como "reveladora"? Reveladora, ya que se parte de la convicción de que todo acto de producción de *saberes* (es importante destacar la pluralidad) implica no sólo la transformación comprensiva de una realidad, sino también una metamorfosis subjetiva a partir de la voluntad de conocer. Pero, también, porque al verbalizarlo a través del discurso esos saberes se vuelven públicos en una visibilidad que puede expandirse en

distintos niveles. Una visibilidad que es leída aquí desde una doble dimensión, sensorial y cognitiva (Caletti, 2001: 2007) y que en su puesta en común alcanza distintos horizontes de reconocimiento a través de la palabra o la acción (Arendt, 1997).

Antes de proseguir se vuelve imperioso aclarar que aunque el acto mismo de generación artística pueda ser irrepetible, en ocasiones incomunicable y único, las *prácticas artísticas* no reúnen esas características dado que las mismas se dejan “situar, analizar, fijar” (Sánchez, 2009:335). Esta manera de pensarlas es lo que habilita el cruce entre investigación y procesos artísticos; cruce que debe ser imaginado no como dos trayectos paralelos sino como dos recorridos dialógicos y entrecruzados.

Entonces, más allá de las polémicas perspectivas acerca de la definición de las *prácticas artísticas* como *investigación* se asume aquí la posición de Henk Borgdorff (2009) quien incluye a aquellas experiencias tendientes a expandir el conocimiento y comprensión *en y a través* de objetos y procesos creativos, en los que se evidencian explícitas preocupaciones del proceso artístico-investigador (dentro del campo del arte, del específico donde se desarrolla la práctica, y de la sociedad que lo contiene); metodológicamente orientadas hacia lo experimental y lo hermenéutico, en las que se construye al mismo tiempo una exégesis del proceso (necesidad imperativa de la documentación sistematizada) y su capacidad de circular en los derroteros tanto específicos del campo del arte como de la comunidad científica.

Subyace así un enfoque *procesual* para el abordaje de la creación fílmica en el que se busca aprehender el devenir y los momentos de la acción-creativa, sus tensiones, y los fundamentos de las decisiones (estéticas, técnicas, narrativas). Es por ello que la obra fílmica en-sí-misma puede contemplarse como un fragmento vital enlazado y parte-de un discurrir complejo donde el artista es un productor de conocimiento.

En función de lo expuesto, una *pedagogía* [de la] y [en] *experimentación* comienza priorizando las prácticas de aprendizaje y elaboración de los alumnos, destacándose, entonces, el ritmo del *hacer* y el carácter *in progress* que exige una atención permanente a *lo emergente*. Al mismo tiempo debe atender a los obstáculos vinculados al proceso de autorreflexividad por parte de los estudiantes, cuyo ejercicio permanente obliga al docente a asumir diversos lugares en el trayecto: más de carácter *orientativo* y *mediador* en las etapas iniciales y profundamente de *diálogo-interrogación* en las instancias posteriores.

Es necesario aclarar que la *interrogación* que se despliega en el espacio áulico es concebida como una práctica de la enseñanza que se aparta de toda pretensión por establecer un estado de sospecha sino que, por el contrario, busca articular la construcción-deconstrucción-construcción del conocimiento *de y para* la acción artística. A partir de Freire (2008) se asume aquí que toda *pregunta* involucra una posición de insatisfacción a lo ya conocido, de curiosidad y asombro siempre en presente y con proyección a futuro, y de compromiso con lo que él llama el “proceso de la respuesta”. Gnoseológicamente, la *pregunta* se configura como una estrategia didáctica para dotar de visibilidad, desde un punto de vista metacognitivo, a las particularidades del proceso de abordaje de una realidad para volver evidente *ante-sí* lo que quizás aún permanece obturado u oculto. Esta posición, entonces, ubica al docente en un territorio “incómodo” e inestable con resultados inciertos en el que se constituye, en ese mismo movimiento, en sujeto de aprendizaje (Siragusa, 2012).

### Una pedagogía [en] experimentación

La implementación de esta propuesta, en la que se *experimenta con* la enseñanza de la metodología con alumnos pertenecientes a carreras de grado vinculadas a la producción audiovisual, exige repensar los límites y las posibilidades de su puesta en acción de manera permanente. Más allá del imperativo de su planificación, el ejercicio obliga

a trabajar desde el borde en el sentido propuesto por Bachelard de colocar a la cultura científica “en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (1980:21).

El diseño pedagógico que se ha elaborado implica asumir la existencia de un itinerario en el que se reconocen los siguientes mojonos:

a) *Poner en crisis* una concepción estudiantil de la investigación científica en la que se evidencia la cosificación de la teoría, de la metodología, y por ende del proceso de indagación en el que se ven implicadas. Dado que todo acto de reificación anula al sujeto y a su proceso “vivo”, la primera tarea consiste entonces en la recuperación del carácter subjetivo de la acción de producir conocimientos lo que incluye, aunque es una prerrogativa al ser planteado en el ámbito académico, también el científico.

En el marco de las representaciones existentes en el alumnado es frecuente que aparezca una visión abrumadora, y abrumante, de lo que implica diseñar y conducir un proceso sistemático de investigación. Metafóricamente subyace la asunción de que el trabajo de investigación se desenvuelve en un terreno desértico y estéril, absolutamente ajeno a la “realidad” de los estudiantes. De esta manera se trasluce una simplificación que puede considerarse como un *efecto técnica*<sup>3</sup>.

3. “Es evidente que lo procedimental ha ganado terreno y abierto caminos de modos de indagación, nuestra sospecha es respecto a lo que se podría denominar el ‘efecto técnica’. Así como es posible identificar un efecto teoría en la constitución de lo social, es factible describir un ‘efecto técnica’ como mecanismo de sutura metodológico. Donde hay incertidumbre se ‘pone’ una técnica y a través de ella, casi mágicamente, se desvanece el no saber qué hacer” (Scribano, Gandía y Magallanes, 2008:67).

b) *Desnaturalizar* las prácticas de la creación y la realización audiovisual, lo que conlleva poner en suspenso una creencia ingenua o mecánica, para volver sobre ella con una mirada escrutadora: “el proceso de creación de la obra artística pasó de ser un misterio alimentado por los mitos y leyendas en torno al genio creador, a ser una pieza clave en la comprensión del hecho creativo y del arte de nuestro siglo” (Zafra Alcaraz, 2003: 398). Le cabe, entonces, una responsabilidad al creador inserto en el espacio universitario de generar conocimientos propios/desde el campo artístico dando cuenta de los procesos experimentados.

c) *Resignificar* la distancia entre producir-saber y hacer-cine (o cualquier otra alternativa de creación en lenguajes audiovisuales) que se encuentra teñida por la escisión teoría (y hasta parece “versus”) práctica (aunque en algunos debates también aparece bajo la nominación “arte”), olvidando definitivamente la posibilidad de la *praxis*. Aunque se acepte la presencia de diversas concepciones acerca de las posibles vinculaciones entre las prácticas artísticas audiovisuales y las investigativas (desde quienes asumen la imposibilidad de su “puesta en diálogo” hasta aquéllos que propician un entrelazamiento productivo) en los estudiantes, es dable hallarlas también en comentarios de docentes, investigadores, realizadores y críticos, cuestión que obliga a reconocer que éste no es sólo un “problema de los alumnos” sino que es, quizás, el reflejo de contraposiciones en un campo social de mayor envergadura que atañe a diversos agentes.

La disociación entre lo que es pensar y es hacer, es posible percibirlo entre otros lugares, en las mallas curriculares, las bibliografías y la organización horaria (teóricos y prácticos). Pero además, la institución universitaria se encarga de profundizar la brecha entre el “afuera” social y el “adentro” académico. De este modo los alumnos aprehenden y conectan esta sensación contradictoria entre una disposición ansiosa frente a la razón y la reproducción de la disociación. (Scribano, Gandía y Magallanes, 2008:74)

d) *Exhibir* la multiplicidad de opciones a través de las cuales es factible ligar la *investigación* y las *prácticas artísticas* audiovisuales. La pluralidad es, en ocasiones, vivida no sólo con extrañeza sino también con desconfianza por parte de los estudiantes por lo que exige examinar con más cuidado los horizontes de expectativas con los que comienzan el proceso. Es indispensable re-conocer el esfuerzo de comprensión y búsqueda de alternativas generadas desde hace décadas en el espacio artístico y académico sobre este tema que ha permitido contar con numerosas oportunidades que subyacen en no-

minaciones tales como “investigación *sobre* el arte”, “investigación *para* el arte”, “investigación-creación”, “investigaciones artísticas con fines científicos”, “investigaciones artísticas con fines artísticos”, “investigaciones artísticas con fines pedagógicos”, entre otras (Borgdorff, 2009; Féral, 2009; Morales López, 2009; entre otros).

A modo ilustrativo de la diversidad, Sánchez (2009:327) distingue tres bloques de estudios que pueden reconocerse próximos a la *práctica*: las metodologías de investigación sobre los oficios de la escena; las metodologías de investigación sobre prácticas aplicadas (docentes, terapéuticas, creativas, entre otras); y, finalmente, las metodologías de documentación creativa. De lo que resulta una exposición de variantes posibles para ordenar y organizar los recorridos indagatorios.

Sin embargo, del abanico expuesto interesa también destacar la trilogía que Morales López identifica dentro del conjunto que corresponde a la “investigación artística con fines científicos” (que puede corresponderse a la tipología denominada la *investigación sobre el audiovisual* que propone Borgdorff), a saber: 1) estudios cuyo centro es la *teorización* acerca del arte; 2) investigaciones enfocadas en la *obra artística* cuyos saberes se apoyan en diversas disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales y humanas; 3) indagaciones en las que el arte no es el centro de las preocupaciones sino un medio para volver inteligible la realidad social y cultural.

Actualmente el mapa teórico-metodológico de la investigación *sobre* el audiovisual exhibe una clara heterogeneidad y expansión (Molfetta, 2010; Moguillansky, Molfetta y Santagada, 2010), confluyendo: estudios enfocados en los procesos de significación de una multiplicidad de objetos audiovisuales; estudios de revisión y comprensión histórica de obras, directores y estilos; de socio-antropología de la imagen; del consumo; y de la producción; entre otras temáticas. El alto grado de diversidad de las contribuciones gestadas en los últimos años en nuestro país permite avizorar un esfuerzo importante desde distintos sectores académicos en términos de describir e interpretar realidades cambiantes y complejas. De esta manera se advierte una apertura interesante para la producción de un conocimiento situado que abone el terreno teórico-conceptual acerca del cine y de otros lenguajes audiovisuales. Esta línea de vinculación *investigación – prácticas audiovisuales* es una de las opciones que presentan habitualmente las reglamentaciones que norman las características de los Trabajos Finales de Grado (TFG) y que suelen ser elegidas por los alumnos como alternativa para finalizar sus estudios aunque, cabe decirlo, de manera esporádica. Sin embargo, por lo dicho con anterioridad, se convierten en fructíferas oportunidades para gestar aproximaciones al campo del cine y al de otros lenguajes audiovisuales.

e) *Desarticular* la creencia, con su concomitante efecto en el hacer, de la sobredeterminación procedimental, o dicho en otros términos, abandonar la concepción en la omnipotencia del método por sobre las particularidades de la realidad y de los interrogantes definidos en el proceso de indagación. Esta tarea exige una disposición a re-estructurar los conocimientos previos acerca de las cuestiones metodológicas con el objetivo de promover la apropiación por parte de los estudiantes. Con respecto a estas cuestiones, Scribano, Gandía y Magallanes se interrogan: “para qué tipo de prácticas sociales se aprende una práctica llamada metodología” (2008:68). Extrapolado a nuestro caso, resultaría: *¿para qué prácticas audiovisuales (cinematográficas, televisivas, entre otras) se aprende/se enseña una práctica llamada metodología?*

### **Una pedagogía [de la] experimentación: contribuciones desde una experiencia teatral**

Esa “incomodidad” del tipo de enfoque para la enseñanza que aquí se expone también se alberga en el terreno de la experimentación: ejercicio vital que se propone para que los estudiantes transiten en el espacio curricular. La polisemia del término, en función de sus diversas apropiaciones en el campo científico y en el artístico, obliga a precisar su acepción en este trabajo.

Entonces, se entiende por *experimentación* artística al proceso *en y por* el cual el artista (individual o colectivo) establece una voluntad o intencionalidad expresiva a los fines de explorar, observar, e interpretar el empleo no tradicional (manipulación creadora que se distancia de la mera reproducción) de materiales, técnicas y procedimientos cuyo resultado es, al menos, triple: la obra artística; el sujeto creador transformado en ese proceso; y el avance, en función del conocimiento generado, de la disciplina artística o, en ocasiones, del campo artístico en general.

La experimentación, en lo que aquí nos interpela, alude por un lado a los modos creativos como intervenimos colectivamente nuestra subjetividad, como también a los nuevos soportes para la creación y distribución de los conocimientos sensibles que emergen del acto investigativo (Castaño Giraldo y Fonseca Díaz, 2009:34).

Aplicado al campo audiovisual es dable mencionar al menos dos momentos-hitos (momentos no por el carácter histórico-temporal sino por su rasgo de emergentes): la aparición de las vanguardias de la década del '20 del siglo pasado "donde el espacio de la pantalla será un campo de fuerzas, de abstracción, de materia y pictoricidad" (Taquini, s/d); y la irrupción del cine experimental y el video-art en los 60s-70s. Actualmente, un nuevo pensamiento y forma de concebir el arte ligado al empleo de herramientas digitales, por ejemplo, ha permitido continuar explorando en los territorios de la creación.

De esta manera hay que reconocer que en todo acto de experimentación subyace un componente de impredecibilidad debido al "riesgo" que conlleva la incursión en nuevos territorios con el concomitante recorrido por los bordes de la propia disciplina artística o en las vecinas; la presencia de diversos grados de improvisación que, aún invadiendo el instante-creativo, puede ser retrospectivamente observada desde un movimiento tendiente a la auto-conciencia tanto de su funcionamiento como en sus resultados, entre otras posibilidades.

Los anteriores [la pregunta, el pensamiento, la vecindad y la experimentación] son cuatro rasgos de las emergencias investigativas que ponen el énfasis en la producción de saberes sensibles sobre el mundo y se constituyen, por un lado, como formas de la experiencia de humanidad en movimiento y como una idónea ocasión de tomar la subjetividad como campo y laboratorio de experimentación. (Castaño Giraldo y Fonseca Díaz, 2009:31)

En esa búsqueda que envuelve la gestación de un *dispositivo metodológico* que represente una (de posibles) alternativas para concretar un abordaje de investigación-creación o investigación *en artes* el camino que se ha seguido implicó una revisión de antecedentes desarrollados no sólo en el campo cinematográfico sino también en otras disciplinas artísticas. Aún aceptando sus particularidades, la incursión en otros espacios propios del arte se encuentra orientada por una actitud dialógica interdisciplinar:

La investigación transdisciplinar se impone en el ámbito artístico. Ahora bien, del mismo modo que la llegada de La Ribot al ejercicio transdisciplinar parte de una reflexión sobre la propia disciplina, también la investigación sobre el proceso artístico debe partir de una cierta disciplina (Sánchez, 2009:331).

Incluso reconociendo las diferencias ontológicas entre el teatro y el cine (cuyas singularidades comparte la televisión y otros lenguajes audiovisuales), las experiencias y reflexiones que siguen conforman un haz de préstamos que abonan la "propia" construcción metodológica debido, entre otras cuestiones, a la escasa reflexión y sistematización de prácticas de investigación-creación *en* el propio campo.

Como base se ha considerado la propuesta de Coca Duarte Loveluck (2010), dramaturga, actriz, docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, concibiendo sus contribuciones como una referencia y modelo para explorar. La autora

enfatisa la necesidad de comprender los momentos del *proceso de creación teatral* sólo como una instancia preliminar de la investigación sobre el mismo. Esta afirmación cobra sentido cuando se asume que también es relevante incorporar el estudio de los *componentes de la puesta en escena*; y, por supuesto, la consideración del receptor y sus interpretaciones acerca de la obra.

Pero al detenerse en esa primera tarea de análisis una multiplicidad de cuestiones se ven comprometidas lo que permite considerar ese ejercicio de ordenación y sistematización en una fuente valiosa de información y conocimiento de carácter procesual del fenómeno artístico. Cabe aclarar, entonces, que es imprescindible reconocer y dotar de inteligibilidad tanto a las *operaciones* desarrolladas por el artista como a los *componentes* “sobre los cuales realiza dichas operaciones”. La utilidad de este tipo de aproximaciones para el sujeto creador es central dado que el conjunto de conocimientos que surgen de la objetivación del *propio-proceso* “lo hace capaz de abordar de mejor manera la problemática de su obra y perfeccionar así su realización” (2010:117).

En su puesta en acción, la propuesta implica al *sujeto* en una doble condición, es el creador y es también el investigador teatral, complejizando de esta manera el acto de objetivar-se lo que exige, evidentemente, algún tipo de trayectoria y ejercitación en lo atinente a la auto-reflexión y auto-conciencia. Pero también, y complejizando este tema, se enlaza la dificultad de re-conocer la articulación entre la teoría y la práctica. Duarte Loveluck lo expone de la siguiente manera:

[...] el artista en formación, muchas veces, concibe el lenguaje y las estructuras de pensamiento de la teoría como algo lejano e inabarcable, ajeno a su disciplina. Cuando se le solicita explicitar las problemáticas de su trabajo, rara vez conoce las herramientas para hacerlo. Lo mismo sucede en las instancias que intentan vincular la teoría y la práctica; sin duda existen, pero no se ha llegado a un acuerdo en la forma de hacerlo, lo que produce, muchas veces, cierta incertidumbre a la hora de llevarlo a cabo (2010:117-118)

Estas cuestiones, en principio, pueden asumirse como *tensiones* del modelo y, aunque se adscriba a su planteo, deben retomarse a los fines de formular alternativas para potenciar la productividad de su aplicación. En particular se evidencia una enorme dificultad para implementar en los estudiantes acciones concretas vinculadas a *distanciarse de su propio proceso creativo* y de su obra a los fines de volver sobre ambos a partir de una mirada escrutadora. En este sentido se ha implementado en nuestras aulas una estrategia pedagógica tendiente al acompañamiento docente en términos de facilitador, a partir de una interrogación-orientada, para colaborar en esta instancia. Acción posible, hay que aclararlo, en función de las condiciones “reales” de trabajo en el ámbito universitario.

En relación a esta problemática (la del sujeto investigador/creador) hay que introducir otro tema, esta vez vinculado al modelo de gestión del proceso creativo (ya sea teatral o audiovisual) para horadar en las particularidades de la construcción colectiva tanto en sus límites como en sus posibilidades. Duarte Loveluck reconoce que “la complejidad del proceso de creación teatral radica en su cualidad colectiva y en la simultaneidad de procesos que implica” (2010:118). Ambos asuntos aparecen de forma similar en el proceso de creación audiovisual (aunque pueden adoptar diferentes variantes según las singularidades de los tipos de obras generadas).

Con respecto al primero (cualidad colectiva) la puesta en ejercicio de un proceso de investigación-creación aplicada a la realización audiovisual obliga a explicitar el tipo de prácticas que se llevan adelante en el terreno de la creación. Es decir, ¿opera entre los alumnos que constituyen el grupo de trabajo una vocación horizontal, participativa e implicativa en relación a todos los aspectos vinculados al proceso de gestación y concreción de la obra audiovisual de manera holística?;

o, en cambio, ¿subyace una orientación más cercana a la “industria” en la que prevalece la división de roles y áreas recayendo las decisiones “importantes” en la figura del director?

La experiencia pedagógica nos ha demostrado que, al aplicarse esta propuesta en esa instancia particular que constituye la formación de grado, si esta cuestión no se esclarece es altamente factible que se evidencien tensiones y contradicciones entre los integrantes del equipo. Por ejemplo, en las primeras etapas del proceso, ha sido muy ilustrativo el modo en el que, implícitamente, se asume la preeminencia de la figura del guionista (fundamentalmente en la generación de obras ficcionales) que casi siempre se plasma como una función de carácter individual.

Duarte Loveluck, en su aproximación a la metodología de análisis del proceso de creación, enfatiza la figura del director:

Para definir las cualidades distintivas del proceso de creación teatral, utilizaré dos estrategias. En primer lugar, lo estudiaré desde el punto de vista de aquel que lidera el proyecto, es decir: el director del montaje profesional, el profesor a cargo del proceso formativo, el alumno de magíster a cargo de plantear su proyecto, etc. Para temas operativos me referiré a él como ‘director’, es decir, quien estará a cargo de la puesta en escena que se realizará. A pesar de lo anterior, y justamente por el carácter colectivo de la creación teatral, intentaré definir en qué momentos y de qué forma el director se relaciona con el resto de los creadores vinculados a la puesta en escena que él lidera: actores, diseñador, compositor musical, iluminador, etc. (2010:118)

En la aplicación que se ha realizado en asignaturas de metodología de la investigación audiovisual se ha preferido una *praxis* de tipo colectiva, lo que ha complejizado, y en ocasiones obstaculizado, ciertos momentos de la puesta en práctica de este tipo de investigación en la artes, fundamentalmente en aras de la experimentación. Sin embargo se entiende que este tipo de alternativa debe propiciarse buscando resolver las dificultades que se presentan en el proceso.

Pero, además, la investigadora y dramaturga chilena considera que todo abordaje propio de la investigación-creación exige des-componer los momentos más relevantes, “trascendentales”, ya que en esos tiempos-de-la-creación el/los artista/s se ven exigidos a la toma de decisiones, para dotar de asequibilidad al estudio y observación del proceso. Este es un requisito ineludible sin que por ello no entrañe algunos problemas:

[...] he adoptado la perspectiva de diversos teóricos que dividen el proceso de creación en diversas etapas, aun cuando estoy de acuerdo con Sabina Gau en que “probablemente, como toda interpretación, se trata de una simplificación del proceso que busca hacer comprensible a los demás la experiencia inmensamente rica de un proceso creador” (30). Sin embargo, no por ceder a esta simplificación dejaré de lado la complejidad que consiste en comprender, además, que “las fases pueden superponerse y que una fase anterior puede ser revisitada durante el proceso” (Gau 31-32) (Duarte Loveluck, 2010:119).

Recuperadas estas ideas desde el campo audiovisual aparece una exigencia a los fines de elaborar una división y nominación específica de cada una de las etapas que se encuentren acordes a las particularidades del proceso sobre el cual se desarrollará la investigación-creación. A modo ilustrativo, para el caso teatral según la perspectiva de Duarte Loveluck, pueden mencionarse las siguientes: 1. Etapa de los estímulos involuntarios; 2. Etapa de las fuentes; 3. Prefiguración; y 4. Ensayos. Es interesante destacar que no es meramente una escisión en diversas “partes” de ese todo que representa el proceso de creación teatral, sino que implica explicitar los fundamentos de esta manera de identificarlos. En pos a esa clarificación inicial se recuperan y ponen en diálogo tanto los antecedentes y experiencias previas



como los aportes conceptuales, algunos de ellos incluidos en las matrices propias de las *teorías empíricas de la producción*<sup>4</sup> (Féral, 2004).

Además, el proceso de investigación se desarrolla *simultáneamente* al desenvolvimiento de las prácticas de creación, que puede concebirse como un ritmo a dos tiempos: necesarios, interpenetrados, y diferentes.

Mi experiencia indica que existe una alternancia constante entre estas actividades durante el proceso de creación y Gau lo confirma, al señalar que “resulta de interés la alternancia de dos tipos de pensamiento cualitativamente diferentes y que reencontramos en los estudios del proceso creador, sobre todo en el aportado por G. Regel. Se suceden dicotomías como divergente-convergente, racional-intuitivo, consciente-inconsciente, etc.” (29-30) (Duarte Loveluck, 2010:117)

En el dispositivo metodológico construido por Duarte Loveluck convergen fuentes bibliográficas; entrevistas a directores de proyectos teatrales; y la observación de procesos de creación artística. De esta manera la investigadora ha generado un abordaje múltiple que le ha posibilitado construir un simulacro de “voces” teóricas y artísticas que se “encuentran” en el espacio propio de la pesquisa, y sobre el cual se interpreta el fenómeno.

Tras tomar como referente este “dispositivo” metodológico, en nuestra extrapolación, se redefinieron algunas cuestiones para volverlas operativas y significativas. Esta tarea, que se expone a continuación, lejos puede considerarse “cerrada” sino debe concebirse como una modalidad posible de ser empleada en la formación audiovisual. Además, cabe aclarar que aún no ha sido posible llevar a cabo el proceso completo de una investigación-creación audiovisual por lo que se ha avanzado sólo en tres de las etapas, a saber:

a) *Etapa de los estímulos involuntarios* (Duarte Loveluck) ó *pre-productiva* (Gau) en la que se revela una subjetividad encarnada.

Al tratarse de una etapa con grandes componentes inconscientes, esta fase está ligada a la configuración personal del artista y no es susceptible de ser trabajada solamente en un plano consciente. Sugiere, eso sí, una actitud de atención por parte del artista hacia el mundo que lo rodea y una capacidad de auto-escucha por parte de aquel (Duarte Loveluck, 2010:120).

El ejercicio implementado consistió en construir una instancia reflexiva acerca de las motivaciones personales, los intereses que confluían en la decisión de llevar adelante el proceso; al mismo tiempo que implicó interrogarse acerca del posicionamiento del artista en relación a la temática escogida (tanto para el caso de la obra como del proceso audiovisual elegido). Esto último fue valioso en término de comenzar a explicar una *poética*, en términos de cosmovisión del artista (Vicente, 2006).

b) *Etapa de las fuentes* en la que se establecen las indagaciones preliminares que coadyuvan a la definición y conceptualización de la obra. A los fines de abonar el proceso de *visualización* (Duarte Loveluck, 2010:120) se optó por una convergencia metodológica de técnicas y procedimientos artísticos y científicos tendientes a propiciar la *sensibilización* de los artistas audiovisuales; la *conceptualización* de la obra y el proceso (estado del arte); y la configuración de *referentes dentro del campo artístico-realizativo* para establecer *criterios de calidad* (estado del canon).

c) *Etapa de los ensayos* en la que estos últimos se conciben como “sesiones de trabajo colectivo, donde la visualización se pone a prueba en el tiempo y el espacio de la escena y encarna muchas veces las propuestas concatenadas de todo el equipo artístico” (Duarte Loveluck, 2010:121). Esta etapa es de compleja implementación en el caso de las prácticas estudiantiles vinculadas a la creación audiovisual en función de las condiciones de produc-

4. “Diseñadas casi exclusivamente por los mismos teatristas, estas teorías de la práctica teatral son útiles a los diversos a los diversos artesanos del espectáculo: actores, directores de escena, escenógrafos. No apuntan a comprender mejor, sino al mejor hacer. Constituyen una manera de teorizar la práctica” (Féral, 2004:22).

ción que ofrece el espacio universitario, sin embargo hasta el momento se ha podido generar instancias parciales del proceso que ayudaron a sus protagonistas a “poner a prueba” decisiones específicas a modo de experimentación creativa.

Más allá de la propuesta de Duarte Loveluck, es dable reconocer otras prácticas en el campo teatral que deben revisarse porque ayudan a concebir remozadas perspectivas de trabajo en nuestra área. Por ejemplo otra posibilidad implica, tal como lo relata en su experiencia González Puche (2011), instituir un equipo interdisciplinario (artistas, filósofos, científicos) para abordar un hecho artístico y poder documentarlo. Aun entendiendo a este tipo de acercamiento como valioso y enriquecedor, cabe considerar también la oportunidad cognoscitiva que representa la sistematización de la experiencia *a partir* de los propios creadores. Obviamente, esta última variante es altamente compleja en términos de su instrumentación pero no debe descartarse de forma definitiva.

### **A modo de (no) conclusión**

El sentido de este re-pensar la enseñanza de las metodologías de la investigación en el campo de los lenguajes audiovisuales radica en la necesidad de aportar a la formación de los estudiantes de grado considerando los procesos en los que se encuentran inmersos y las condiciones contextuales. Tras algunos años de observación en las aulas se ha identificado la legítima preocupación del alumnado por acceder a herramientas más firmes que les permitan transitar “su propio recorrido” por el campo artístico y el académico. Es por ello que se acuerda que: “la investigación en las artes debe servir para superar el nivel de la transmisión de la técnica (sin que ésta sea por ello desplazada) al nivel de la transmisión de las metodologías creativas” (Sánchez, 2009:328).

Pero la metodología de la investigación se encuentra lejos de instituirse en un andamiaje de procedimientos, reglas y técnicas “neutras”, sino que se halla permeada por las condiciones sociales, culturales y académicas en las que se inserta, por lo cual el itinerario de la investigación-creación fílmica, que se encuentra aún en desarrollo, requiere concebir renovadas y creativas alternativas (en ocasiones eclécticas) que permitan circunscribir los objetos y procesos artístico-audiovisuales.

Para la construcción de un enfoque, que aún se encuentra *in progress*, es necesario avanzar en procesos de experimentación y sistematización de los procesos vivenciales; instituir ámbitos de circulación y discusión a partir de los cuales, desde diferentes visiones, se puedan compartir los hallazgos alcanzados. Scribano emplea la metáfora de la *cinta de Moebius* para alentar la reflexividad de la enseñanza de la metodología: “como dicho proceso abre y cierra caminos, recorridos y opciones esas multiplicidades y contingencias deben ser objeto (también) de una actitud reflexiva” (2008:141).

### **BIBLIOGRAFÍA**

ARENDETT, Hannah (1993), *La condición humana*, Editorial Paidós, Barcelona.

BACHELARD, Gastón (1980), *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI Editores, México.

BORGdorff, Henk (2009), “El debate sobre la investigación en las artes”, en *Cairon* 13 Práctica e investigación, Revista de Musicología, Universidad de Alcalá de Henares.

CALETTI, Sergio (2001), “Siete tesis sobre comunicación y política”, en Revista *Diálogos de la Comunicación* N° 63, FELAFACS.

CALETTI, Sergio (2007), "Repensar el espacio de lo público. Un esbozo histórico para situar la relaciones entre medios, política y cultura", en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación* Nº123 "Medios y Comunicación", Buenos Aires.

CASTAÑO GIRALDO, Etna y FONSECA DIAZ, Andrés (2009), "Cartografías contemporáneas de la investigación", en *Educación y Educadores* Nº1 Vol. 12, Universidad de La Sabana.

DUARTE LOVELUCK, Coca (2010), "El proceso de creación teatral", en *Revista Teatro/CELCIT* Nº 37-38 Segunda Época Año 19, Buenos Aires.

FÉRAL, Josette (2004), *Teatro, Teoría y Práctica: Más allá de las fronteras*, Galerna, Buenos Aires.

FÉRAL, Josette (2009), "Investigación y Creación", en *Estudis Escènics Quaderns del'Institut del Teatre* Nº 35, Barcelona.

FREIRE, Paulo (2005 [1969]), *La pedagogía del oprimido*, 2° edición, Siglo XXI Editores, México.

FREIRE, Paulo (2008), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo Veintiuno Editores, México.

GONZÁLEZ PUCHE, Alejandro (2011), "¿Documentar la creación o documentarse para la creación?", En *Creación, Pedagogía y Políticas del conocimiento. Memorias de un encuentro*, Universidad de Bogotá y Fundación Grupo Liebre Lunar, Bogotá.

MOGUILLANSKY, Marina, MOLFETTA, Andrea y SANTAGADA, Miguel (2010), "A modo de presentación", en *Teorías y Prácticas Audiovisuales: Actas del Primer Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, Editorial Teseo, Buenos Aires.

MOLFETTA, Andrea (2010), "De la interdisciplina al impacto social, dos puntos clave de discusión para nuestra área", En *Revista Imagofagia* Nº2, Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA) [versión on line].

MORALES LÓPEZ, Pedro (2009), "Investigar el arte: provocaciones para una reflexión necesaria", En *Revista Paradigmas*, Número monográfico: arte e investigación, Bogotá.

SANCHEZ, José Antonio (2009), "Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas", en *Estudis Escènics Quaderns del'Institut del Teatre* Nº 35, Barcelona.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, CLACSO, México.

SCRIBANO, Adrián (2008), "Políticas de resistencia al vaciamiento metodológico", En Scribano Adrián, Gandía Claudia, Magallanes Graciela y Vergara Gabriela, *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*, Jorge Sarmiento Editor Universitat, Córdoba.

SCRIBANO, Adrián, GANDIA, Claudia y MAGALLANES, Graciela (2008), "La apropiación de las distancias: enseñanza de la 'metodología de la investigación' en ciencias sociales", En Scribano Adrián, Gandía Claudia, Magallanes Graciela y Vergara Gabriela, *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*, Jorge Sarmiento Editor Universitat, Córdoba.

SIRAGUSA, Cristina (2012), "2° Eje de Reflexión: Trabajo y cotidianeidad: disyuntivas para la intervención en organizaciones cooperativistas desde la comunicación", En Abatedaga Nidia y Siragusa Cristina (coord.), *Comun(ic)ación Cooperativa. Estrategias, herramientas y reflexiones*, Editorial Topos & Tropos, Córdoba.

TAQUINI, Graciela (s/d), *Tramas del tiempo. Entre el cine, el video y las artes visuales*, En <http://www.gracielataquini.info/pdfs/trampasdeltiempo.pdf>

VICENTE, Sonia Raquel (2006), "Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística", En *La investigación desde sus protagonistas: senderos y estrategias*, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

ZAFRA ALCARAZ, Remedios (2003), "Procesos creativos en la poesía experimental", en Arañó Juan C. y Mañero Alberto (edit.), *Actas Congreso INARS La investigación en las artes plásticas y visuales*, Universidad de Sevilla.

### **Cristina Andrea Siragusa**

*Cristina Siragusa es Magister en Ciencias Sociales con mención en Metodología de la Investigación (UNC). Se desempeña como docente e investigadora en el depto. de Cine y Tv de la Universidad Nacional de Córdoba y en la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Villa María. Dirige proyectos de investigación acreditados y subsidiados por diversas instituciones universitarias en los que estudia la ficción seriada televisiva y la animación argentina.*

Contacto: [acristinasiragusa@gmail.com](mailto:acristinasiragusa@gmail.com)