

Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Directores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

111.85
C268

Cardona Restrepo, Porfirio, editor

Estética y educación para pensar la paz / editores: Porfirio

Cardona-Restrepo, Juan Carlos Echeverri-Álvarez. – Medellín: UPB, 2019.

312 páginas : 17x24 cm. – (Colección Estéticas Contemporáneas; no. 11)

ISBN: 978-958-764-719-8 / ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

1. Estética – 2. Educación para la paz – 3. Estética – 4. Pensamiento crítico
– I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, editor – II. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adrián Marín Echavarría
© Beatriz Elena López Vélez
© Claudia Marcela Jaramillo
© Emilio Palacios
© Karol Restrepo Mesa
© Julieta Armella
© Oscar Aguilar Jiménez
© Polina Golovátina-Mora
© Santiago Rojas Mesa
© Yanina Carpentieri
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

© Alejandra Cardona Castrillón
© Cintia Schwamberger
© Esperanza Carvajal Castañeda
© Hernando Blandón Gómez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© Luz Teresila Barona Villamizar
© Óscar Hincapié Grisales
© Porfirio Cardona-Restrepo
© Sofía Dafuncho

Estética y educación para pensar la paz. Estéticas contemporáneas 11

ISBN: 978-958-764-719-8

ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

Primera edición, 2019

Grupo de investigación: Estudios Políticos - Facultad de Ciencias Políticas. Línea de investigación Teoría Política Contemporánea. Proyecto: El quehacer político en el marco del pluralismo estético - Radicado: 152B-09/13-36.

Grupo de Investigación: Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: Creando Paz: recursos culturales y experiencias de mediación en la gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de una cultura de paz. Radicado: 454 de 2016.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Álvarez Jaramillo

Director Facultad de Ciencias Políticas: Carlos Alberto Builes Tobón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Ana Milena Gómez Correa

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Ilustración Portada: Hernando Blandón Gómez. *Técnica:* Acrílico sobre lienzo. *Título:* Ellos

Dirección Editorial

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

e-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57) (4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1862-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga

Julieta Armella

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Yanina Carpentieri

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Sofía Dafuncho

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Cintia Schwamberger

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Introducción

*Elevar el propio pensamiento hasta el nivel del enojo,
elevar el propio enojo hasta el nivel de la obra*
Didi-Huberman (2015)

El presente trabajo se articula con una experiencia de investigación e intervención socio-pedagógica vinculada con la producción artística y audiovisual en escuelas secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Se trata de un trabajo colaborativo entre un equipo de investigación de la Universidad Nacional de San Martín¹ y escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Allí se realiza un taller de producción audiovisual comprometido y sostenido semanalmente junto a jóvenes de los últimos años de la secundaria obligatoria.

La escuela en la que se realiza el taller se encuentra ubicada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), específicamente en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta región registra –según datos del último censo poblacional de 2010 (INDEC, 2010)– los índices más altos de vulnerabilidad y exclusión social, conformada por asentamientos y villas miseria que, desde fines de los años setenta, progresivamente

¹ El equipo de trabajo integra el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (UNSAM/CONICET) y del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (UNSAM).

aumentan sus niveles poblacionales y territoriales. Asimismo, se caracteriza por ser un espacio urbano que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg et al., 2012). Esto ha ido mutando a lo largo de las últimas décadas fruto de las crisis económicas y sociales que se produjeron desde finales del siglo XX, configurándose, de este modo, como un espacio urbano en el que a diario se profundizan las desigualdades sociales. Por otro lado, el área donde se encuentra emplazada la escuela está atravesada por situaciones de vida precarias (Butler, 2006) y por condiciones ambientales que exponen al límite a los sujetos que allí habitan (Grinberg y Mantiñán, 2013). Esto se traduce en condiciones de vida que exponen a los sujetos a situaciones de extrema vulnerabilidad socio-ambiental.

La experiencia toma forma de un taller de cine documental que busca diseñar un espacio a partir de la realización audiovisual para que los estudiantes se piensen con otra perspectiva, formular preguntas, iniciar algunas búsquedas y ensayar diversas respuestas. En esta línea, el trabajo en los talleres se organiza en torno a la pregunta por la vida cotidiana, por el lugar donde viven, sus barrios, la escuela y por las formas en que esas imágenes pueden provocar el encuentro. Un trabajo que, a través de las imágenes, habilita el encuentro con otros, con otras voces, otros registros, otros marcos. También otras formas de mirar la propia vida.

En este trabajo proponemos reflexionar sobre la díada *experiencia* y *obra*: la primera como la construcción de un relato, la posibilidad de un *decir* y la obra como lo dicho, el relato vuelto imagen y sonido. Esta díada, entonces, permite aproximarnos a las producciones de los estudiantes como un modo de fugar aquello que se dice y se narra en el taller. La creación audiovisual y, por tanto, artística, como la capacidad de mutar, confundir, buscar contrapuntos libremente, borrar sonidos, imágenes, palabras para volver a ordenarlos de otro modo. Llenarlos de otras ideas, sensibilidades, tonalidades y colores.

Una invitación a narrar –a través de imágenes, sonidos, sensaciones– historias en primera persona, una primera persona que, como veremos, se vuelve colectiva y, en ese proceso, se transforma. A partir del análisis de algunas de sus producciones audiovisuales pondremos de relieve los modos en que los estudiantes que participan del espacio deciden enunciar(se), mostrar(se) y narrar(se) acerca de sus vidas. Vidas que, en oportunidades, están atravesadas por el dolor, la angustia, hasta, incluso, la muerte, pero lejos de la romantización o la victimización, reponen una enunciación afirmativa hacia la vida, porque allí donde las vidas se vuelven traumáticas también hay vida, deseo y amor. Prestamos particular atención entonces a la producción audiovisual realizada por los estudiantes, no sólo a lo que se dice, sino también a cómo se dice, ya que “distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Larrosa y Skliar 2005, p. 26). Maneras de decir en la escuela a través de la pro-

ducción artística como línea de fuga. Para Deleuze (2009) las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía. Las líneas de fuga son poco más o menos la misma cosa que los movimientos de desterritorialización: (...) estos son los agenciamientos de desterritorialización en los agenciamientos de deseo (Deleuze, 2009, pp. 185-186).

Maneras de decir que, como veremos más adelante, elevan el propio pensamiento hasta el enojo y este hasta el nivel de la obra porque es allí donde los estudiantes denuncian, pero, sobre todo, enuncian (Dafunchio y Grinberg, 2013) aquello que ocurre en sus vidas, en sus barrios. Específicamente aquí retomamos dos relatos a partir de dos producciones audiovisuales que, en tiempos distintos, con narradores distintos, comparten el punto de elevar-narrar-contar la experiencia vivida como una forma de sobrevenir a la contingencia, a la muerte.

Siguiendo a Deleuze (1987) cuando afirma, en la Conferencia de la Escuela superior de oficios de imagen y sonido, entendemos que la producción audiovisual, como un acto creativo que permite escindir y escapar a experiencias traumáticas o, como en palabras del propio autor “el arte es lo único que resiste a la muerte”, propone modos de vivir, estar y plegar el mundo para fugar un mundo otro posible.

Los talleres se llevan adelante entre el equipo de investigación de la UNSAM y docentes y estudiantes de los últimos años de la Escuela e inician su propuesta a partir de una búsqueda por hacer del espacio escolar un lugar en el que se (co)producen narraciones sobre las vidas de quienes habitan la escuela. Se trata de un encuentro entre muchos provenientes de distintos ámbitos –investigadores de las ciencias sociales, documentalistas, docentes, directivos y estudiantes– que se encuentran con una consigna común. La cámara siempre está presente, en manos de los estudiantes, también en manos de los miembros del equipo de investigación o de los docentes de la Escuela en un doble registro. Así comienza la construcción de relatos que permiten indagar aquello que piensan, sienten y desean los estudiantes, los modos de concebirse y concebir su vida cotidiana (Grinberg, 2012). Un encuentro en el que confluyen relatos ordinarios sobre vidas ordinarias allí donde lo cotidiano se dirime entre lo traumático y la posibilidad de vida, entre el temor y el deseo, entre la vida y la muerte.

La pregunta que surge entonces es cómo pensar/hablar sobre la muerte en el marco de la vida. De cierta forma en la producción audiovisual presentada por los estudiantes aparece el dilema planteado por Nietzsche (1997) entre vida-muerte. El autor recuerda que, sólo obrando sobre la muerte, poetizando, convirtiéndola en obra de arte, se la vivifica. La vida, cautiva de la muerte, es liberada porque se conserva y se recrea por el arte, sostiene Deleuze (1987). En el caso de las producciones audiovisuales, el arte permite un escape de las representaciones de la realidad. No se trata, entonces, de una huida de la realidad. El arte desorganiza los modos de percepción y afección, reorganizándolos (re-

componiéndolos) a partir de la experiencia. A partir de la vida. Es un ejercicio vital. Vital como resistencia. Por eso, para Deleuze (1987), es más importante el “funcionamiento” del arte que su contenido. Cual acción sobre un cuerpo, el arte opera como fuerzas sobre los sentidos y sobre lo sensible, deformándolos y deformándonos.

Experiencia e intervención en la escuela. Una reflexión en clave metodológica

El trabajo que se realiza en las escuelas se organiza a partir de un tipo de intervención que encuentra en el arte y en sus expresiones una singular y potente manera de que los estudiantes construyan relatos, piensen sus vidas, hablen de sus deseos, de sus miedos. La práctica asociada con la producción artística opera como método (Hickey-Moody, 2017) que activa y transforma una sensibilidad basada en un conjunto amplio de registros, que permite *decir* de maneras muy diversas. Tal como señala la autora, esta práctica focaliza en un tipo de intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado que denomina “pedagogía afectiva” (Hickey-Moody, 2016) y que plantea al arte como forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y puede decir. Esta propuesta está basada en diversas tradiciones asociadas con el pensamiento de Spinoza y Deleuze, más recientemente con los estudios sobre el *affect* (Ahmed, 2006; Massumi 2002) y, en el campo pedagógico, con la *educación emocional* (Hickey-Moody, 2016; Kenway y Youdell, 2011; Watkis, 2011). El arte es, en este sentido, aquello que posibilita una comunicación no verbal compuesta por colores, texturas, símbolos gráficos: lo que no puede ser leído “cognitivamente” y sólo se puede vivir como experiencia (Hickey-Moody, 2017). La investigación asociada con las prácticas artísticas y con la producción audiovisual busca ampliar y tensar los registros de la propia vida, de los deseos, de lo que moviliza y convoca la palabra, la experiencia y el cuerpo.

No se trata de una educación en el arte sino de una experiencia de investigación e intervención en la que la producción, en esa clave, potencia formas de pensar y problematizar el mundo: propiciar espacios de pensamiento de la realidad, a la vez que generar debates e intercambios acerca de las problemáticas barriales en el espacio escolar (Grinberg, 2012; Grinberg, Gutierrez y Mantiñán, 2012; Carpentieri, Dafunchio, Machado y Langer, 2015).

El tipo de intervención en las escuelas se construye y sostiene sobre la base de un trabajo sistemático, de regularidad semanal que, con la modalidad de taller, propone una dinámica participativa de encuentro con otros y en la que el lugar de los investigadores asume el rol de coordinación y una disposición que excede, a su vez, el espacio/tiempo de los talleres.

Los talleres se realizan a lo largo de todo el ciclo lectivo en torno a prácticas artísticas y audiovisuales en articulación con docentes de distintas áreas de la escuela.

En todos los casos, se trata de dinámicas que “están al acecho” de eso que puja y buscan los modos de que se construya como una narrativa capaz de relatarse y retratarse. Los talleres como espacios de co-producción buscan relevar y revelar esos “saberes locales” (Foucault, 2000) que siempre expresan grises, tensiones e incluso contradicciones.

Esas prácticas invitan a pensar con otros —a través de textos, palabras, imágenes, sensaciones— aquello que pasa en sus vidas cotidianas y ofrecen otros marcos que, en ocasiones, tensionan los propios. Son invitaciones a contar lo que pasa en sus vidas cotidianas y que encuentran en las diversas expresiones del arte un modo de narrarlo pero que, en ningún caso, se agotan en ellas: un relato audiovisual, una historieta, un grafiti o una fotografía constituyen búsquedas por decir y pensar en/el mundo, una oportunidad para la reflexión y problematización en la que el acento esté puesto en un Yo/Nosotros capaz de volverse pensante o, como dice Barthes (1989), que vuelva a la imagen (a la fotografía, decía él) subversiva en tanto que pensativa (Armella, Grinberg y Langer, 2016). En este sentido, podemos pensar los talleres como experiencias de las que, tal como señala Foucault, se sale transformado, experiencias destinadas a “arrancarnos de nosotros mismos e impedirnos ser siempre los mismos” (Trombadori, 2010, p. 45)

“La viborita” y “Una tarde gris”: la experiencia y la obra

El taller sacó cosas que teníamos ocultas y cosas que nosotros no sabíamos que podíamos dar (...) Fue como un desahogo
(Estudiante varón, 18 años. Entrevista, abril de 2018)

No tengo ganas de contarlo, ya lo conté.
Me gustó haberlo contado, habérmelo sacado de encima
(Estudiante varón, 18 años. Entrevista, mayo de 2018)

“La viborita”² es el título de un ejercicio de animación realizado por un grupo de estudiantes durante el taller en 2012. Una historia breve contada con plastilina y algunas cartulinas de colores. Una víbora devora a un hombre, hundido en un grito desesperado. La bocina de un tren anticipa su presencia en la escena. Una producción de apenas 29 segundos que condensa, quizás, todo lo que puede ser dicho en ese momento.

2 Disponible en: <https://vimeo.com/45591332>

El corto documental “Una tarde gris” (2016)³, también producido en el marco del taller, se inicia con una voz en off entre desgana y conmovida que perturba, emociona: “Era verano y yo estaba en mi casa, un día a las dos de la tarde y escuché la sirena del tren y se tembló la tierra (...) Fuimos para ahí y vi a la policía cerca del tren y le dije a mi mamá que se vuelva. Eran tres personas que dejaban sacar las cosas del tren y a la demás gente no dejaban sacar nada. Entonces la gente que estaba atrás empezó a tirar piedrazos y los policías empezaron a responder. Un policía agarró a un pibe así de cerca, le tiró un tiro, le dio en el cuello y lo mató. Al otro le dijo que se quede quieto y se fue corriendo y le tiró y le dio en la espalda. Y el otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera”. Esa voz en off se acompaña de un trazo veloz que dibuja la silueta de un policía, de dos, de tres. Cada uno tiene un arma. Dibuja, también, el contorno de unos jóvenes. De uno, de dos, de tres. Esos jóvenes que portan otras gorras, tal vez aquellas que se vuelven símbolos de una condición que los pone en sospecha por su mera presencia.

Imagen 1: Captura de pantalla de *Una tarde gris*, secuencia gráfica del dibujo realizado por los estudiantes.



Puestas en serie “La viborita” y “Una tarde gris” son las expresiones de una voz colectiva que recorre las memorias de quienes viven en Carcova. Son sus obras, pero son, también y, sobre todo, su experiencia. La obra como lo dicho, la experiencia como aquel proceso en el que se construye ese *decir*. Aquello que, como uno de los estudiantes señala, muchas veces no sabían que tenían para contar. Proponemos, entonces, pensar a esa diada experiencia-obra para explorar el alcance de las narraciones en la escuela, atender a su densidad que está compuesta de detalles.

Dos historias que se cruzan “en una increíble sintonía narrativa, voces distantes en tiempo y lugar que, sin embargo, *hablan de lo mismo*” (Arfuch, 2018, p. 100). Esas son las voces de los estudiantes que quieren contar una historia, su historia. Son las voces de quienes vivieron “la masacre de Carcova”⁴ siendo chicos de 10 u 11 años.

3 Disponible en: <https://vimeo.com/182132295>

4 Se conoce como “la masacre de Carcova” un hecho ocurrido el 3 de febrero de 2011 en el que la Policía de la provincia de Buenos Aires, reprimió con gases lacrimógenos, balas de goma y plomo a un

Es interesante detenernos en la construcción de la historia. La propuesta, durante 2016, se articuló en torno a una historia en primera persona que contara algo sobre su barrio. Los relatos fueron ensamblándose y encontraron vías no previstas, a las que llegamos en forma *serendipiosa* (Pink, 2009).

La idea en un comienzo fue llevar al taller un objeto que de algún modo contara algo sobre su barrio, luego se sumaron registros a partir de colores, sonidos, olores y sensaciones que remiten a ese lugar. Seguidamente, la narración de una historia que forma parte de ellos y el lugar en el que viven. Esas historias venían de todos lados y recorrían el barrio, sus pasillos, sus murmullos, sus silencios. Así nos presentamos, así nos conocimos. Ese fue el comienzo de las narraciones sobre las que trabajamos a lo largo de todo el año. Dos estudiantes traían un mismo hecho. Querían contar una historia vivida allí algunos años atrás. Se reunieron con otros compañeros, también del barrio. Eligieron diversos modos de narrarla: uno de ellos grabó su voz con el relato de ese día.⁵ Era la primera vez que repasaba lo sucedido, señaló tiempo después. Otro grupo eligió contarla representando la escena como una pieza teatral. Ese era el modo en que podían nombrarla, aproximarse a ella. En esos primeros relatos quienes hablan se detienen en detalles que se vuelven objeto de discusión entre compañeros: el contenido de la carga del tren que descarrila. Para Fernando⁶ estaba cargado de comida. Para Luis ese tren estaba repleto de dulces. Importa detenernos aquí en tanto evidencia un gesto que procura volver transitable un recuerdo cargado de dolor. Arfuch (2018) habla de un lenguaje fuera de edad en relación con el modo en que la infancia puede verse abrumada por exigencias imposibles de transitar o responder. Y allí una pregunta nos interpela: ¿Qué puede hacer un niño que se convierte en testigo de la muerte? ¿Qué hace la infancia con el asesinato descarnado de la infancia? ¿Cómo se tramita la muerte de dos amigos del barrio? La elaboración narrativa de memorias traumáticas, como la realización de “actos autobiográficos” (Smith-Watson, 2001 en Arfuch, 2018), señala la autora, permiten afrontar los riesgos del lenguaje, el duelo hecho palabra. Y es ahí donde un gesto mínimo se vuelve crucial: el recuerdo de un niño –testigo del asesinato de dos amigos del barrio– puede transitarse, quizás, a partir de un detalle: “Habíamos ido todos a buscar golosinas desparramadas por todos lados” narraba uno de los estudiantes. Importa menos la veracidad del relato (si ese tren de carga transportaba dulces, comida u otro tipo de mercadería) que el modo en que ese recuerdo apela a algo que lo vuelva factible, que algo de la vida (de un niño) aparezca en una escena de muerte.

grupo de vecinos del barrio La Carcova de San Martín que se había acercado a un tren descarrilado por el mal estado de las vías. Producto de esa represión fueron asesinados dos jóvenes y uno resultó gravemente herido.

5 Esa misma narración es la que se usó posteriormente como voz en off para articular el cortometraje.

6 Los nombres de los estudiantes utilizados aquí han sido modificados para preservar su identidad.

Cada uno tenía una versión de la historia y, al mismo tiempo, ese acontecimiento era de muchos. Los relatos se fueron fusionando, dejaron de ser de cada uno para ser un relato colectivo. Y querían hablar de la muerte, pero, también, de la vida. O del modo en que la muerte es vivida. Y de repente el relato se volvió indiferenciado.

Es interesante advertir cómo esa historia, en aquel momento levantada por la prensa como un “caso policial” –con repercusión en distintos medios de comunicación– pasa a ser enunciada de otro modo: no se trata ya del “asesinato de dos sujetos en un barrio pobre”. Se trata de la muerte de dos amigos a quienes mata –una vez más– la Policía. La noticia narrada en primera persona deviene historia vivida, enunciada por un Yo/Nosotros que se funden en una palabra común y compartida. Una historia vivida y sentida: “Y el otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera” y allí la historia vuelve sobre él como testigo y a la vez como narrador.

Nuevamente experiencia y obra. No hay modo de escindir los términos. Es la experiencia, ese proceso de construcción de un decir, lo que produce la obra y la obra su cristalización. Se trata de producir un relato y enunciarlo en una propuesta que apunta a la producción creativa pero, sobre todo, a la posibilidad de construir un espacio escolar capaz de habilitar enunciaciones propias y colectivas. Habilitar una experiencia que nos permita pensar de otro modo, un proceso de desobjetivación (Foucault, en Trombadori, 2010). Se trata de historias singulares que, a través de la narración, se transforman en la historia de todos. Este asunto vivido en primera persona se convierte en una apuesta política y colectiva en el momento en que se presenta como sujeto de derecho y de reconocimiento (Butler, 2006). En este sentido, siguiendo a Rancière (2010), la política presente o inherente al arte consiste en la (re)elaboración del mundo sensible del anonimato de esas experiencias silenciadas a la posibilidad de la escucha, de un otro, de un “nosotros político”.

Las obras de los estudiantes nos proporcionan herramientas para comprender las historias del barrio en los que viven. Asimismo, las historias favorecen el análisis crítico al retomar la experiencia vivida en momentos de discusión posteriores a la realización, el visionado y la reflexión grupal. En este sentido, entendemos que estas historias ofrecen una mirada otra que tensiona los relatos producidos, con frecuencia, por los medios de comunicación y corroen las miradas que se organizan a partir de binarismos para devenir acontecimiento político. ¿Cómo construir un relato estético que no estetice la pobreza o haga de ella una obra desprovista de toda densidad? La clave es, tal vez, potenciar la mirada corrosiva e irreverente que los jóvenes ponen en juego, aquella que se hace única en los pliegues, en las tensiones e, incluso, en las contradicciones. Las imágenes nos permiten algo diferente a las palabras, pero también, a veces, se cruzan con ellas: hacen algo, crean realidades, las transforman, también crean conflictos. Los estudiantes, por medio de las

imágenes, se posicionan en la historia, indagan, piensan y hacen hablar a sus vidas de un modo en que la cámara, el lápiz o el pincel procura devolver esa oportunidad de palabra ubicando al Yo en el mundo (Grinberg y Dafuncho, 2016).

La tarea de narrar y construir historias a partir de imágenes y a través de ellas propone una experiencia distinta, un tiempo diferente, que dinamiza a la escuela en tanto espacio de lo común (Abálsamo y Grinberg, 2016), de encuentro con otros, con lo otro, que nunca es del todo ajeno y nunca es sólo propio. Podemos decir que los talleres de producción audiovisual operan en esa delgada línea que articula la transmisión y la pervivencia (Belting, 2007). Sus productos, las producciones/obras de los estudiantes son, en buena medida, aquello que busca intencionalmente usar a las imágenes como forma de registrar sus vidas y sus historias pero son, también, modos de hacer pervivir otras formas de representación que, como señala Richard (2006) desorganizan los pactos que controlan el uso social de las imágenes. Si, como sostiene Deleuze (1987), el arte es lo único que resiste a la muerte, estas producciones son la expresión de esa fuerza que busca resistir al silencio y al paso del tiempo para crear y decir con otros cosas que “teníamos ocultas y cosas que nosotros no sabíamos que podíamos dar” como plantea un estudiante. Y es expresión de esa memoria que busca el modo de volver sobre el presente muchas veces como “desahogo” tal como sugiere otro estudiante. Un decir que emerge una vez, como descarga, para “contarle algo al mundo”, aquello que reverbera en esa memoria colectiva.

Conclusiones

Recorre este trabajo la pregunta acerca de la potencia del relato (en imágenes y sonidos) en la escuela por medio de la producción audiovisual, que permite, a través de ellos recuperar las experiencias de los estudiantes, de repensar los marcos en que esas experiencias, por medio de una obra, se vuelvan colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas, elevarlas a tal punto del pensamiento que permita ponerlas en definitiva en la historia, en su propia historia.

Experiencia y obra, tal como decíamos, permite producir un relato y enunciarlo en una propuesta que apunta a la producción creativa, pero, sobre todo, a la posibilidad de construir un espacio escolar capaz de habilitar enunciaciones, propias y colectivas.

Se trata de historias singulares que, a través de la narración, se transforman en la historia de todos.

Construir producciones audiovisuales junto a otros, en un espacio escolar, en un espacio de taller, que permite poner en pensamiento aquello que acontece en el mundo, y

los muchos mundos que hay en ellos, propone ciertas dinámicas que nos interesa resaltar que difieren con el trabajo clásico de investigación que tensa o dispone su realización de otro modo. Un modo otro de pensar la escuela, un modo otro de pensar(se) en la investigación y un modo otro de producir imágenes desde la propia experiencia y que vuelven esa experiencia individual en acto colectivo, un espacio de fuga.

Referencias

- Ahmed, S. (2006). Orientations: Toward a Queer Phenomenology. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, (12/4), 543-574.
- Arfuch, L. (2006). *Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada en Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comp). - 1a ed. Buenos Aires: Manantial.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada*. Córdoba: Eduvim.
- Armella, J., Grinberg, S. y Langer, E. (2016). Imágenes para (des)armar. Una experiencia audiovisual con estudiantes en contextos de pobreza urbana. En XII Congreso Español de Sociología Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la Sociología. Gijón, España. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/imagenes-para-desarmar-una-experiencia-audiovisual-con-estudiantes/congress-papers/3627/>
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. España: Katz.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós,
- Carpentieri, Y., Dafunchio, S. Machado, M. y Langer, E. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, 27-32.
- Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista Ambiente & Sociedad*. XV (2), 173-194.
- Deleuze, G. (1987). ¿Qué es el *acto de creación*? Conferencia en la FEMIS. Escuela superior de oficios de imagen y sonido. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>
- Deleuze, G. (2009). Deseo y placer. En Foucault, M. (2009). *El Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca Editora.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Tomo 1. España: Antonio Machado.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías*, 1, 75-94.

- Grinberg, S., Dafuncho, S. y Mantián, M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos. AAS. 1*(1), 120-147.
- Grinberg, S., Gutiérrez, F. y Mantián, M. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios nueva serie*, (7), 154-172.
- Grinberg, S. y Dafuncho, S. (2016). Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En David Cole, C. Woodrow. (Ed). *Dimensions in Globalisation and Education*, (pp. 77-88). Nueva York: Springer.
- Grinberg, S. y Dafuncho, S. et al. (2013) Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos, 1*(1), 120-147.
- Hickey-Moody, A. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 1083-1096.
- Hickey-Moody, A. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. In: Taylor, C.; Hughes, C. (eds.). *Posthuman Research Practices in Education*, (pp. 258-266). UK: Palgrave Macmillan.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Altaya.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Cambridge: SAGE Publications.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen* (pp. 97-112). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault, pensamientos, obras, omisiones del último maître-apenser*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Youdell, D. y Kenway, J. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation Emotion. *Space and Society*, 4(3), 131-200.