

Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela

cintiaschwamberger@gmail.com, juli.armella@gmail.com, yaninacarpentieri@hotmail.com, sofidafu@hotmail.com

por **Cintia María Schwamberger**

doctoranda en la Universidad de Buenos Aires - CONICET, docente en la UNSAM (Argentina)

Julieta Armella

doctora e investigadora asistente - CONICET, docente en la UNSAM (Argentina)

Yanina Carpentieri

investigadora y creadora audiovisual, coordinadora en la UNSAM (Argentina)

Sofía Dafunchio

doctora, docente en la UNSAM (Argentina)

Resumen

Se presentan resultados de una investigación etnográfica en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana de Buenos Aires que tomó a la realización audiovisual como modo de indagación e intervención en los procesos narrativos allí donde la precariedad atraviesa la vida de sujetos, los barrios e instituciones. Se analiza un material producido por estudiantes desde la díada experiencia-obra y proponemos que lo que produjo plus-valor es la posibilidad de enunciar con imágenes aquello que enmudece.

Palabras clave: escuela, realización audiovisual, experiencia, obra.

Experiences that empower, artworks that resist. Notes on audiovisual production at school

Abstract

This work presents the results of an ethnographic research in secondary schools located in a context of extreme urban poverty in Buenos Aires that took audiovisual production as a way of inquiry and intervention in narrative processes wherever precariousness crosses the subjects' lives, neighborhoods and institutions. Here we analyze a material produced by students from the artwork-experience dyad and propose that what produced surplus value is the possibility of expressing with images what is often muted.

Keywords: School, Audiovisual Creation, Experience, Artwork.

***Experiencias que potencian, obras que resisten.
Notas sobre la realización audiovisual en la escuela***

*No se puede hablar del contacto entre la imagen y lo real sin hablar de una especie de incendio.
Por lo tanto, no se puede hablar de imágenes sin hablar de cenizas.*

Georges Didi-Huberman

Introducción

El presente artículo busca abordar una experiencia de trabajo colectivo entre un equipo de investigación de una universidad pública nacional y una escuela pública del área metropolitana de Buenos Aires.¹ Se trata de un taller de realización audiovisual que se desarrolla desde el año 2008. El mismo surge a partir de la articulación entre docentes y directivos de la escuela y el grupo de investigación de la universidad, del cual formamos parte, integrado por estudiantes de grado, docentes e investigadores con diversas trayectorias ligadas a los campos de la educación, la antropología y el cine documental, entre otros.

Desde el inicio, el taller busca generar instancias de reflexión y debate en torno a las experiencias de escolarización y de vida en contextos de fragmentación socio-espacial e hiperdegradación ambiental en las que se encuentra la escuela y en las que viven sus alumnos. Este taller se propone, como uno de los objetivos centrales, la producción de audiovisuales por parte de los estudiantes, con el fin de propiciar espacios de

¹ La escuela en la que se realiza el taller se encuentra ubicada en el primer cordón del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), específicamente en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta región, denominada Conurbano, 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 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 y 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 donde 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 Mantiñan, 2013). El Partido de San Martín en general y José León Suárez en particular se encuentra en la cuenca de uno de los ríos de la Provincia de Buenos Aires con los índices más altos de contaminación del país, el Río Reconquista. Esto se traduce en condiciones de vida que exponen a los sujetos a situaciones de extrema vulnerabilidad socio-ambiental.

intercambio y problematización conjunta, donde la vida cotidiana es objeto de pensamiento, reflexión y debate. La metodología de trabajo debe desarrollarse a partir de quienes idean, registran y editan el material audiovisual partiendo de una temática propuesta por ellos y devenida de sus vivencias y experiencias personales y sociales.²

Así, el presente escrito procura reflexionar en torno a dicha experiencia de realización audiovisual y referir a ese espacio en tanto que herramienta para la emergencia de las voces/miradas de los estudiantes dentro de la escuela.

Luego, mediante el análisis de una de sus producciones, pondremos de relieve los modos en que deciden mostrar/mostrarse y hablar de sus vidas. Prestamos atención entonces al lenguaje audiovisual empleado por los alumnos, no solo 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: 26).

Para ello, nos detenemos tanto en el proceso como en el producto final, centrándonos en la “experiencia” y la “obra”, términos inescindibles el uno del otro, distinguibles solo a los efectos de una reconstrucción que permita indagar la invitación a narrar, a través de imágenes y sonidos, historias en primera persona, una primera persona que, como veremos, se vuelve colectiva y, en ese proceso, se transforma.

En esta línea, tomaremos una sugerente hipótesis de Reinaldo Laddaga (2006), quien plantea que el presente de las artes está definido por la proliferación de un tipo de proyectos que renuncian a la producción de obras de arte para iniciar o intensificar procesos de conversación que involucren a no artistas durante largos períodos y donde la producción estética se asocie al despliegue de organizaciones que buscan modificar el estado de cosas en determinados espacios. El taller, precisamente, inicia su propuesta a

² Los temas seleccionados durante estos años relatan parte de su vida en el barrio: la problemática de la contaminación ambiental asociada a la presencia de un curso de agua que recibe desechos industriales y domésticos, sumando a un gran centro de recolección de residuos emplazado en las cercanías del barrio y que aloja gran parte de la basura generada en la metrópoli, y las posibilidades de vida allí, un lugar donde hay vida, alegría, amor; temores compartidos como el quedarse solo/a, el embarazo no planificado o la cárcel/estar detenido/a como preocupación que atraviesa la vida familiar y barrial; intereses compartidos como el fútbol, los autos, la música; también la importancia de la escuela en sus vidas, el deseo de terminar la escolaridad, los vínculos con los/as docentes y directivos en la escuela; la violencia, las drogas, las muertes violentas de jóvenes y el dolor que causa la pérdida de seres queridos y, como contracara, la preocupación/deseo por el futuro; entre otros.

partir de una búsqueda por hacer del espacio escolar un lugar en el que también se (co)producen narraciones audiovisuales sobre las vidas de quienes habitan esa institución: la escuela. Se trata de un encuentro entre muchos, provenientes de distintos ámbitos — investigadores sociales, documentalistas, docentes, directivos y estudiantes— que se reúnen bajo una consigna común: relatar historias en primera persona a partir de un registro de imágenes y sonidos, componerlas, tensionarlas, volver a mirarlas y pensarlas. Un encuentro en el que confluyen relatos ordinarios sobre vidas ordinarias allí donde, como veremos, lo cotidiano se dirime entre lo traumático y la posibilidad de vida, entre el temor y el deseo, entre la vida y la muerte.

En este sentido, retomamos la lectura deleuziana sobre el cine propuesta por Fujita Hirose, quien insiste en que este “es una máquina que extrae lo singular de lo ordinario” (2014: 7), esto es, opera a partir del principio de lo ordinario a lo extraordinario. Lo relevante, dice, se produce a partir de una cooperación de ordinarios: un individuo considerado en sí mismo es ordinario; lo que hace el cine, según esta lectura, es poner a trabajar imágenes ordinarias para hacer surgir, de allí, algo relevante. Lo extraordinario en el cine, según Fujita Hirose, se convierte en *plusvalor* en el trabajo colectivo de las imágenes ordinarias. Allí reside la relación entre cine y capital que, según Deleuze, convierte al cine en “arte industrial”.

Tomaremos esta ecuación para pensar al taller, pero invertiremos, de alguna manera, los términos contenidos en ella: el taller parte de *vidas ordinarias* —de todos y de cada uno—, opera sobre ellas —captura, recorta, compone, edita— *produciendo imágenes ordinarias* —de sus vidas, sus barrios, sus pasillos—, pero, a la vez, genera una experiencia extraordinaria. Lo que agrega valor, *plusvalor*, allí, es precisamente la experiencia por la que transitan —transitamos— quienes participamos del taller. Lo que se plantea, entonces, es la pregunta por el modo en que las imágenes pueden devenir revolucionarias (Fujita Hirose, 2014). Aquello que, según Deleuze (1997), define al acto creativo: la posibilidad de producir *líneas de fuga* contra un muro de clichés. Producir

experiencia en tanto “eso que me pasa”³ implica construir un sentido otro —ni mejor, ni peor, una forma de pensamiento en la que todos salen (salimos) transformados—. Es la experiencia lo que pone en marcha el proceso de pensamiento; pensamos porque algo nos acontece y “nos pasa”, pensamos a partir de los acontecimientos que nos afectan. Se trata de una experiencia como “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2005: 5).

El taller de realización audiovisual: experiencia e intervención en la escuela

El taller se desarrolla a lo largo de un año escolar, a partir de encuentros semanales a cargo de integrantes del equipo de investigación y docentes de la escuela, con estudiantes que cursan los dos últimos años de nivel secundario con orientación en Comunicación. En relación a los contenidos, se organiza de modo similar a cualquier taller de Introducción a la cinematografía y, en cuanto a sus objetivos, comparte muchos de los de un Taller de Realización Documental.

Desde los primeros encuentros se trabaja con el desarrollo de un proyecto audiovisual, acompañando el pasaje de la idea original a la escritura de un guion o escaleta. Después, se avanza en contenidos básicos sobre imagen y sonido, vinculándolos a aspectos técnicos, tanto desde un abordaje teórico como práctico. Se trata, por lo tanto, de buscar, pensar, planear el relato y, en paralelo, construir la estructura narrativa, alimentada por referencias visuales y audiovisuales que potencien y vuelvan complejas esas primeras ideas.

Este conjunto de elementos colabora en la preproducción para, seguidamente, dar lugar al rodaje de los cortos y, finalmente, a su montaje. Este último momento de posproducción suele ocupar una gran parte del taller por tratarse de proyectos documentales, donde muchas veces vuelven a rodarse escenas e incorporarse de nuevas.

³ Siguiendo a Larrosa, la categoría de experiencia es definida como “eso que me pasa”; no eso que pasa, sino eso que me pasa. Ante esta frase, el autor identifica tres dimensiones que contiene a la experiencia: “exterioridad, alteridad y alienación”, dimensiones que hacen referencia al acontecimiento exterior al sujeto; “reflexividad, subjetividad y transformación”, en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, y los principios de “pasaje y pasión” en tanto movimiento, pasaje y proceso de transformación del sujeto ante una experiencia particular (2009: 18).

En la medida en que las historias se complejizan, toman nuevos caminos, se profundizan, y, sobre todo, afectan a sus realizadores.

El taller, a la vez que comparte contenidos y objetivos comunes con cualquier otra propuesta de realización audiovisual, como decíamos, tiene intereses específicos vinculados al trabajo en escuelas, con docentes y estudiantes que viven en condiciones de extrema vulnerabilidad socio-ambiental. Por un lado, el taller busca incluir el lenguaje audiovisual en la escuela de modo que el uso de técnicas y de prácticas artísticas que combinan un sentido lúdico y de entretenimiento permitan un lugar de encuentro genuino en el que compartir ideas, intereses, preocupaciones y sentires entre quienes participan en él. Por otro lado, el despliegue de esas diversas estrategias, que procura tensar las propias miradas, los relatos y producciones que allí surgen, sobre todo con estudiantes que se asume nacieron en un mundo de imágenes, donde la comunicación está mediada por pantallas, y sobre los que pesan discursos acerca de lo que se supone es ser joven, y aún más, ser un joven que habita territorios urbanos empobrecidos.

La propuesta es, entonces, desandar esos caminos, problematizando y complejizando el uso del lenguaje audiovisual, en especial cuando este produce relatos simplistas, esquemáticos, nihilistas o auto-culpabilizantes que los interpelan y ellos mismos suelen reproducir.⁴ El lenguaje audiovisual, la realización de cortometrajes, no es algo obvio o el mero resultado del uso de ciertas tecnologías. Tampoco es algo que se asimila o comprende en un taller anual. Por el contrario, es algo en permanente movimiento y ocurre en la medida en que nos introducimos, hacemos uso, nos dejamos conmover y reconocer en él. Es allí donde encuentra la potencia de los cortometrajes documentales que se producen. Obras, pequeñas *piezas cinematográficas* que surgen en ese espacio y que se fundan en la idea de entender al cine como un modo de producción

⁴ Como señala Grinberg (2012), en la denominada *mass media* —en relación a los barrios pobres donde viven los estudiantes que participan del taller— se advierten dos miradas, dos tipos de relatos: como un lugar donde las enfermedades, los crímenes y/o las drogas son moneda corriente y/o situaciones en las que alguien consigue salir de allí por fuerza de su voluntad. Un lugar al que se está condenado a vivir por ser un criminal o el que alguien ejemplar logra dejar. En este sentido, “las condiciones de vida de la gente tanto como la producción deseante de quienes allí viven quedan ausentes de cualquier posibilidad de imaginación y relato espectáculo. Estas imágenes son muy parecidas a aquellas que suelen circular entre las escuelas” (Grinberg, 2012: 83).

social y, a la vez, como un medio para transformar las historias personales en narraciones colectivas. Poder contar/ se, mostrar/se, pensar/se.

Para ello, además del trabajo con habilidades técnicas y estéticas propias del cine, se despliegan un conjunto de estrategias que buscan tensar las propias miradas. En particular, en la experiencia que revisamos en el presente artículo, se decidió, como punto de partida, trabajar con los estudiantes a partir de la noción de "recorridos", una entre tantas posibles, para tocar sus fibras más sensibles, bucear en las propias ideas, en las imágenes de sí para trastocarlas y mirarlas con otra lente.

La metodología de trabajo del taller tiene su origen en la posibilidad de intervenir en la escuela, de crear un espacio potente para pensar y problematizar la vida social y personal, para establecer diálogos entre docentes y estudiantes, así como contribuir al desarrollo de las clases en sentido escolar, muchas veces obturadas por las complejas y traumáticas situaciones de vida de los estudiantes.

El taller es una propuesta pedagógica que implica la generación de saberes en los estudiantes y docentes, pero es, sobre todo, la posibilidad de "pensar de otro modo" (Foucault, en Trombadori, 2010), de pensarse de otro modo en su cotidianeidad escolar y barrial, que, con frecuencia, es difícil de abordar o es invisibilizada, silenciada (Dafunchio y Grinberg, 2016) donde los estudiantes puedan aparecer como sujetos, narrando su propia historia y pensándose en ella (Grinberg, 2012).

La experiencia y la obra: lo inescindible de los términos

Experiencia y obra. Proceso y producto. Términos inescindibles, decíamos, 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. Construir una experiencia de transformación que nos permita pensar de otro modo, un proceso de desobjetivación (Foucault, en Trombadori 2010).

Una experiencia artística que comienza con los primeros trazos escritos bajo la forma de relato que presenta a cada participante. En 2017, al igual que todos los años, cada estudiante y cada tallerista debía contar algo sobre sí para presentarse ante el resto. Pero esta vez la propuesta era hacerlo a través de un recorrido. Conocer(nos) a partir de

un recorrido propio, de alguien o de algo que, por algún motivo, creyéramos que contaba algo importante sobre nosotros. Así se fueron sucediendo, en cadena, una serie de relatos que iban del recorrido en tren a la cancha; de la caminata para ir al trabajo, del recorrido de una pelota que hace vibrar todo el cuerpo, al de un patrullero que lleva a un adolescente. Del recorrido infinito de una madre que estudia y trabaja, al de quien hace miles de kilómetros para conocer, después de dieciséis años, a su papá. Así se fueron tejiendo esos primeros relatos acerca de sus vidas.

Según la RAE, "recorrido" remite a una ruta o a un itinerario, es la acción o efecto de recorrer, que supone atravesar un espacio o lugar en toda su extensión o longitud. Podríamos decir que un recorrido implica algún tipo de movimiento. Los recorridos son formas de atravesar y experimentar lo cotidiano y, a la vez, un recorrido es el modo de narrar las experiencias complejas, muchas veces traumáticas,⁵ que marcan las vidas de estos jóvenes (Grinberg y Dafuncho, 2016).

Nos detendremos ahora en algunos de esos recorridos que dieron lugar a la obra documental *La mirada de los otros*.⁶ Es el título que los estudiantes eligieron para narrar sus historias. El cortometraje reúne tres recorridos, tres protagonistas, tres relatos preocupados por mostrar la mirada de los otros desde su propia mirada, desde un posicionamiento que busca incomodar al espectador. En el film, los mismos estudiantes hablan en primera persona sobre la identidad, las normas sociales y la sexualidad. De esta manera, las preguntas sobre su identidad, condición social o sexual entran a la escuela bajo el ángulo de la cámara. Son las preguntas de quienes sienten la mirada de los otros sobre sí, esa mirada que observa, disecciona y juzga. Nos referimos a la mirada

⁵ La noción de "trauma" ha sido objeto de estudio de numerosos trabajos y es abordada por diversas disciplinas, especialmente atendida después de la Segunda Guerra Mundial (Baró, 1990; Blanco, 2006; Erikson, 1995; Hacking, 1995; Kaufman, 1998; Ortega, 2011; Sanfelippo, 2011). Es una palabra que, etimológicamente, proviene del griego. Se trata de una noción compleja y su significado se fue transformando con el tiempo respecto a las diferentes disciplinas que lo abordan. Tal como lo señala Rosseaux, "lo traumático nos enfrenta a la suspensión de la palabra, lo que se plantea como lo imposible de pasar por el lenguaje" (Rosseaux, 2009). Aquí nos referimos a las experiencias que los estudiantes vivencian en su transcurrir en barrios emplazados en contextos de extrema pobreza urbana, donde la vida en territorios de precariedad (Butler, 2009) los enfrenta con situaciones difíciles de afrontar (como la vida entre la basura o los disparos cotidianos por violencia entre narcos). Son situaciones que se presentan, también, en el día a día de la escuela.

⁶ *La mirada de los otros*, 2017. Disponible en <https://vimeo.com/257962927>.

sobre quienes, de algún modo, se salen de la norma estandarizada que indica el patrón de belleza/normalidad en tiempos en los que, a la vez que se celebra la diversidad, se anula casi por completo cualquier rasgo que no coincida con el gusto promedio dominante. Y, habría que agregar, las miradas que recaen sobre quienes, además, cargan con el peso de ser pobres.

La mirada de los otros arranca con las caras, expresiones, cuerpos de los protagonistas y, por medio de una imagen sonora, se escuchan sus voces en of:

— Un día salí a la calle y me encontré con gente muy preocupada por su imagen, mirándose en los vidrios, en las ventanas de los autos. Mientras vi eso pensé en cómo era que me veía yo cuando hacía lo mismo (Melina, estudiante, mujer).

— Parecía tan largo el viaje... Miraba la calle, miraba a la gente y decía adentro mío "¿Por qué todo me pasa a mí?". El patrullero tenía más olor a alcohol que a otra cosa (Marcelo, estudiante, hombre).

— ¿Qué es eso? ¿Un pibe? ¿Una piba? ¿Las dos cosas? [...] Mucha gente me decía: piba de un lado, pibe del otro ¿Sería eso lo que pensaría la gente que se me quedaba mirando fjo en el colectivo o por la calle? (Evelin, estudiante, mujer).

Entre sus voces, la cámara se detiene minuciosamente en cada parte del rostro de alguien que podría ser cualquiera. *La mirada de los otros* relata la historia de tres estudiantes, Meli, Marce y Eve ([Imagen 1](#)).⁷ Cada uno se presenta a partir de una preocupación evidente: aquello que los mira como distintos, los señala e interpela en su deseo de ser quienes son. Mujeres, hombres; heterosexuales, homosexuales; ante todo, personas.

El corto se organiza a partir de la historia de Marce. El relato vertebró la narración y articula el resto de las historias. La narración se construye a partir de una estructura convencional —inicio, conflicto y desenlace— con Marce como protagonista, mientras que los personajes de Eve y Meli complejizan, con sus intervenciones, el significado que tiene para estos jóvenes la mirada de los otros. La historia comienza cuando la policía

⁷ Fotogramas extraídos del cortometraje *La mirada de los otros*.

retira a Marce de la escuela, pues la madre del muchacho habría puesto una denuncia por desaparición. Inicialmente, Marce quiere narrar ese recorrido: madre e hijo en un patrullero inundado de olor a alcohol rumbo a la comisaría.

Los diálogos, la sistematización, las conversaciones formales e informales a lo largo de los meses de trabajo en el taller comienzan a atravesar esa narración, a complejizarla, a mirarla de otro modo: hay allí, también, una historia de amor. Su historia con otro joven, de quien él se enamora y con quien decide irse a vivir. Esa situación genera un conflicto con su madre, motivando la denuncia por desaparición. Poco a poco, esos pliegues se desencadenan y se vuelven a recomponer. Así, se va construyendo la trama —personaje/s, conflicto, obstáculo y resolución—, no sólo narrativa, sino también personal, afectiva.

— Empecé contando cómo me sacó la policía de la escuela por una denuncia de mi mamá y terminé hablando de mí... [se queda en silencio] de...

— ¿De tu sexualidad?

— Sí, de eso. De mi amor por otro chico, de todo lo que eso fue para mí estos años... de lo que fue para mi familia (llora) [...] Como que terminé hablando de algo que ni yo sabía que quería decir (Marce, 2017).

Ya no se trata de esa escena inicial en la que todo parece suspendido, inamovible o traumático. Se trata, en cambio, de contar quién es, qué ama. Y de narrar lo que lo afecta y moviliza. En rigor, lo traumático comienza a tramitarse, elaborarse, adquiere una tonalidad distinta a partir de esa experiencia en la que el relato a viva voz se vuelve liberador y puede componerse, encontrarse con otros relatos e historias.

Al igual que el recorrido de Eve, que juega con la ambivalencia de su rostro (“¿Qué es eso? ¿Un pibe? ¿Una piba?”) y se burla, de algún modo, juega con la necesidad de los otros, en la calle, en una oficina pública o en el tren. Se trata de la necesidad de codificar una identidad y definir, en este caso, la pertenencia a un género. Del mismo modo que en el recorrido de Meli, que encuentra a todos y a ella misma buscando algún reflejo callejero que les regale una imagen de sí mismos.

Se trata de historias singulares que, a través de la narración, se transforman en la historia de todos. Este asunto, a priori personal y privado, se convierte en una apuesta política y colectiva en el momento en que se presenta como sujeto de derecho y de reconocimiento (Butler, 2010), en el momento en que el yo y el nosotros se funden en una palabra común y compartida. "Que nos acepten", pronuncia Marcelo al final del video, y continúa: "En realidad, no tendría que importar por dónde andemos, por dónde caminemos, no tendría que importar si nos aceptan, ser nosotros mismos es lo único que importa. Muchas veces tenemos un cartel que dice: solo quiero que me acepten. Solo quiero que la gente me acepte".

En este sentido, siguiendo a Rancière, 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" (2010: 66).

Las imágenes que muestran los films de los estudiantes en el taller nos proporcionan herramientas que sirven para comprender las historias del barrio en donde viven y a la escuela donde concurren cotidianamente, que son contadas por los propios actores. 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 esas historias ofrecen una mirada otra que tensiona los relatos producidos, con frecuencia, por los medios de comunicación, en el diseño de políticas públicas que procuran revertir las experiencias de vida que muchos de los estudiantes atraviesan, en los relatos de las autoridades de la escuela o los intercambios cotidianos con sus docentes.

También resulta de especial interés señalar cómo se construyeron esas imágenes finales, la obra en sí, y qué sucedió en el momento de la edición y el "corte final". Una frase habitual en el cine, sobre todo en cine documental, es que el guion final se escribe en la mesa de montaje, y así sucedió. Siguiendo a Didi-Huberman, el montaje es un método de conocimiento y un procedimiento que toma acta "del desorden del mundo" (2008: 98), donde el montador desorganiza, separa y reactualiza los elementos

que lo conforman.⁸ El desorden del montaje, a diferencia del orden realista, supone tomar posición sobre lo real, modificando críticamente los lugares de las cosas, de los discursos, de las imágenes, haciendo visibles los anacronismos, las supervivencias, los encuentros de distintas temporalidades entre los objetos, los acontecimientos y las personas. El montador renuncia, de esta manera, a contar una historia, pero, en ese mismo acto, muestra que esa historia no existe sin las complejidades del tiempo, de los punteos del destino.

Desde esa perspectiva, la instancia de montaje con todas las escenas rodadas y con todas las piezas disponibles, cobró un nuevo sentido para sus realizadores en tanto que “las diferentes imágenes que lo componen pueden enseñarnos algo diferente sobre nuestra propia historia” (Didi-Huberman 2008: 317). Ver(se), escuchar(se) las entrevistas, las intervenciones de los protagonistas sirvieron, de algún modo, para repasar y repensar los propios posicionamientos y mirar desde otro lugar los vínculos afectivos. Ese proceso de montaje en el programa de edición les permitió ver en la “línea de tiempo” el conjunto de esos fragmentos complejos y dolorosos, para así poder acomodarlos en sus vidas, para poder seleccionar, jerarquizar, suprimir, conservar y, finalmente, lograr un *raccord* significativo entre ellos. De este modo, como decíamos, a partir de sus experiencias ordinarias, este proceso resulta reparador para los estudiantes, aparece como una experiencia extraordinaria. El proceso de montaje se convierte en un modo de repensar y dar a conocer sus historias de vida, de encontrar sentidos, de establecer diálogos internos y con sus vínculos más cercanos. Como señala Didi-Huberman, el montaje, al igual que la poesía, nos muestra que “las cosas quizás no sean lo que son y que de nosotros depende de verlas de otra manera” (2008: 87); montar significaría entonces contar cosas “que ni yo sabía que quería decir”, en palabras de Marcelo.

⁸ Tal como lo expresa el autor, el montador “fabrica heterogeneidades para dys-poner la verdad que no es un orden de las razones sino de las ‘correspondencias’ (para hablar con Baudelaire), de las ‘afinidades electivas’ (para hablar con Goethe y Benjamin)” (Didi-Huberman, 2008: 108). En tanto que “dys-poner las cosas sería por lo tanto una manera de comprenderlas dialécticamente” (2008: 108). En este sentido, hay una intención de organizar las imágenes que se realizan en el momento de la edición y el montaje que, permite establecer una relación crítica de lo que allí se produce que ayuda a escapar de las homogeneidades, de los estereotipos, de las miradas y de los prejuicios sociales que no permiten el surgimiento de otros modos de ver, analizar y pensarse en el mundo.

En el proceso de montaje la obra sintetiza un recorrido, un tránsito de un momento inicial y la apertura hacia ciertas zonas silenciadas, invisibilizadas y ocultas de la vida de los estudiantes. De una historia inicial a la posibilidad de narrar, los estudiantes parten de su vida por medio de una obra audiovisual y consiguen, de este modo, “una progresiva revelación de un quién” en palabras de Arendt (1996). Por medio del acto de enunciación de quién soy y qué quiero ser, los estudiantes encuentran un nuevo espacio de producción de subjetividad, ya que “describiendo la historia de cada uno es como uno se constituye y transforma su subjetividad” (Larrosa 2009: 13). Esta es la asunción que resulta el punto de partida insoslayable hacia la transformación; el *pasaje* ineludible que implica el transcurso de una experiencia de transformación de sí. Un “pasar” que remite a un movimiento, a un camino, a un viaje. Un recorrido, afirma Larrosa, el cual supone que el sujeto padece un paso hacia otra cosa y, al mismo tiempo, este pasar tiene algo de incertidumbre, de riesgo, de peligro, de pasión: “el sujeto de la experiencia es como un territorio, una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y al pasar deja huella; de ahí que el sujeto de la experiencia sea un sujeto paciente y pasional” (2009: 17).

Este *pasar* por el taller de realización audiovisual, en tanto experiencia como acontecimiento *extraordinario*, se hace presente en los estudiantes e invita a transitar otros caminos, a debatir formas diversas de decir, narrar sus vidas *ordinarias* y hablar de sí mismos. Estas formas diferentes de hablar/“filmar” no emergen como producto de una toma de conciencia; tampoco implican el encuentro con una verdad o un llegar a conclusiones reveladoras, sino más bien el discutir, debatir y reflexionar, encuentran espacios que expresan nuevas formas de verse y ser mirados. Larrosa sostiene, haciendo referencia a lo dicho: “La conciencia de uno mismo no es algo que uno progresivamente descubra y aprenda a describir mejor. Es más bien algo que va fabricándose e inventándose, algo que se va construyendo y reconstruyendo en operaciones de narración y con la narración” (1995: 33), a través de un *continuum* de historias que se entretejen —cual madeja— y se desenmarañan a fin de relatar, de contar las experiencias vividas-sentidas-atravesadas, en este caso, por los estudiantes, mediante la realización de la obra audiovisual devenida experiencia artística.

Conclusiones

*Un creador es alguien que crea sus propias imposibilidades,
y que crea al mismo tiempo lo posible.*

Gilles Deleuze

La realización audiovisual que se propone a partir del trabajo colectivo del taller constituye una oportunidad para generar espacios creativos que posibiliten el surgimiento de la experiencia en sus diversos modos: como producción oral, a través del relato a viva voz; como producción escrita, por medio de la confección del guion que lleva al protagonista de la historia a ver(se) y exponer(se) en esas líneas, y como creación audiovisual, que lleva a la organización y estructuración de una obra que permite la deconstrucción y disposición de una nueva/otra experiencia. Esta posibilidad de mostrar(se) en la propia mirada del mundo lo entendemos, junto con Rancière, donde el arte nos ofrece un potencial político que posiciona al sujeto de la experiencia en una visión particular de su mundo y del mundo. En esta línea, el autor propone que el arte y la política se sostienen como formas de disenso, como formas de reconfiguración de la experiencia, como un choque que “rompe la evidencia sensible del orden natural que destina a los individuos al comando o a la obediencia” (2010: 61). Asimismo, siguiendo a Hickey-Moody (2017), esta capacidad políticamente efectiva permite reelaborar los límites de lo que un cuerpo puede comprender y producir.

Las producciones creativas que los estudiantes desarrollan en el marco del taller audiovisual corresponden sin duda a *dys-poner* (Didi-Huberman, 2008) las cosas para lograr interpretar el mundo que los rodea. Son modos en los que la realización, la producción, el montaje se convierten en herramientas para hacer aparecer, des-fomar, transformar y encontrar una forma nueva, extraordinaria, que nos enseña “algo diferente de nuestra propia historia”, según Didi-Huberman. Se trata de estrategias que permiten volver a confiar en las imágenes, en un mundo donde la imagen se ha posicionado como

una cuestión central, de pasatiempo, de exposición, de difusión de conocimiento, como información.

Por ello, entendemos la producción de imágenes audiovisuales como una herramienta fundamental que posibilita la generación de espacios de reflexión y expresión para que los sujetos puedan pensar(se) y pensar el mundo que los rodea. Los estudiantes, entendidos, con Didi-Huberman, como *artistas del fotomontaje* que producen, relatan y crean heterogeneidades para disponer la verdad (su verdad), desorganizando — creando caos— y no explicando las cosas (2008, 108), con el objetivo de lograr comprenderlas dialécticamente y exponerse a los discursos que ellos mismos proponen. Los recorridos permiten, a través de las imágenes, contar historias —sus historias, ya que entendemos, junto con Didi-Huberman (2008: 132), que “el arte no existe sin historia”, y es por ello que retomamos esas historias, para que aparezcan y tomen cuerpo. Su eficacia no está dada simplemente por la transmisión de un mensaje o el desciframiento de una representación, sino que está relacionada con la disposición de los cuerpos, de los espacios y de los tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados, próximos o distantes (Rancière, 2010). Siguiendo a Deleuze, por medio del arte — experiencias/obras artísticas— se produce un devenir otro que resiste a la muerte, a la banalización de las imágenes, mediante la creación/construcción de pequeñas historias ordinarias que transcurren como experiencias extraordinarias.

Consideramos, de esta manera, que la realización audiovisual puede ser pensada como acto de resistencia (Deleuze, 1987), en tanto que crea, resiste y libera la vida que queda cautiva de la muerte. En este sentido, Deleuze sostiene que el arte —en nuestro caso las diversas experiencias artísticas producidas y creadas por los estudiantes— permite una fuga de las representaciones establecidas de la realidad, una fuga a los modos de ver/mirar y ser mirados, una fuga que permite transformar esas historias ordinarias y recomponerse a partir de una experiencia dentro de la escuela. El arte supone entonces un ejercicio vital, una recreación de los modos de vida, de la vida como resistencia; supone aquello que insiste en vivir, ya que entendemos este espacio creativo, artístico y pedagógico como un lugar que se resiste a la desaparición, a la frivolidad, y, en definitiva, a la muerte.

Es desde esta perspectiva que proponemos que estas experiencias artísticas permitan pensar en la posibilidad de la construcción de una *pedagogía otra* que irrumpa en los estudiantes, docentes e investigadores provocando la posibilidad de la “suspensión” del mundo producido como verdad. Abandonar de este modo la forma binaria de significación y, en línea con Deleuze, “rizomear” (Lima Aspis, 2006) entre líneas de fuga perdiéndonos ante los imposibles que devienen posibles. Que puedan buscarse a sí mismos perdiéndose, llamarse a sí mismos sin saber quiénes son y afectarse a la construcción del significado del mundo como un constante devenir otro. Si, tal como señala Didi-Huberman (2008), la pedagogía es un campo de batalla en donde las potencias de sometimiento y liberación no dejan de entrar en conflicto, la invitación a narrar eso que (nos) pasa, transitarlo, convertirlo en imágenes, se presenta como posibilidad de ensayar nuevas formas de la pedagogía, de volver permeables los límites de la escuela, de alojar narraciones, relatos que sean insumos para que las vidas ordinarias se conviertan en experiencias extraordinarias.

Bibliografía

- Arendt, Hannah. *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Madrid: Caparrós, 2005.
- . *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Butler, Judith. *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- . *Cuerpos aliados y lucha política*. México: Paidós, 2010.
- Deleuze, Giles. *¿Qué es el Acto de Creación?* Conferencia en la FEMIS. Escuela Superior de Oficios de imagen y sonido. París, 17 de Marzo de 1987. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XH-Xu3AV3Yo>
- Didi-Huberman, Geroge. *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia. Tomo 1*. España: Antonio Machado, 2008.
- Fornet-Betancourt, Raúl, Helmut Becker, et al. “Entrevista a Michell Foucault”, en: *Revistan Concordia* 6 (enero1984), pp. 96-116.
- Grinberg, Silvia. “Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana”, en: *Polifonías*, 2012, pp. 75-94.

Grinberg, Silvia y Dafunchio, Sofía. "Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay", en: *Dimensions in Globalisation and Education*, editado por David Cole, C. Woodrow, 77-88. Nueva York: Springer, 2016.

Grinberg, Silvia y Dafunchio, Sofía et al. "Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura", en: *Horizontes Sociológicos* 1, núm. 1, 2013, p. 120-147.

Hickey-Moody, Anne Catherine. "Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths", en: *International Journal of Inclusive Education*, 2017, pp. 1083-1096.

Jun Fujita, Hirose. *Cine-capital: cómo las imágenes devienen revolucionaria*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2014.

Laddaga, Reinaldo. *Estéticas de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

Larrosa, Jorge. *Escuela poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. *Entre Pedagogía y Literatura*. Argentina: Miño y Dávila, 2005.

Lima Aspis, Renata. "La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes y la enseñanza de la filosofía" en: Kohan, Walter (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc, 2006, pp. 47-57.

Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

Rousseaux, Fabiana. "Memoria y verdad. Los juicios como rito restitutivo", en: Duhalde, Eduardo Luis (ed.). *Acompañamiento a testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras experiencias, 1*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos, 2009, pp. 29-39.

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (ed.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

Trombadori, Duccio. *Conversaciones con Foucault. Pensamientos, obras, omisiones del último maître-a penser*. Buenos Aires: Amorrortu, 2010.