

# La práctica artística y la producción audiovisual en la escuela

Intervenciones creadoras.

La investigación se piensa a sí misma

*Julieta Armella y Yanina Carpentieri*

*Las imágenes forman parte de lo que los pobres mortales se inventan para registrar sus temblores (de deseo o de temor) y sus propias consumaciones.*

Didi-Huberman, s/f, p. 3.

En este capítulo proponemos un recorrido en torno a dos líneas que articulan nuestro trabajo en las escuelas: por un lado, una reflexión acerca de las formas que asume la práctica de la investigación, o la investigación como práctica (Grinberg, 2010; Hickey-Moody, 2017, 2018; Hickey-Moody y Page, 2015), llevada adelante por el equipo desde el año 2008. En especial nos ocuparemos de una de sus formas, aquella que implica una particular manera de intervención, una disposición al encuentro con otros, a la construcción colectiva de historias, de relatos que despliegan deseos y sensibilidades, a través de la producción artística y audiovisual. Por otro lado y, articulado con el primer punto, proponemos una revisión del concepto de *imagen*

como aquello que se pone en juego en el trabajo en terreno e interpela de una forma específica a estudiantes, docentes e investigadores/as en el marco de talleres que proceden a partir de imágenes, en torno de ellas y a propósito de ellas: las imágenes están allí ligadas a una *experiencia de vida* (Belting, 2007; Deleuze y Guattari, 1997).

La construcción cartográfica y la elaboración de mapas, la creación de dibujos y esculturas, la fotografía y la realización audiovisual se combinan mediante diversas estrategias para *experimentar*, para *crear* en el contexto de la escuela, para *pensar* y *problematizar* el mundo, *su* mundo. El arte tiene una capacidad políticamente efectiva, advierte Hickey-Moody (2017), la de reelaborar los límites del cuerpo y de aumentar lo que un cuerpo puede comprender y producir. En este sentido, el trabajo en escuelas secundarias, con estudiantes y docentes, se organiza en torno a la pregunta por la vida cotidiana, por sus barrios, por sus instituciones y por las formas en que esas imágenes pueden provocar el encuentro con otros, con otras voces, otros registros, otros marcos de comprensión, de expresión, de experiencias (Grinberg, 2020).

Asimismo, esos talleres se plantean como una actividad colectiva entre las escuelas secundarias y la universidad, mediante acciones de colaboración entre el equipo de investigadores/as, docentes y autoridades de las instituciones.

## **Intervenciones e intersecciones**

Comenzamos este punto a partir de una idea que recorre buena parte del libro: si la *intersección* es el cruce o encuentro que se produce entre dos líneas o superficies, el tipo de intervención que realizamos en las escuelas puede pensarse, precisamente, bajo la forma de encuentro con otros. Esto es, de intersecciones que buscan habilitar diálogos y que confluyen en producciones creativas. Se trata de un tipo de práctica de investigación que se sostiene a partir de un trabajo periódico en el que el *encuentro* y la *coproducción* orientan los

interrogantes y vertebran las acciones. Pensar y pensarse desde allí adquiere una densidad específica ligada con la sensibilidad, es decir, con la facultad que hace posible encontrar nuevas vías de encuentro, de comunicación, que aún no existen o conexiones entre cosas que no tienen ninguna explicación lógica (Berardi, 2017). La sensibilidad es, según el autor, creación de conjunciones guiada por los sentidos y capacidad para “percibir el significado de las formas una vez que estas emergen del caos” (Berardi, 2017, p. 20).

En esa línea cabe recuperar la noción de *etnografía sensorial* que propone Pink (2009) para nombrar a un tipo específico de intervención que marca un pasaje de la etnografía tradicional –basada centralmente en la palabra y la escritura como modo de captar y comprender– a nuevas formas de intervención y comprensión que buscan capturar aquello que no siempre se dice con palabras. O más bien, habilitar una narración allí donde, por momentos, las palabras se retiran (Grinberg y Dafunchio, 2016). Así, sostiene, la etnografía está siendo revisada a la luz del impulso teórico denominado *giro sensorial* (Greco y Stenner, 2008; Gregg, 2006; Katz, 1999; Massumi, 1995; Sedgwick y Adam, 2003). Ello como un modo de comprensión de la experiencia, la práctica y el conocimiento desde una perspectiva multisensorial, lo que implica algunos desafíos teóricos, entre ellos, una particular relación cuerpo-mente-ambiente, la interconexión de los sentidos y un conocimiento en la práctica que reconoce que el saber no necesariamente se expresa con palabras. La participación del/la investigador/a implica una forma *serendipiosa* (Pink, 2009) de estar ahí, lo que supone un descubrimiento hallado por accidente de algo que no se está buscando o investigando. Un *estar al acecho*, podríamos agregar que, como dice Massumi (2002), no teme a la inventiva y renuncia a la voluntad de la verdad y la corrección. Las ideas justas o correctas son las que se ajustan a lo que ya se conoce, advierte Marks (2000), mientras sostiene, parafraseando a Deleuze, que las ideas productivas son las que tartamudean, las que confunden respuestas.

En este sentido, el trabajo 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 y las estudiantes construyan relatos, piensen sus vidas, hablen de sus deseos, de sus miedos, en una primera persona que es siempre colectiva (Grinberg, 2010; Grinberg y Abalsamo, 2016). La práctica asociada a la producción artística, entonces, es concebida como método que activa y transforma una sensibilidad basada en un conjunto amplio de registros que permite *decir* de maneras muy diversas. Se trata de buscar en un tipo de intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado que denomina *pedagogía afectiva* (Hickey-Moody, 2013) y que plantea al arte como forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y puede decir. La investigación asociada a la producción artística supone, principalmente, una búsqueda por ampliar y tensar los registros de la propia vida, de los propios deseos, de lo que moviliza y convoca la palabra, la experiencia y el cuerpo. Si el cuerpo es, tal como señala Belting (2007), el lugar en el que las imágenes que captamos dejan una huella tras de sí, la búsqueda metodológica es hacer que esas huellas emerjan para convertirse en balbuceos, en trazos capaces de contar una historia.

No se trata de una educación en el arte sino de una experiencia de investigación en la que la producción, en esa clave, busca potenciar formas de pensar y problematizar el mundo. Tiene como objetivo la producción a partir de imágenes con el fin de propiciar espacios de pensamiento y problematización de la realidad, a la vez que generar debates e intercambios acerca de las problemáticas barriales en el espacio escolar (Grinberg, 2010, 2012, 2015; Carpentieri et al., 2015).

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

Año tras año se inician las actividades con una planificación que organiza el trabajo en las escuelas para todo el ciclo lectivo en torno a dos líneas:

- Una que se estructura a partir de un taller audiovisual cuyo producto final es la realización de cortometrajes.
- Otra que se organiza, fundamentalmente, mediante proyectos que emergen del trabajo colaborativo con docentes de distintas asignaturas del área de las Ciencias sociales, la Literatura y la Plástica.

En todos los casos, se trata de dinámicas de intervención que auscultan sensibilidades, exploran texturas y ritmos. Dinámicas que están al acecho, decíamos, de eso que puja, y que buscan los modos de construirse como una narrativa capaz de relatarse y retratarse. Los talleres como espacios de coproducción 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– sobre 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 las vidas cotidianas de los sujetos involucrados y que encuentran en las diversas expresiones del arte un modo de narrar, pero que en ningún caso se agotan en ellas: un relato audiovisual, una historieta, un grafiti o una fotografía constituyen búsquedas por pensar el mundo y pensarse en él, una oportunidad para la reflexión y problematización.<sup>1</sup> La propuesta es, entonces, ensayar otras formas de narrar(se), de ver(se) y de producir(se), en las 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, Langer y Grinberg, 2016).

<sup>1</sup>La noción de problematización ya fue desarrollada en el capítulo escrito por Silvia Grinberg *Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales*.

En este sentido, podemos pensar a 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* (citado en Trombadori, 2010).

## **Del autorretrato a la construcción de un nosotros. O sobre ¿qué puede una imagen?**

¿A qué tipo de conocimiento puede dar lugar una imagen? es una pregunta que propone de modo muy sugerente Didi-Huberman (s/f). Este interrogante es una de las preocupaciones que tenemos como investigadores/as y es, asimismo, una de las guías en esta reflexión. Ello, porque, tal como lo señala, nunca la imagen se impuso con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político e histórico. Es crucial, entonces, pensar qué busca el trabajo con imágenes, su potencia y, a la vez, su complejidad.

Han (2013) advierte que en nuestro presente la comunicación visual se realiza como desahogo o reflejo, pero le falta toda reflexión. Su estetización, dice, es anestésica. Así, “las imágenes llenas del valor de exposición no muestran ninguna complejidad [...]. Les falta toda ruptura, que desataría una reflexión, una revisión, una meditación. La complejidad hace más lenta la comunicación” (p. 32). La comunicación del sentido es lenta, señala. En esta línea, se trata de construir un espacio en el que el tiempo para la reflexión y la problematización sea un elemento constante. Posibilitar la búsqueda de sentidos –siempre inestables, siempre vacilantes– en la realización artística es, en definitiva, la expresión política del taller.

Registrar a través de imágenes lo que sucede en los barrios deviene, así, ejercicio vital. ¿Cómo relatar y retratar las vidas procurando corroer las miradas que se organizan a partir de binarismos víctimas-victimarios, buenos-malos, asumiendo, a su vez, la politividad de los acontecimientos? ¿Cómo construir un relato estético que no estetice la pobreza o haga de esta una obra desprovista de toda

densidad? La clave es, tal vez, potenciar la mirada corrosiva e irreverente que los y las estudiantes ponen en juego, aquella que se ubica en los pliegues, en las sutilezas e incluso en las contradicciones.

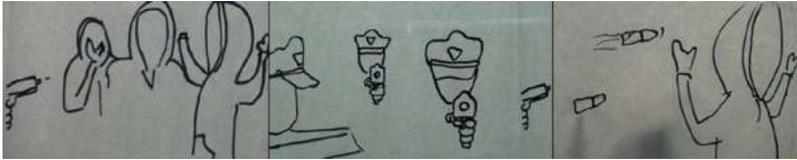
El corto documental *Una tarde gris* (UNSAM, 2016), producido en el taller audiovisual, se inicia con una voz en *off* entre desganada y conmovida que perturba:

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 al otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera. (UNSAM, 2016).

La propuesta, durante ese año, se articuló en torno a una historia en primera persona que narrara algo sobre el barrio de quienes participaban del taller. Y fue entonces que eligieron contar la historia de la muerte de dos amigos en lo que se conoce como *La Masacre de Cárcova*.<sup>2</sup> El hecho, ocurrido en febrero de 2011, tuvo de testigos a algunos/as de aquellos/as estudiantes con apenas diez y once años. Lo que se escucha son sus voces relatando esa tarde en que la historia del barrio se volvió, en un instante, sobre cada uno/a de esos/as pibes/as y quedó en su memoria.

<sup>2</sup> Se conoce como *La Masacre de Cárcova* al hecho ocurrido el 3 de febrero de 2011 en donde la policía de la provincia de Buenos Aires, reprimió con gases lacrimógenos, balas de goma y plomo a un grupo de vecinos del barrio La Cárcova 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.

*Imagen 1. Secuencia fotográfica del corto “Una tarde gris”*



Fuente: propia.

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 (*Imagen 1*).

El que habla es Fede. En aquel momento estudiante de quinto año de la escuela. El que habla, también, es Dani, compañero de Fede. Quienes hablan, en rigor, son muchos/as.

Los relatos se sucedieron formando una trama que se fue haciendo más densa, más compleja tocando fibras que en principio no nos propusimos, no advertimos, a las que llegamos en forma *serendipiosa*. Inicialmente la invitación fue traer un objeto que representara a su barrio, luego se trabajó con olores, sonidos, sensaciones que los/nos recorren y llevan a ese lugar. Seguidamente, la narración de hechos que allí ocurrieron. Los escuchamos. Nos escuchamos. Venían de todos lados y de alguna manera 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 iríamos trabajando a lo largo de varios meses. Con esas primeras pistas fueron encontrándose, fuimos encontrándonos. Las narraciones eran de ellos/as: cada uno/a tenía una versión de la historia y al mismo tiempo ese acontecimiento era de muchos. No importaba encontrar una versión, *la verdadera*. Importaba, en cambio, pensar qué era lo que iban a contar. Qué querían *decir*. Los relatos se fueron fusionando, dejaron de ser de cada uno para ser un relato colectivo. Y querían hablar de la muerte. De las muertes en sus barrios. Entre esas imágenes fueron construyendo la historia, la propia, la de sus pasillos y la de sus muertos. De los pibes que son asesinados, la policía, la droga, la basura. Y de repente el relato se volvió indiferenciado. Quizás se deba a que, tal como señala Belting (2007), las imágenes ofrecen un

lugar donde reconocerse, en el que encontrar sentidos. Son el resultado de una construcción colectiva, en tanto toda imagen nunca es singular, sino que siempre incluye a otros porque la memoria nunca es individual sino colectiva. Los límites de lo propio y de lo ajeno se fueron diluyendo hasta encontrarse, como decíamos más arriba recuperando a Barthes (1989), en un Yo/Nosotros capaz de volverse pensante y, podríamos agregar, sintiente. Un registro que combina la historia del barrio, de dos jóvenes asesinados y la primera persona de quien relata, de quien siente y hace sentir. Una narración que de un momento a otro ubica a esa voz en la situación singular y la hace carne: *Y al otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera*. El relato se vuelve descarnado y conmovedor a la vez.

En otra escuela secundaria, durante una clase de Plástica, se despliegan varias impresiones del cuadro *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova y se intercambia en torno a la pregunta: ¿cómo sería la escena que allí se pinta si estuviera pasando en su barrio, en cualquier casa del barrio? Un grupo de cinco estudiantes se dispone a trabajar (*Imagen 2*). Reúnen dos mesas, fotografías del barrio que ellos/as mismos/as tomaron, diarios, revistas, lápices de colores, tijeras, cintas y plasticola que acomodan alrededor del cuadro. Comienzan a pensar cómo lo intervendrán. Se preguntan qué hacer, tienen algunas dudas, repasan las fotos, seleccionan una y empiezan a dibujar las figuras que van a componer la intervención. Pava y mate es lo primero que montan sobre el cuadro. Si levantamos el ojo y miramos en otros grupos, la comida siempre es lo primero que aparece.

Nada de lo que se incluye es fortuito, todo se debate y decide en grupo. Una de las estudiantes, haciendo referencia a las dificultades de montar una imagen del diario en el cuadro y que resulte convincente, dice: “acá del diario voy a recortar un bebé para ponerlo sobre la señora. Pero me tapa el brazo de la señora y no se entiende, así que voy a cortar solo la carita”. Rápidamente bromea sobre la imagen que recorta y pega: “¡El bebé mira a la cámara!”. Luego se dedican a caracterizar a los personajes. Con sumo cuidado en una hoja delinean flores y corazones que colorean y cortan meticulosamente para decorar el

cabello y el saco de la protagonista. Con la misma dedicación hacen una gorra para el varón de la escena. Dibujan una alacena que es corregida ante un “¡No! Pongamos una alacena más vacía, si son pobres”. Continúan dibujando el resto de las imágenes. Por último, incluyen los globos de diálogo: –*¿En qué piensas viejo?*, –*En nuestra pobreza vieja*. El cuadro intervenido es la tapa del libro *Silencios que gritan 2* (Imagen 3).

*Imagen 2. Intervención del cuadro Sin pan y sin trabajo 1*



Fuente: Estudiantes trabajando en su producción.

*Imagen 3. Intervención del cuadro Sin pan y sin trabajo 2*



Fuente: Estudiantes trabajando en su producción.

Un cuadro que posee un valor histórico para el campo artístico deviene superficie sobre la que narrar historias, hacer de esa imagen una versión propia que se enuncia como voz colectiva. Imagen que se manifiesta a la vez corrosiva, devastadora, e imprime una mirada afectiva que se ocupa, también, de los detalles: el bebé, su rostro, en el pecho de la protagonista, los corazones en su saco, unas flores en el pelo, el gorro de su compañero, hacen quizás que esa imagen sea tolerable, hablan del hambre y a la vez del cuidado, de la pobreza y a la vez de un vínculo, del amor.

Estas secuencias son una expresión que nos permite describir el tipo de intervenciones que realizamos en las escuelas, lo que sucede cuando la propuesta se articula a partir de historias en primera persona, cuando producir una imagen es un gesto que busca la irreverencia de la creación.

Debemos señalar que por *imagen* entendemos algo que excede el orden visual. En este sentido, Belting (2007) plantea a la imagen como concepto antropológico en oposición a conceptos de orden estético y técnico. Tomamos esta definición en la medida en que permite correr los límites de las versiones que asocian a la imagen solo con el dominio de la visión y de la técnica que las produce o reproduce. Tal como señala el autor, el dominio visual es, desde hace siglos –y el nuestro parece radicalizarlo– la acepción más utilizada para referirnos a las imágenes. Sin embargo, las *imágenes* en nuestro recuerdo corporal están ligadas a una *experiencia de vida* que hacemos en un tiempo y un espacio determinados. En esta misma línea, Deleuze y Guattari (1997) definen al arte como experiencia vivida. Tenemos aquí algunas pistas para precisar qué significa el trabajo con imágenes. Más que oponer imágenes a palabras, Didi-Huberman propone que “todas juntas forman, para cada uno, un tesoro o una tumba de la memoria” (s/f, p. 3) ¿Por qué elegimos trabajar con imágenes entonces?, ¿las imágenes dicen más que las palabras? Seguramente no, pero sí permiten ampliar registros, aportar ideas, densidades, texturas, a cuestiones complejas, que afectan, se sienten y que difieren de lo que sabemos mediante palabras, de lo que

podemos poner en palabras; permiten, asimismo, subrayar cosas nuevas, distintas de las que ya sabemos. Las imágenes posibilitan algo diferente a las palabras, pero también se cruzan con ellas: hacen algo, crean realidades, las transforman, también crean conflictos. Los y las estudiantes, por medio de las imágenes, se posicionan en la historia, indagan, piensan y hacen hablar a sus vidas. Así, la cámara, el lápiz o el pincel procuran devolver esa posibilidad de *decir* ubicando al Yo en el mundo (Grinberg y Dafunchio, 2016). Tal como señala Larrosa (2006) a propósito del cine, es muy posible que este comience allí donde nada puede ser dicho. Quizás, advierte, donde lo que se quiere narrar no se puede formular en términos de ideas formalizadas, ahí las imágenes hablen, digan, narren y expresen.

### **Imágenes finales**

Dani sube a la silla que le permite aproximarse a la altura indicada para transformar esos primeros trazos bocetados en papel en la escala que en su grupo imaginan. Sube y se queda. Ahí él es alguien que sorprende, que difícilmente hable o participe en el sentido escolar habitual. Ahí, con el pincel en mano, es alguien que dice lo que quiere decir, que se expone y despliega lo que puede y quiere dar. Y (nos) sorprende, una y otra vez. No median palabras, posiblemente queden atesoradas en su cuerpo. Despliega ideas dibujadas. Así dice. Así hablan, él y el resto de sus compañeros, en una composición que deja sus huellas en las paredes de la escuela (*Imagen 4*).

*Imagen 4. Creación del mural 1*



Fuente: Estudiantes creando un mural en un aula de su escuela sobre el trabajo en el taller documental.

*Imagen 5. Creación del mural 2*



Fuente: Estudiantes creando un mural en un aula de su escuela sobre el trabajo en el taller documental.

En la *Imagen 5* la silueta de un joven tiene en sus manos una cámara con la que se proyecta una imagen sobre la pantalla. En ella se ven con nitidez los colores de un cielo alunado y las hojas de un árbol tupido. Y con la irreverencia de la creación, esas hojas dejan de ser imagen proyectada y pasan a tomar la pared de la escuela. No son ya copia de un real, que posiblemente nunca existió, sino imaginación pura que desborda y se apodera del espacio.

Nuevamente las imágenes conceden eso que los y las jóvenes quieren decir, con una elocuencia inesperada. Este mural forma parte de una obra realizada por estudiantes de sexto año del taller de producción audiovisual de una de las escuelas en las que trabajamos. Con la consigna de dejar un registro de los diez años de trabajo conjunto, los y las estudiantes imaginaron, bocetaron y montaron un dibujo que simboliza lo que es el taller. Esta imagen, posiblemente, enuncia de forma clara y precisa el registro que ellos/as tienen sobre su experiencia en el taller. La posibilidad de narrar y construir historias a partir de imágenes y, a través de ellas, proponer un espacio distinto, un tiempo diferente, que dinamiza a la escuela en tanto espacio de lo común (Grinberg y Abalsamo, 2016), un espacio de encuentro con otros, con lo otro, que nunca es del todo ajeno y nunca es solo propio. Esa proyección que toma la pared nos advierte su potencia: aquello que se narra, que se crea, queda allí, impregna el espacio de la escuela y deja sus huellas. Belting (2007) señala que, en tanto fundadoras y herederas de las imágenes, “las personas se encuentran involucradas en procesos dinámicos en los que sus imágenes son transformadas, olvidadas, redescubiertas y cambiadas de significado” (p. 74). En este sentido, propone, transmisión y pervivencia como dos caras de la misma moneda. Mientras que la transmisión es intencional y consciente, la pervivencia ocurre por medios ocultos o incluso contra la voluntad de una cultura que se ha organizado con otras imágenes. Recuperando estas ideas podemos decir que los talleres de producción artística en las escuelas operan en esa delgada línea que articula la transmisión y la pervivencia. Sus productos, las producciones/obras de los y las 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 tal 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.

## **Palabras finales a modo de cierre**

A lo largo de este capítulo hemos propuesto un recorrido articulado en torno a una serie de imágenes que cristalizan un modo de hacer investigación en las escuelas. Se trata, como vimos, de una manera de producir con y a través de distintas expresiones artísticas que operan como catalizadoras de aquello que le pasa a las vidas y atraviesa a las instituciones.

Planteamos un modo de trabajar con el arte que, como propone Bishop (2006), trasciende los límites de los museos y de los cánones estéticos y hace emerger un trabajo artístico asociado con prácticas socialmente comprometidas. Se trata, al decir de Laddaga (2006), de una exploración de formas anómalas de producción colaborativa, de proyectos que renuncian a la elaboración de obras de arte para intensificar procesos de conversación que involucran a no artistas y donde la producción estética se asocia al despliegue de experiencias que buscan modificar el estado de cosas en determinados espacios (Laddaga, 2006).

Narrar historias que, como explicó un estudiante a propósito del taller, “ni yo sabía que tenía para contar”: es allí, en la producción de esas historias, en su emergencia, que se pone en acto aquello que la memoria, singular y colectiva, guarda y es experiencia activa.

Imágenes que, de alguna manera, funcionan como archivos vivos de palabras/pensamientos que no operan tan solo desde el registro

visual sino que permiten explorar, capturar y redescubrir la experiencia de vida hecha cuerpo.

Si, tal como sostiene Didi-Huberman (2015) “no existe una sola imagen que no implique, a la vez, miradas, gestos y pensamientos [...] frente a cada imagen deberíamos preguntarnos cómo (nos) mira, (nos) piensa y (nos) toca...”. La propuesta de los talleres en las escuelas trata precisamente de eso, de producir espacios-tiempos que habiliten la emergencia de miradas, la creación de gestos y la producción de pensamiento y que posibiliten no solo la narración de la propia vida sino una circulación que trascienda las paredes de la escuela. Como dijo otro estudiante “Si tenés algo que decirle al mundo, tenés esto” y ese decirle al mundo a su vez mira, toca y nos hace pensar.