



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Un grupo cargado de historias. Prácticas artísticas y experiencias de la escolaridad en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental

 **Etcheto, Florencia**

Un grupo cargado de historias. Prácticas artísticas y experiencias de la escolaridad en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental

Praxis Educativa (Arg), vol. 27, núm. 3, pp. 1-16, 2023

Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153175977007>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270307>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Artículos

Un grupo cargado de historias. Prácticas artísticas y experiencias de la escolaridad en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental

A group loaded with stories. Artistic practices and experiences of schooling in contexts of urban poverty and environmental degradation

Um grupo carregado de histórias. Práticas artísticas e experiências de escolarização em contextos de pobreza urbana e degradação ambiental

Florencia Etcheto

Universidad Nacional de San Martín,, Argentina

flor.etcheto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8376-1715>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270307>

Recepción: 15 Abril 2023

Revisado: 27 Julio 2023

Aprobación: 20 Agosto 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

En este artículo, proponemos una reflexión teórico-metodológica en torno a un trabajo de investigación que toma la forma de taller de (co)producción artística en una escuela secundaria pública emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Recuperamos material de campo producido durante 2022 para explorar las posibilidades de esta metodología. El trabajo con prácticas artísticas permite desplegar una narración, un decir, a la vez que se propone como una experiencia de formación para las y los estudiantes, empalmándose con la tarea que lleva a cabo la escuela de manera cotidiana.

Palabras clave: escuela, pobreza urbana, prácticas artísticas, investigación educativa.

Abstract

In this article we propose a theoretical-methodological reflection on a research work that takes the form of an artistic (co)production workshop in a public secondary school located in a context of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires (MRBA). We recovered field material produced during 2022 to explore the possibilities of this methodology. Working with artistic practices allows the unfolding of a narrative, a saying, at the same time that it is proposed as a training experience for students, connecting with the task that the school carries out on a daily basis.

Keywords: school, urban poverty, artistic practices, educational investigation.

Resumo

Neste artigo propomos uma reflexão teórico-metodológica sobre um trabalho de pesquisa que se concretiza em uma oficina de (co)produção artística em uma escola pública de ensino médio localizada em um contexto de pobreza urbana na Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Recuperamos material de campo produzido durante o ano de 2022 para explorar as possibilidades dessa metodologia. Trabalhar com práticas artísticas permite o desdobramento de uma narrativa, um dizer, ao mesmo tempo em que se propõe como uma experiência formativa para os alunos, conectando-se com a tarefa que a escola realiza no dia a dia.

Palavras-chave: escola, pobreza urbana, práticas artísticas, investigação educacional.

Introducción

Es bien cierto que «todas las penas se pueden sobrellevar si las pones en un cuento o relatas un cuento sobre ellas», como dijo Isak Dinesen, que no sólo fue una de las grandes narradoras de nuestros días sino que también -y era casi única en este aspecto- sabía lo que estaba haciendo. Podría haber añadido que incluso la alegría y la dicha se vuelven soportables y significativas para los hombres sólo cuando pueden hablar sobre ellas y narrarlas como un cuento.

(Hannah Arendt, 1996, p. 275)

En este artículo, nos proponemos pensar las prácticas artísticas y las posibilidades que despliegan tanto en las escuelas como en la investigación educativa. Para ello, recuperaremos una serie de producciones y escenas del trabajo de campo realizado durante 2022. Nos referimos a una investigación sociopedagógica desarrollada, desde hace más de una década, en escuelas secundarias públicas de gestión estatal emplazadas en contextos de pobreza y degradación ambiental del Área Metropolitana de Buenos Aires. A modo de hipótesis, sostenemos que el trabajo con prácticas artísticas habilita un decir a través del que las y los estudiantes despliegan su mirada y aparecen en escena. Se trata de una narración que se vuelve clave tanto para la escuela como para la investigación sobre ella (Grinberg y Carpentieri, 2018).

Nos preguntamos por la experiencia escolar y por aquello que sucede a partir del trabajo con ciertos materiales, qué afecciones suscitan en las y los estudiantes, cómo aparece lo singular. Hannah Arendt (1996) recupera la frase de la escritora Isak Dinesen, quien refiere a la necesidad de contar: poner en una historia las penas para poder sobrellevarlas. Podríamos agregar que la escuela se vuelve un lugar clave para llevar a cabo esta tarea, “es cada vez más el lugar por excelencia en el que aparecemos ante los otros, nos contamos el mundo y nos lo cuentan” (Grinberg y Carpentieri, 2018, p. 5). El trabajo con prácticas artísticas habilita una narración, a la vez que se propone como una experiencia de formación para las y los estudiantes (Armella *et al.*, 2019; Grinberg, 2010, 2020; Grinberg y Dafuncho, 2013, 2016), de modo que el método de investigación se articula con el trabajo que lleva a cabo la escuela.

En este marco, recuperamos una experiencia de investigación que se viene realizando desde hace más de una década en una escuela secundaria de la RMBA, específicamente, tomaremos aquí parte del trabajo de campo de 2022, año en el que se “volvió a la normalidad” después de la pandemia y la escuela pudo sostener clases durante todo el año.

Cabe recordar que, en 2021, las clases presenciales se suspendieron entre mediados de abril y comienzos de agosto y, en el caso particular de esta institución, la presencialidad volvió de manera intermitente debido a que se llevaron a cabo obras de mejoras en el edificio de la escuela durante la segunda parte del año. A comienzos de 2022, llegamos listos para retomar el trabajo de campo y, desde la conducción de la escuela, nos pidieron que trabajáramos con un curso en particular. Un curso numeroso y “problemático, cargado de historias” (conversación con docente de la escuela, abril de 2022).

Como veremos a lo largo del artículo, algo del trabajo de taller parece haber permitido descomprimir la tensión en el aula y tuvo mucha importancia en este grupo. En ese sentido, de alguna manera, las prácticas artísticas son una forma de decir algo siempre, un decir que se vuelve clave para la escuela y para investigar sobre ella. Esto adquiere vigor en tanto nos referimos a una experiencia escolar atravesada por la precariedad urbana y la extrema pobreza, donde las desigualdades son múltiples y se solapan. Concretamente, la escuela que es objeto de esta indagación se encuentra emplazada en una de las denominadas villas miseria de la Región Metropolitana de Buenos Aires, que condensa pobreza urbana y degradación ambiental. El barrio se encuentra a la vera del Río Reconquista, el segundo más contaminado del país, y próximo a la CEAMSE.^[i] Sus habitantes enfrentan de manera cotidiana problemáticas vinculadas con la contaminación del ambiente, el acceso a los servicios públicos básicos, como también dificultades en relación con el trabajo informal y el cirujeo, que constituye una de las fuentes predominantes de subsistencia de las familias. Asimismo, el barrio se encuentra atravesado por luchas violentas en relación con los enfrentamientos entre bandas narco o tiroteos, como también el abuso de poder de la policía y las muertes violentas de jóvenes (Bonilla y Grinberg, 2019).

Muchas de estas cuestiones agudizaron durante la pandemia del COVID-19, cuando los habitantes del barrio vieron impedido el desarrollo de actividades de vital importancia para sus economías, tales como el cirujeo y las visitas a los basurales de los alrededores del barrio. La propia fragilidad de las condiciones en las que se vive en el barrio cruza a la escuela y su hacer cotidiano, sus historias están entrelazadas (Bonilla *et al.*, 2022). Aquí, adquiere vigor el trabajo con prácticas artísticas para poner palabra y volver decible la experiencia en tanto nos referimos a una experiencia escolar atravesada por la precariedad urbana y la extrema pobreza, como mencionamos anteriormente. Asimismo, cabe destacar que se trata de una experiencia formativa de las y los estudiantes, en tanto es un método que trabaja *con* la escuela y quienes la habitan, en lugar de *sobre* ellos. A continuación, desarrollaremos la metodología utilizada para, luego, avanzar hacia un análisis de campo.

Métodos creativos y prácticas artísticas

Los desafíos metodológicos que involucran la comprensión de la escuela (Grinberg, 2020) y de las desigualdades (Kessler y Tizziani, 2014) contemporáneas requieren de la implementación de métodos creativos (Kara, 2020; Hickey-Moody, 2017) e involucran el trabajo de campo en profundidad. Se trata de desafíos metodológicos que demandan el desarrollo de abordajes que permitan captar lo múltiple de las desigualdades.

La investigación que aquí referimos tiene lugar bajo la forma de taller de (co)producción en y con las escuelas, a través de una metodología que procura crear un espacio escolar para pensar y problematizar la vida (Grinberg y Abalsamo, 2016). El trabajo de investigación se produce mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario que engloba diversos campos de estudio, tales como la educación, la sociología, las artes visuales, el cine documental, la antropología, y vincula las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo (Armella *et al.*, 2023). Nos referimos a una metodología que se vale de métodos creativos de investigación (Kara, 2020) y de la investigación (post)cualitativa (Le Grange y Gómez, 2022; Porta y Aguirre, 2020). Los métodos creativos, entre otros, abarcan a la investigación basada en las artes (Hernández Hernández, 2008; Kara, 2020), también referida por Hickey-Moody (2017) como las prácticas artísticas como método. Dichos métodos abren la posibilidad de explorar temas asociados con altos niveles de emoción (Prendergast, 2009) y permiten la expresión de sentimientos y pensamientos que “son difíciles de articular con palabras” (Blodgett *et al.*, 2013, p. 313).

Este aspecto cobra relevancia en la indagación en y con las escuelas en tiempos de pospandemia, en tanto que permite activar una narración allí donde, muchas veces, las experiencias de vida enmudecen (Grinberg y Dafunchio, 2016). Tal como señala O'Neill (2008), las prácticas artísticas hacen visibles experiencias, deseos, ideas, constituyen un espacio reflexivo y contribuyen al conocimiento y al entendimiento. Asimismo, Ramallo y Porta (2020) señalan que:

Las artes llevan “el hacer” al campo de la investigación, a partir de tres aspectos centrales: utilizar elementos artísticos y estéticos —generalmente no lingüísticos—, buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla. (Ramallo y Porta, 2020, p. 445)

Nos referimos a un tipo de pesquisa que se realiza como intervención, a través de un trabajo en y con las escuelas, donde la investigación se vuelve una práctica que hacemos *con* otros (Armella *et al.*, 2022). De este modo, el énfasis está en el trabajo *con* más que en el *sobre* las escuelas, sus docentes y estudiantes (Armella *et al.*, 2019). La investigación procura estudiar la vida cotidiana de las escuelas y los modos en las que las experiencias de escolaridad tienen lugar en las instituciones. En relación con esto, algunas investigaciones afirman que las desigualdades que atraviesan a las escuelas y a las vidas de quienes las habitan parecen haberse multiplicado y complejizado (Kessler, 2018).

Dubet (2020) señala que nos hallamos en un nuevo régimen de múltiples desigualdades, heterogéneo y volátil y siempre cambiante, donde los análisis que se centran en los regímenes de clase presentan sus limitaciones. Es por esto que el autor hace referencia a la importancia de aquellos conceptos que posibiliten particularizar las trayectorias de los sujetos y no sólo se tengan en cuenta análisis macroestructurales. En esta línea, el concepto de interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016), aportado por las luchas afro-

feministas, constituye una herramienta analítica y conceptual que problematiza los modos que adquiere el solapamiento y entrecruzamiento de las desigualdades en las vidas de los sujetos, ocasionando formas de exclusión encarnadas. En lo que respecta a este proyecto, el concepto de interseccionalidad contribuye con elementos clave para problematizar los diversos modos en que la desigualdad atraviesa tanto los cuerpos como las instituciones educativas.

Elegir un enfoque creativo permite ampliar el propósito de la investigación, ya que posibilita ver y comprender problemas y temas de nuevas maneras (Law, 2004; Sullivan, 2009). Para Mannay (2016), los métodos creativos ayudan a resistir lo que nos es familiar, lo asumido y lo que se da por sentado y, al hacerlo, abren un espacio para una nueva comprensión. En ese sentido, la práctica de producción artística constituye una metodología novedosa para la comprensión de experiencias complejas. El trabajo en terreno se centra en el desarrollo de prácticas artísticas con estudiantes, siguiendo un formato de taller semanal.

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. Las artes funcionan como medio para que los jóvenes comuniquen ideas y puedan hacer visibles cuestiones complejas, comunicando a través de imágenes, sentimientos, colores, texturas y sonidos (Hickey-Moody, 2017), incluso donde la palabra se retira (Grinberg y Dafunchio, 2016). Las prácticas artísticas pueden ofrecer nuevas maneras de conocer, ser afectados y nuevas intracciones entre cuerpos (Hickey-Moody y Page, 2015). En ese sentido, movilizan explícitamente la agencia de la materia e invitan a las y los estudiantes a acceder al archivo de su propia experiencia a través del compromiso creativo con materiales artísticos; como también a trabajar juntos y hacer nuevas formas de subjetividad grupal (Hickey-Moody, 2018).

Entendemos, junto a Kara (2020), que la indagación a través de prácticas creativas privilegia aspectos tales como la imaginación y lo inesperado como recursos para dar sentido.

En este aspecto, el trabajo con prácticas artísticas cobra importancia, en tanto que estas permiten encontrarse con la afección, con lo impredecible de la experiencia y los modos que tenemos de responder ante diferentes materiales y registros (Hickey-Moody, 2017). Se trata de una metodología anfibia de investigación que tiene como objetivo generar datos multisensoriales donde se configure un plano de cuerpos, objetos y sonidos situados. Esto es, un reservorio metodológico donde se ensamblan estos retazos para que sea posible captar tanto las relaciones de poder sedimentadas como las posibilidades de resistencia en su complejidad (Grinberg, 2020), teniendo en cuenta las formas en las que la investigación se hace cuerpo e involucra experiencias, preocupaciones y deseos. De este modo, la (co)producción de imágenes, producciones escritas, audiovisuales, entre otras, brinda la posibilidad de “nombrar situaciones vividas que de otro modo estarían en los límites de lo que se puede decir” (Grinberg y Dafunchio, 2016, p. 14), y genera el espacio para las formas de registro de aquello que sucede en las instituciones, en los barrios y que, muchas veces, no se puede expresar con palabras (Hickey-Moody, 2017; Pink, 2009). Las producciones artísticas realizadas por estudiantes y docentes de escuelas secundarias abren la posibilidad de aproximarnos, a través de distintos registros (visual, audiovisual, literario y sonoro), a formas de narrar en las que la primera persona, muchas veces del plural, busca y se encuentra con otros y, de ese modo, se transforma en una voz colectiva.

El taller al que hacemos referencia tiene lugar precisamente en este entramado escuela-barrio. Es importante resaltar que la elaboración de estos talleres se lleva a cabo a través de actividades grupales, de producción, intercambio y problematización, dedicando tiempo y espacio al encuentro y la construcción colectiva. De esta manera, la escuela habilita la polifonía de voces, convirtiendo “cada voz, en una voz colectiva, sin por ello anular las singularidades” (Armella, 2018, p. 152). No se trata sólo de obtener información, sino de que las y los estudiantes produzcan, es decir que hay una experiencia de formación. En tal sentido, las y los estudiantes aprenden sobre investigación, prácticas artísticas y producción audiovisual, y la propia práctica de investigación que realizan les permite mediar la experiencia. Nos referimos a una práctica que permite que el sujeto aparezca en escena. En ese sentido, los registros, de distintos modos, recuerdan al sujeto que los enuncia: el barrio, la escuela y ese *entre* (Bonilla Muñoz *et al.*, 2022).

Aquí, nos interesa realizar un desplazamiento que se mueve del Arte con mayúscula (Bosch, 2009) hacia las artes y las prácticas artísticas. Entendemos, junto con Bosch (2009), que constituyen distintas puertas de entrada. Si el Arte nos lleva al terreno de los artistas, de los museos y las galerías, “hablar de las artes describe un universo multifacético y al mismo tiempo cercano, en el que tienen cabida sensibilidades, criterios y gustos diversos. Y, sobre todo, hablar de las artes nos acerca a la experiencia estética individual” (Bosch, 2009, p. 30).

Cuando hablamos de prácticas artísticas, nos referimos a aquellos procesos creativos que generan producciones y tienen el potencial de generar nuevos conocimientos y cambiar la forma en que entendemos las cosas (Sullivan, 2006). En la actualidad, las prácticas artísticas se asocian a lo que Bishop (2006) denomina giro social (*The social turn*), es decir, prácticas artísticas que muchas veces ocurren fuera de los museos y galerías y que están ligadas a procesos creativos colaborativos y comprometidos socialmente.

En esta línea, Laddaga (2006) encuentra que, en las artes, existe una importante inclinación por la exploración de formas anómalas de producción colaborativa y refiere a la proliferación de proyectos que dejan de lado la producción de obras de arte para volcarse hacia procesos de conversación que convoquen a no artistas, y donde la producción estética esté ligada al despliegue de organizaciones que se propongan cambiar el estado de cosas en determinados espacios. No se trata de la producción de obras de arte, se trata más bien de procesos creativos en los que experiencia y la obra suponen términos inescindibles (Armella *et al.*, 2019). De este modo, la investigación y la intervención, la materia y los cuerpos, la experiencia y la obra se entrelazan y yuxtaponen en modos que nos instan a pensar en ese *entre* (Grinberg, 2009). Aquí, se vuelve importante lo que provocan esas producciones en quienes las llevan a cabo como también quienes las ven, nos interesa ese juego de afecciones más que la belleza de las producciones. Teniendo en cuenta esto, podemos considerar a las y los estudiantes y docentes como productores y protagonistas de una experiencia de encuentro con otros y de producción de pensamiento.

En este punto, cabe recuperar los aportes del nuevo materialismo, que postula que la materia es activa y está siempre modificándose, ofrece una redefinición de la vitalidad y las relaciones humanas-no humanas, debido a que los cuerpos y las cosas no están tan separados como nos fue enseñado, y su interrelación es vital para conocernos a nosotros mismos como humanos y relacionarnos con el entorno (Hickey-Moody y Page, 2015). Siguiendo a Ingold (2013), las propiedades de los materiales emergen de la participación y colaboración entre el sujeto, los materiales y el entorno. Se trata de un método que pone su énfasis no en los abismos y las separaciones, sino en la permeabilidad entre los cuerpos (Cohen, 2018). Dos conceptos adquieren centralidad en el nuevo materialismo, el de intracción (Barad, 2007) —que entiende a la agencia de los cuerpos como algo que emerge de sus entrelazamientos, en lugar de ser algo preexistente y determinado— y el de difracción (Haraway, 2000, 2003, 2008; Hickey-Moody, 2018), concepto proveniente del campo de la física, que pretende romper con la separación tajante entre sujeto y objeto, sugiriendo más bien el entrelazamiento de ambos.

Barad (2007) se refiere a la intracción, en contraposición a la interacción, es decir, los cuerpos se coconstituyen con el entorno y con otros cuerpos, y constantemente se encuentran cambiando, combinándolos, influenciando y trabajando de manera inseparable. Aquí, cobra relevancia el trabajo con producciones artísticas que, a través de distintos registros, permite encontrarse con la afección, con aquello impredecible de la experiencia, con su recuerdo y con los modos que tenemos de responder a ella (Hickey-Moody, 2018). El sujeto intractúa con la materia, lo que sucede y emerge de ese encuentro, no de los cuerpos en sí, es decir, no podemos pensarlos por separado, sino en su entrelazamiento.

El concepto de difracción se propone como una cuestión ético-onto-epistemológica (Barad, 2007; Haraway, 2003, 2008), que enfatiza el carácter inseparable de la ética, la ontología y el conocimiento. Se utiliza para distanciarse de la idea de reflexión (Haraway, 2000) y analizar el conjunto heterogéneo de historias a partir de sus patrones de interacción, interferencia, refuerzo, diferencia, es decir que ofrece una mirada sobre el proceso y no sobre la identidad (Haraway, 2000). De esta manera, se busca evitar las lecturas cuya pretensión es retornar a los puntos de origen o a sentidos unívocos. En esta línea, no se trata tanto de *lo que hacen* las y los estudiantes, sino de *qué pueden hacer con* distintos materiales y registros. Y

ese entrelazamiento puede resultar de modos inesperados: no son elementos aislados, sino que se coconstituyen en el encuentro, en el trabajo conjunto.

Un grupo cargado de historias

Como mencionamos anteriormente, recuperamos aquí una experiencia que tuvo lugar durante 2022 y que involucró la producción artística a través de distintos registros (visual, escrito, sonoro y audiovisual). La propuesta se centró en un trabajo de investigación sobre el barrio donde está emplazada la escuela. Para ello, el taller se inició con una actividad en torno a diversos paisajes y retratos de distintos artistas (Oswaldo Guayasamín, Vincent van Gogh, Alberto da Veiga Guignard, Virginia de Medeiros, Katsushika Hokusai, entre otros), que se desarrolló en distintas etapas, para culminar con una producción audiovisual sobre el barrio.

Durante los primeros encuentros, se realizaron diversas actividades exploratorias con los paisajes y retratos. En una primera instancia, se dispusieron las imágenes en el aula (sin ficha técnica de las obras) y cada estudiante debía elegir un paisaje o retrato y, en una hoja, debía describir lo que veía en la imagen y, en un segundo momento, debía escribir qué modificaría en la imagen (Figuras 1 y 4).



Figura 1
Actividad exploratoria con retratos y paisajes
Registro de campo (2022).

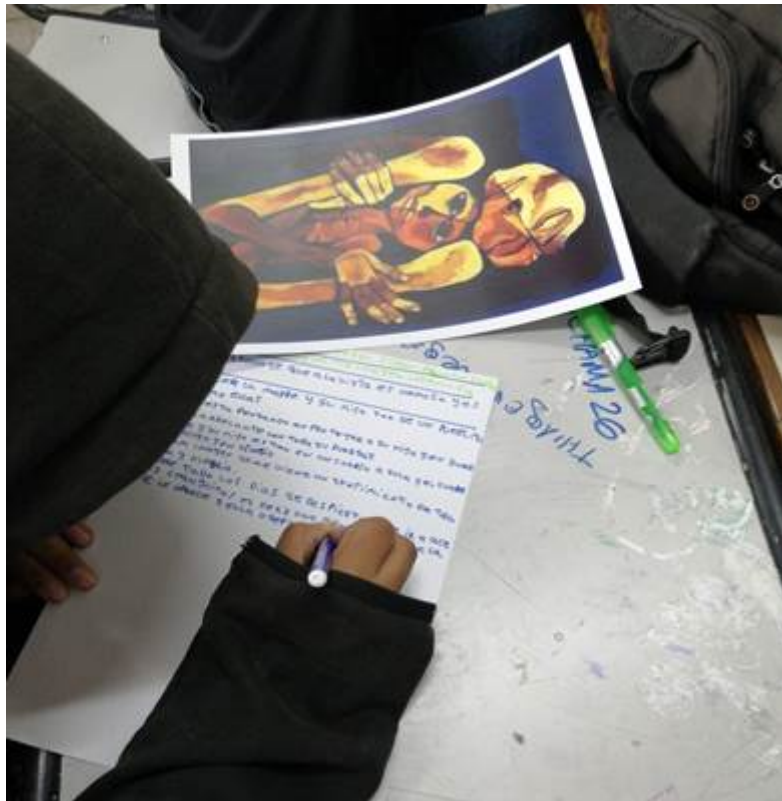


Figura 2
Actividad de descripción de las imágenes
Registro de campo (2022).

En otro encuentro, trabajaron de manera grupal, un grupo de estudiantes con los retratos y otro grupo con los paisajes, donde la propuesta se articuló en torno a ciertas preguntas: ¿qué título le pondrías a la imagen?, ¿qué está pensando el personaje?, ¿qué sonidos se escuchan ahí?, entre otras preguntas (Figuras 3 y 4). Más adelante, las y los estudiantes entrevistaron a los personajes de los retratos, esto es, un estudiante encarnó el personaje y sus compañeros y compañeras le hicieron preguntas. También se llevaron a cabo actividades que involucraron el dibujo, los sonidos y la realización de breves videos con esas imágenes. En paralelo, se realizaron talleres de lenguaje audiovisual y manejo de cámara y se trabajó grupalmente sobre los entrevistados, quiénes serían, qué preguntas les harían.

Finalmente, se llevó a cabo la producción de un corto documental sobre el barrio. En este artículo, nos centraremos en las actividades que involucraron los retratos y paisajes y analizaremos los textos escritos y una de las entrevistas a personajes.



Figura 3

Las y los estudiantes responden preguntas sobre los retratos y paisajes
Registro de campo (2022).



Figura 4
Las y los estudiantes responden preguntas sobre los retratos y paisajes
Registro de campo (2022).

En la primera jornada de taller, se dividieron las imágenes y un estudiante eligió *Ternura* (1989), de Oswaldo Guayasamín,^[ii] y escribió más de una página (Figura 2). A continuación, se transcriben algunos fragmentos del texto producido:

La imagen es de una madre sobreprotectora y amorosa, es decir una imagen hermosa.

Y es un personaje que a la vista es hermosa y es peculiar.

Y al parecer la madre y su hija son de un pueblito humilde como ellas.

La madre está pensando en proteger a su hija y en querer sacarla adelante con todas sus fuerzas (...).

La madre todos los días se despierta para ir a hacer changas, es decir unos trabajitos que la gente le ofrece y ella acepta por el deber de darle el pan de cada día a su hija y para ella, y sin parar hasta el anochecer la madre no para de trabajar. (...)

Después de 20 años la hija creció y fue ahí cuando cambiaron los roles, ahora la hija tiene que trabajar y cuidar a su madre y alimentarla, por eso la hija terminó la escuela y se graduó para poder darle una buena vida a su madre, y por lo tanto la hija salía a trabajar todos los días a las 7 am para que cuando se hagan las 2 pm su madre pueda tener el almuerzo todos los días.

Y un tiempo después su hija se mudó con su madre a Buenos Aires, pero como inmigrante por problemas económicos y asuntos pendientes con su trabajo [se volvieron] y así fue como pudieron vivir sin problemas en su pueblo natal. (Texto escrito por un estudiante a partir de *Ternura*, de Oswaldo Guayasamín, 2022)

El relato refiere a una madre y su hija, que viven en un pueblo humilde, y ocurre en dos tiempos. Al principio, encontramos a una madre que procura su subsistencia y la de su hija a través de trabajos

informales, que lucha por sacarla adelante con todas sus fuerzas. Posteriormente, la hija creció, terminó la escuela y es ella quien tiene a cargo a su madre. La propia fragilidad del barrio y de sus habitantes y sus luchas por salir adelante son cuestiones centrales en esta historia.

En otro de los relatos, una estudiante trabajó con *Paisagem Imaginária* (ca. 1941)^[iii] de Alberto da Veiga Guignard:

Francia, ciudad, barrio, venden productos.

Se creó cuando empezaron a ir más personas de muchas otras provincias y de ahí fue creciendo el barrio, de a poco se llenó de casas, empezaron a plantar árboles, fueron creciendo desiertos, ríos, montes, etc. Las personas empezaron a llegar en busca de mejores vidas, trabajos, en busca de un mejor futuro para ellos y para sus hijos, los niños en busca de estudios y para poder conocer nuevas amistades.

Pasaron algunos años y empezaron a cortar los árboles, luego empezó a llegar la lluvia y el río se llenó y empezó a inundarse, agarró agua por todas partes y cada vez llovía más fuerte, empezó a oscurecer y la gente se desesperaba.

Muchas personas empezaron a reunirse y decidieron hacer un barco para poder trasladar muchos niños, después se decidieron a trabajar, juntaron los materiales, iban terminando el barco, ya muchas casas estaban quedando bajo agua.

Después llegó un día en que las nubes y el tiempo estaba por abrir, paraba más la lluvia y el alcalde dijo ¡muy bien, ya paró un poco más la lluvia, podemos ir cargando algunos chicos y un adulto para que los acompañe! Y así fue hasta que pudieron salir de ahí y algunos quisieron quedarse ahí. (Texto de una estudiante a partir de *Paisagem imaginária*, de Alberto da Veiga Guignard, 2022)

El paisaje del pintor brasileño es la superficie en la que se despliega el relato de llegada a un barrio en busca de mejores condiciones de vida, donde los adultos buscan trabajo y los niños buscan una escuela donde estudiar. Los nuevos habitantes construyen sus casas, plantan árboles, buscan amistades: lo material y lo afectivo van dando forma al barrio. Luego, irrumpen con intensidad las lluvias, de modo que las cuestiones ambientales cobran centralidad en la vida del pueblo y consigo las estrategias que los habitantes despliegan para resolver su subsistencia. Las redes barriales se vuelven clave para enfrentar los problemas, que, en el relato, toman la forma de un barco para sobrevivir a la gran inundación. Hacia el final, llega el alivio, el barco está listo y deja de llover, y los habitantes pueden optar por quedarse en el barrio o irse.

En ambos relatos, encontramos historias de llegadas, de migraciones, de barrios librados a su propia suerte en los que sus habitantes hacen todo lo posible para salir adelante, se narran situaciones difíciles, pero hay un cuidado, un reparo. A su vez, la escuela aparece como una promesa de futuro: en el primer relato, la hija logra graduarse para pasar a ser ella quien mantenga a su madre; mientras que, en el segundo relato, los niños buscan una escuela donde estudiar en el barrio al que llegan. El grupo cargado de historias despliega a borbotones sus relatos desde el primer encuentro. Entonces, si todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia (Arendt, 1996), aquí podemos añadir que esas penas pueden soportarse dentro del mismo relato, que les da cierto alivio a sus protagonistas.

El trabajo con prácticas artísticas es interesante por los efectos que produce en las y los estudiantes y, en ese sentido, se destaca la importancia del proceso por sobre el producto final. El trabajo con prácticas artísticas implica una afección mutua, las y los estudiantes son afectados por los distintos materiales. Las y los estudiantes, en su entrelazamiento con los materiales, producen distintas intracciones, relaciones y producciones. De manera que no son elementos aislados, sino que se coconstituyen en el encuentro, en el trabajo conjunto.

Entendemos que no se puede pensar en las propiedades de los materiales por fuera de lo demás, más bien materiales, observador y entorno están entrelazados (Barad, 2007; Ingold, 2013). Allí, radica la importancia de la investigación con prácticas artísticas, en la afección múltiple, en la capacidad de las artes para “reelaborar los límites de un cuerpo, reconfigurar arreglos individuales de agencia, aumentar lo que un cuerpo es o no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse” (Hickey-Moody y Page, 2015, p. 11).

Algunos encuentros después, realizamos la actividad de las entrevistas con los retratos. La idea era que hicieran entrevistas a los personajes de los retratos, que estaban dispuestos, alejados entre sí, en las paredes del aula. Se dividieron en grupos y comenzaron la actividad. Uno de los grupos de estudiantes, que al principio parecía que no iba a participar, trabajó con el *Autorretrato* (1989) de Vincent van Gogh.^[iv] A continuación, transcribimos lo narrado en el ejercicio de la entrevista:

Me llamo Laureano, tengo cinco hijos. Vivo en Tucumán, Argentina, hace doce años. Soy abogado desde hace treinta años. Me re gusta lo que hago porque puedo ayudar a las personas que lo necesitan. No puedo detenerme a descansar. Ayudo a las mujeres porque hay muchos casos de violencia y como no me gusta la violencia, me gusta ayudarlas. Me acuerdo de un caso de una chica que fue violada por un pariente. Fue el más duro que pude ver. Si puedo, me gustaría trabajar siempre de esto... Me gusta entender y ayudar. (Ejercicio de entrevista a un personaje ficcionado. Basado en el autorretrato de Vincent van Gogh de 1889, óleo sobre lienzo)

Al final de la clase, se realizó una puesta en común y una de las estudiantes del grupo que trabajó con ese personaje contó que había interpretado a un abogado que ayudaba a víctimas de violencia de género. En el contexto del taller, era una de las primeras veces que hablaba ante todos sus compañeros. Aquí, es clave el desplazamiento del Arte en singular y con mayúsculas (Bosch, 2009) hacia las artes y las prácticas artísticas, a un arte que ocurre fuera de los grandes circuitos (Bishop, 2006; Laddaga, 2006).

Cabe aclarar que estos talleres no se enmarcan en la educación artística, sino que las obras se vuelven elementos que afectan y son afectados, analizados, intervenidos, repensados, un disparador para el trabajo en múltiples capas. Esto se vincula con la figura del artista spinoziano (Tatián, 2020), que propone al sujeto artista como productor y a aquello que produce como una actividad corporal éticamente orientada a la buena vida. De modo que revierte “por antelación cualquier retórica del ‘genio’ para concebirse como ‘productor’ y hacer del arte una experiencia al alcance de cualquiera, o más bien ya en posesión de cualquiera” (Tatián, 2020, p. 300). Frente a las obras, hay un acercamiento más irreverente que solemne, el encuentro con las imágenes propicia la emergencia de diversas narraciones.

No hay jerarquías, no hay artistas genios ni grandes obras de arte, Van Gogh *no es* Van Gogh. De esta manera, aparecen nuevas historias, el autorretrato de Van Gogh de 1889 se transforma en un retrato de un abogado tucumano que trabaja con casos de víctimas de violencia de género del barrio. Un personaje clave para dar respuesta a una de las tantas problemáticas del barrio. Y, nuevamente, aparece el reparo, una lucha incansable del personaje para enfrentar la violencia de género.

A modo de cierre

A lo largo de este artículo, procuramos reflexionar en torno a la posibilidad de narración en la escuela y del modo en que el trabajo con prácticas artísticas permite desplegar distintos relatos, algunos irreverentes, otros más cercanos a una narración dramática, relatos que parecen habilitar formas de narración de sus vidas, de sus preocupaciones y, también, de aquello que da algún reparo. No importa si es ficción o realidad, lo que importa es aquello que quieren contar, la elección de determinado tema. El trabajo con prácticas artísticas es valioso en tanto que, como señala Bosch (2009), no funcionan de manera unidireccional, “cada persona tiene resortes particulares que se activan a partir de propuestas diferentes” (Bosch, 2009, p. 38), en otras palabras, las prácticas artísticas suscitan distintas afecciones.

Aquí, los aportes del nuevo materialismo, que enfatizan la coconstitución de los cuerpos, tanto humanos como no humanos, cobran relevancia. En ese sentido, cuando un estudiante trabaja con un paisaje o utiliza una cámara de video, se produce una afección mutua, lo que sucede allí emerge del encuentro en modos inesperados. Desde el comienzo y a lo largo de los meses de taller y el trabajo con prácticas artísticas, aparecieron esas historias, algunas en forma de relatos escritos, otras como sonidos, dibujos, etc. En ese sentido, encontramos que las y los estudiantes insisten en contar y, a su vez, al mismo tiempo que se nombran situaciones delicadas, se buscan formas de reparar aquello que es nombrado. La posibilidad de crear personajes, historias y distintos desenlaces a partir de imágenes emerge como potencia que funciona como una guarida que permite imaginar otros mundos (Armella *et al.*, 2022).

Por otro lado, este trabajo de taller involucra una experiencia de formación, se trata de una práctica de investigación que permite mediar la experiencia; se vuelve clave en estos contextos ¾barrios que quedan

librados a su propia suerte^{3/4}, ya que, desde muy temprana edad, las y los estudiantes se encuentran con situaciones de vida complejas. También cabe destacar que no son narrados por otros, sino que son narraciones en primera persona. La escuela es el lugar donde poner en la historia esas microhistorias (Grinberg y Abálsamo, 2016) y donde las y los estudiantes encuentran un lugar para enunciar esas historias. En ese sentido, la posibilidad de decir puede volverse, de alguna manera, reparadora.



Acrílico, Rosana Moreno

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Armella, J., Carpentieri, Y., Dafunchio, S. y Schwamberger, C. (2019). Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga. En P. Cardona-Restrepo y J. Echeverri-Álvarez (Eds.), *Estética y educación para pensar la paz* (pp. 251-263). UPB.
- Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). De la ciudad muda a la necesidad de otros: sobre nuevas formas de lo común en la escuela. *Argumentos. Revista de crítica social*, 26, 219-246.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bishop, C. (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 24-24. <https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274>
- Blodgett, A., Coholic, D., Schinke, R., McGannon, K., Peltier, D. y Pheasant, C. (2013). Moving beyond words: exploring the use of an arts-based method in Aboriginal community sport research. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 312-331.
- Bonilla Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela. Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista de Educación*, (27.1), 145-163.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Graó.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2010). Everyday Banality in a Documentary by Teenage Women: Between the Trivial and the Extreme. Schooling and Desiring in Contexts of Extreme Urban Poverty. *Gender and Education*, 22(6), 663-677. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519601>
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>
- Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (Eds.). (2018). *Silencios que gritan 2. Relatos urbanos en primera persona*. Báez Ediciones.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En D. Cole y C. Woodrow (Eds.), *Super Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.
- Haraway, D. (2000). *How Like a Leaf. An Interview with Thyrza Nichols Goodeve*. Routledge.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. The University of Minnesota Press.

- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Hickey-Moody, A. C. (2018). New Materialism, Ethnography, and Socially Engaged Practice: Space-Time Folds and the Agency of Matter. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 724-732.
- Hickey-Moody, A. C. (2021). *The Affective Politics of Faith* [Conferencia]. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). <https://youtu.be/qu3MeNYCSMs>
- Hickey-Moody, A. C. y Page, T. (Eds.). (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance. New materialisms*. Rowman & Littlefield International.
- Ingold, T. (2013). Los Materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, 7(11), 19-39.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide*. Bristol University Press.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18.
- Kessler, G. y Tizziani, A. (2014). Repensando las desigualdades sociales en América Latina. *Ensembles*, (1), 6-10.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo Editora.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Routledge.
- Le Grange, L. y Gómez, J. (2022). ¿Qué es la investigación (post)cualitativa? *Revista de Educación*, (27.1), 55-71. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6408/6485
- Mannay, D. (2016). *Visual, Narrative and Creative Research Methods. Application, reflection and ethics*. Routledge.
- Manning, E. (2009). Taking the next step, touch as technique. *Sense and Society*, 4(2), 211-26.
- O'Neill, M. (2008). Transnational Refugees: The Transformative Role of Art? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.403>
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE.
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49.
- Prendergast, M. (2009). Introduction. En M. Prendergast, C. Leggo y P. Sameshima (Eds.), *Poetic inquiry: vibrant voices in the social sciences*, (pp. xix-xlii). Sense Publishers.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>
- Sullivan, G. (2006). Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 19-35. <http://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650497>
- Sullivan, G. (2009). *Art Practice as Research. Inquiry in Visual Arts*. SAGE.
- Tatán, D. (2020). Rutinas de la experiencia común. El artista Spinoziano como productor. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(50), 289-307.

Notas

[i] Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Empresa creada por la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires para realizar la gestión integral de los Residuos sólidos urbanos del área metropolitana.

[ii] Ver: https://www.museodelamemoria.gob.ar/uploadsfotos/34758927_1841399035906296_4179693032360116224_n-500_le.jpg

[iii] Ver: <https://malba.s3.sa-east-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2017/02/06153526/da-veiga-guignard-324-copy.jpg>

[iv] Ver: <https://www.musee-orsay.fr/en/artworks/portrait-de-lartiste-747>