.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Cámaras rodantes: una experiencia en educación visual

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Bruno Espósito

Rocío Reverter

Alejandra Marín, dir.

Pablo Vitale, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
TESINA DE GRADO

Cámaras Rodantes: Una experiencia en educación visual

por

Bruno Espósito
DNI: 31.206.583
Mail: brunoesposito84@gmail.com
Teléfono: 15-5567-8890

Rocío Reverter
DNI: 30.608.880
Mail: reverter.rocio@gmail.com
Teléfono: 15-2280-2932

Tutores:
Alejandra Marín
Pablo Vitale

- Diciembre 2017 -

INDICE

Prefacio (pág.3)

INTRODUCCIÓN (pág. 5)

- Perfil institucional sintético de Cámaras Rodantes
- Aspectos metodológicos de la tesis
- Objetivo general de investigación
- Objetivos específicos de investigación
- Hipótesis
- Esquema de Tesis

CAPÍTULO I: Enfoque teórico educativo (pág. 15)

CAPÍTULO II: Fundamentación de Cámaras Rodantes (pág. 27)

- Derecho a la educación
- Estallido de los relatos
- Tipificación general:

  ¿Cómo hace Cámaras Rodantes para lograr sus objetivos?

  ¿Por qué una propuesta articulada en modalidad "taller"?

  ¿Por qué un taller artístico?

  ¿Cómo entrenar un pensamiento crítico?

  ¿Por qué la fotografía estenopeica y artesanal?
- Cierre de fundamentación

CAPÍTULO III: Descripción (pág. 66)

- **a) Descripción de Cámaras Rodantes**
- **b) Descripción del Frente Popular Darío Santillán**
- **c) Descripción del Centro Educativo Isauro Arancibia**

CAPÍTULO IV: Análisis de la experiencia de Cámaras Rodantes (pág. 87)

- **A) Metodología (pág. 87)**

  ¿Cómo es, y cómo se construyó la metodología de enseñanza de Cámaras Rodantes?

  ¿Cómo se evalúa la práctica educativa de Cámaras Rodantes?

  ¿Cómo surgen las prácticas de Cámaras Rodantes?

  ¿Cómo es un taller anual?

  ¿Cómo son las poblaciones con las que Cámaras Rodantes ha trabajado en los talleres anuales? ¿Cómo ha sido la propuesta vincular?

  ¿Qué rol juega la identidad en los talleres de Cámaras Rodantes?

  ¿Cómo trabaja Cámaras Rodantes lo identitario y la realización de retratos?

  ¿Qué tipo de imágenes se miran y se producen en los talleres de Cámaras Rodantes?

- **B) Técnica (pág. 150)**

  ¿Qué es la técnica?

  ¿Qué implicancias tiene la técnica estenopeica? ¿Cómo se devela el mundo a través de esta?

  ¿Qué tipo de tiempo habilita la fotografía estenopeica?

  ¿Qué tipo de movimientos corporales habilita la fotografía estenopeica?

CONCLUSIÓN: (pág. 178)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (pág.197)

ANEXOS: (pág. 201)

Prefacio:

Sin desprendernos de lo sensible que implica para nosotros escribir sobre una experiencia en la que estamos completamente implicados, en tanto formamos parte de Cámaras Rodantes desde sus inicios por el 2012, en esta tesis de grado pretendemos reflexionar y problematizar sobre nuestra propia praxis. Entendemos que para construir nuestro objeto de estudio, dada nuestra cercanía con él, es preciso que realicemos un "esfuerzo intelectual" -en términos de Bachelard-, para así cuestionar lo que parece evidente.

En un primer momento buscaremos generar una distancia entre la experiencia educativa y nuestra implicancia, describiendo los "datos duros" de Cámaras Rodantes. Esto, a sabiendas que la dimensión sensible está en la esencia de cualquier experiencia educativa, y de cualquier relación social. En un segundo momento, una vez que ya se delineó la estructura de nuestro caso de estudio, con una escritura más "blanda" buscaremos reponer nuestras visiones subjetivas -por nuestra experiencia como docentes de Cámaras Rodantes-, en pos de analizar y comprender los fenómenos. Esta escritura más "blanda" se articula en torno al formato de entrevista. Se busca plasmar el universo de significaciones específico que hemos identificado en el devenir de los talleres -y también permitiéndonos cuestionar aquello que creemos-, mediante la simulación de una entrevista. Este formato de escritura apunta también a construir un discurso de lectura más dinámica, en pos de lograr una mayor difusión de esta tesis, que es la sistematización de la propuesta educativa de Cámaras Rodantes.

Nuestros distintos puntos de vista, y su consecuente retroalimentación dialógica nos ha ido nutriendo durante el desarrollo del proyecto educativo, tanto en instancias de diseño de actividades, como así también en instancias áulicas en dinámicas de pareja pedagógica. Ahora, abordando esta experiencia desde un rol de tesistas, creemos que, en tanto elección metodológica, encontramos que la escritura en dupla nos posibilita

nutrir la tesis con las impresiones de ambos. Es fundamental, también, poder reponer la dimensión sensible y subjetiva de los diversos actores partícipes de esta experiencia educativa. Consideramos que los contrapuntos experienciales y teóricos que hemos tenido, han servido para reflexionar con mayor profundidad, y para balancear lo subjetivo/objetivo. Así, creemos que logramos aportar diversos matices a la experiencia educativa de Cámaras Rodantes, para arribar al *producto* final que anhelamos, como resultado de un *proceso* elegido conscientemente.

A su vez, a lo largo del proceso de escritura hemos podido reflexionar sobre el proyecto educativo de Cámaras Rodantes, como así también respecto al camino de aprendizaje en la docencia que venimos construyendo personalmente. De este modo, la escritura de esta tesis de grado nos permitió repensarnos. Con una retórica dialógica, buscamos propiciar un terreno fértil para la reflexión, y que cada respuesta genere nuevas preguntas.

Al mismo tiempo que buscamos construir conocimiento inédito en base a una experiencia educativa, buscamos trascender la esfera académica, y que dicho conocimiento ingiera en políticas educativas que aborden la problemática que se plantea en este estudio de caso.

Tesis de grado.

Bruno Espósito

Rocio Reverter

INTRODUCCIÓN

Nuestro objeto de estudio debemos ubicarlo en el contexto propio de una sociedad de consumo en crecimiento constante: destacando el consumo visual de las nuevas generaciones, la cantidad de imágenes que las interpelan y el acostumbramiento por parte de ellas a un tipo de consumo veloz.

Consideramos importante pensar, desde las ciencias de la comunicación y la educación, un espacio de reflexión de lo visual. Pretendemos problematizar en torno a una alfabetización visual, que implique aprender a mirar y componer imágenes en pos de que las nuevas generaciones cuenten con más herramientas tanto para procesar las narrativas que se le imponen, como anteponer sus propias narrativas visuales. Esto no significa que todos los jóvenes deberán ser artistas plásticos, fotógrafos, diseñadores o cineastas, pero sí que tendrán mayores destrezas a la hora de enfrentarse a todos los soportes visuales que las nuevas tecnologías posibilitan. Valiéndonos de un marco teórico aún emergente que reflexiona sobre la educación multimedial, abordaremos un objeto de estudio específico.

Realizaremos un análisis de caso sobre una propuesta de educación visual anclada en lo territorial, centrada en la fotografía. Para este fin resulta un caso muy expresivo la organización Cámaras Rodantes, ya que su propuesta está abocada a la actual necesidad de espacios de reflexión y aprendizaje desde y con imágenes. Partimos de la hipótesis que el proyecto de Cámaras Rodantes propicia un empoderamiento respecto al consumo de imágenes, y el desarrollo de capacidades de creación y expresión a partir de ellas. En esta tesis, a través del análisis y sistematización de esta propuesta educativa, buscamos construir teoría, con el fin de injerir en políticas educativas, que busquen transformar la realidad educativa.

A su vez, creemos importante destacar que existen otras propuestas educativas que tornan su praxis en torno a "lo visual", en sintonía con los objetivos de Cámaras Rodantes, lo cual evidencia la necesidad de abordar esta problemática. Si bien escapa al recorte de nuestro objeto de estudio, creemos que este fenómeno amerita un proceso de indagación profunda, en pos de organizar estas múltiples propuestas educativas en un marco teórico común, si así fuese posible.

Perfil institucional sintético de Cámaras Rodantes

Nos parece menester desarrollar una descripción de los rasgos más característicos del colectivo Cámaras Rodantes. Sintéticamente detallaremos cómo se define el colectivo a sí mismo y cuál es su principal objetivo para, con posterioridad, desarrollar un análisis de nuestro objeto de estudio.

¿Qué es Cámaras Rodantes?

Cámaras Rodantes se define como un colectivo de educación popular conformado por un grupo de fotógrafos, comunicadores y diseñadores gráficos que realizan talleres de fotografía con niños, niñas y jóvenes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y algunos localidades de la provincia de Buenos Aires[1]. Trabajan principalmente con la técnica estenopeica, y a su vez, con otras técnicas que involucran las artes plásticas y la escritura. La organización cuenta con dispositivo pedagógico móvil: una casilla rodante (2 mts. de ancho por 3 mts. de largo, y 2,5 mts. de alto) acondicionada para que funcione como cámara estenopeica y laboratorio fotográfico. La casilla puede engancharse en un auto permitiendo la movilidad y desarrollo de los talleres en distintos lugares.

[1] Puede verse la Fan Page de Facebook en https://www.facebook.com/CamarasRodantes/ y Web oficial disponible en camarasrodantes.wixsite.com/camarasrodantes4

El primer objetivo que figura en el Dossier del colectivo dice *"Promover una Educación Visual en espacios recreativos y educativos a través de la fotografía considerada una herramienta artística y de transformación social."* (Anexo 1: Dossier Cámaras Rodantes p. 1). En este documento el colectivo afirma que en estos espacios se busca estimular las capacidades expresivas de los participantes para que dejen de ser meros espectadores y ocupen un lugar de productores de sus propias narrativas visuales explorando sus subjetividades. La apropiación del lenguaje visual por parte de los estudiantes, es entendido por Cámaras Rodantes como un proceso de empoderamiento, tanto para el consumo como para la producción de imágenes. Esta propuesta se enmarca en lo que Cámaras Rodantes entiende como "educación visual".

En los talleres de Cámaras Rodantes se utiliza, principalmente, la técnica estenopeica, en articulación con la fotografía analógica y digital. La fotografía estenopeica es una técnica artesanal que implica utilizar cámaras que no cuentan con lente. Las cámaras pueden construirse con latas, cajas de cartón y con cualquier objeto que pueda hacerse estanco a la luz. Deben estar pintadas de color negro en su interior y en una de sus paredes se realiza un pequeño orificio destapable -estenopo- por el que ingresará la luz. En la pared opuesta a la del estenopo se carga el material fotosensible, que puede ser papel fotográfico o rollo fotográfico. Luego, en un espacio donde haya "buena" luz, destapar el orificio y mantenerlo abierto durante el tiempo que sea requerido, para entonces volver a taparlo. Se abrirá la cámara recién cuando se esté en el laboratorio -que es también una cámara oscura, estanca a la luz-, donde se podrá revelar el material sensible[2]. En los talleres de Cámaras Rodantes se construyen cámaras estenopeicas y se realizan fotografías, siendo la utilización de la técnica estenopeica una elección que

[2] Ver Anexo 9: Video "Fotografía estenopeica. Argra Escuela" desde 1.43 minutos https://www.youtube.com/watch?v=ilrNktKo6kg

obedece a un criterio pedagógico, que es profundizado en el desarrollo analítico de la tesis.

Aspectos metodológicos de la tesis

A continuación realizamos una puesta en común de los objetivos de la investigación que se pretenden abordar a lo largo de la tesis. A su vez explicitamos una serie de hipótesis que más adelante se pondrán en cuestionamiento en el análisis. También, describimos algunos aspectos de las herramientas de investigación que utilizamos y un breve esquema sobre el cuerpo de la tesis a fin de ordenar y anticipar el recorrido por la misma.

Objetivo general de investigación

- Realizar un descripción densa y un posterior análisis de los talleres que realiza el colectivo Cámaras Rodantes con el fin de indagar cómo se diseñan y organizan sus prácticas educativas, cuáles son sus resultados, cómo circula y se construye el conocimiento en un espacio que trabaja principalmente con imágenes, qué implicatorias expresivas y artísticas se producen en los sujetos participantes.

Objetivos específicos de investigación

- Distinguir los elementos que caracterizan los talleres de fotografía de Cámaras Rodantes (la fotografía, la técnica estenopeica, lo artesanal, la propuestas pedagógicas y las planificaciones).
- Caracterizar las poblaciones con la que se trabaja.
- Dar cuenta de cómo se articula la fotografía como herramienta expresiva, emplazada en el contexto del taller (identidad/imagen).

- Caracterizar la especificidad de los soportes tecnológicos con los que se trabaja en los talleres, y las posibilidades y restricciones que estos habilitan (fotografía estenopeica, fotografía digital).
- Analizar cómo circula el conocimiento a partir de imágenes en el espacio de taller.

Hipótesis

- El proyecto educativo de Cámaras Rodantes implica una resistencia respecto a la educación moderna hegemónica.
- En un contexto de explosión de la cultura visual, hay un necesidad de que se implementen instancias de educación específicas, y la propuesta educativa de Cámaras Rodantes cubre dicha necesidad.
- La técnica estenopeica, en el marco de la propuesta de Cámaras Rodantes, se aproxima a un régimen de experiencia de lo sensible donde prima la reflexión sobre el "cómo" y el "porqué", y promueve una poiesis[3] que ingiere en la construcción de los vínculos: del sujeto consigo mismo y con sus pares -de identidad-, y con el espacio que se habita.
- La propuesta educativa de Cámaras Rodantes es emancipatoria y promueve una transformación social.

Pretendemos construir conocimiento *específico* sobre los talleres de Cámaras Rodantes. No pretendemos trazar leyes universales sobre el conocimiento. Creemos que mediante la sistematización de la experiencia de

[3] Entendemos al término *poiesis* como *"acción sujeta a reglas que produce un objeto como resultado. Sería la acción productora, creadora. A este tipo de acción está asociada la palabra "techné", de la cual derivan tanto la palabra "técnica" como "arte""* Poiesis remite entonces a 'creación' o 'producción', es una forma de conocimiento y también una forma lúdica. Disponible en: http://www.boulesis.com/glosario/poietico

Cámaras Rodantes, podemos construir conocimiento en un campo temático aún emergente. En el horizonte de esta tesis no yacen leyes universales, sino de diversalidad. Posteriores trabajos podrán retomar los aportes que podamos llegar a construir en esta tesina de grado, y así enriquecer los estudios de la temática en cuestión.

En primer lugar debemos explicitar qué lente utilizamos para abordar a nuestro objeto de estudio, debemos evidenciar nuestros supuestos teóricos en torno a lo educacional. El hecho de que nosotros mismos estamos íntimamente involucrados en Cámaras Rodantes es un arma de doble filo. Tal como se subraya en *"El oficio del sociólogo"*, entendemos que *"la familiaridad con el universo social es el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de fiabilidad"* (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1973: 27). Por esa razón tenemos que ser cautos, debemos estar abiertos a cuestionar aquello que creemos como cierto, y debemos romper con el sentido común que engloba a nuestro objeto -del cual no estamos exentos-.

Nuestro objeto de estudio está inserto en la cultura. Entendiendo a ésta como una urdimbre de significaciones, creemos que *"el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones"* (Geertz, 1973: 20). Retomando la propuesta metodológica de Geertz, realizamos primero una descripción densa, y luego la interpretamos. La descripción densa la realizamos tanto en el Capítulo III, como así también en la instancia analítica, Capítulo IV, cuando reconstruimos sucesos de los talleres y reponemos las significaciones que le otorgan los sujetos partícipes. Luego, la interpretación es fruto del esfuerzo intelectual que, valiéndonos de nuestras operaciones teóricas, hemos realizado en pos de entender a nuestro objeto de estudio.

Gran parte de la tesis se organiza en torno a un formato de "preguntas y respuestas". Las preguntas están suplantando al proceso de reflexión que

hemos realizado, y cada uno de los capítulos tendrá una serie de preguntas diversas. Al mismo tiempo, las preguntas buscan poner en duda nuestros propios prejuicios, ponerlos a prueba. Siguiendo a Gadamer:

> *Si se cuestiona un prejuicio -sobre lo que otro o un texto dice-, ello no comporta su simple eliminación o aventajar directamente, en su lugar, al otro o lo otro. Es una ingenuidad del objetivismo histórico el asumir esa exclusión propia. En realidad el mejor modo de aclarar el propio prejuicio es hacer uso de él. Entonces contrastará con otros prejuicios y permitirá que también estos se expliciten.* (Gadamer, 1959: 69).

A su vez, el método interrogatorio nos conduce a la esencia de aquello que investigamos. La sucesión de preguntas construye un hilvanado, la respuesta a una pregunta da lugar a la elaboración de una nueva pregunta, y así, comprendiendo con mayor profundidad la red de significaciones en las que reposa -y de algún modo también produce y reproduce- nuestro objeto de estudio. Robert Ulin explica la propuesta metodológica de Gadamer:

> *...esas preguntas y respuestas no se arrojan simplemente a un lado cuando han agotado su utilidad sino que, por el contrario, fluyen a la comprensión mutua alcanzada en el habla. A través del diálogo con otras tradiciones, el antropólogo dirige preguntas a la forma cultural extraña* (entiéndase Cámaras Rodantes) *a fin de poner de manifiesto las posibles preguntas para las que la forma cultural extraña es una respuesta, dejando así que la interrogada hable por sí misma. Tal formato de pregunta y respuesta refleja el proceso de la relación dialéctica [...]. Cada pregunta o anticipación provoca una respuesta del objeto cultural que, a su vez, conduce a nuevas preguntas y a la reformulación o*

el retiro de anticipaciones, hasta que se revela el significado o sentido del todo. (Ulin, 1984: 145).

Leyendo esta tesis, el lector está siendo invitado a ser partícipe de esa charla. Gadamer entiende al proceso investigativo como una fusión de horizontes: el horizonte fijo del texto, con el horizonte no fijo del investigador. Entiende que el rol del investigador es activo en tanto plasma sus pre-nociones, que en un proceso interpretativo de ida y vuelta, se pule dando lugar a conceptos más atinados, para llegar eventualmente al puerto de llegada que es la comprensión de ese entramado significativo. Por otra parte, la elección de este formato obedece también a construir una experiencia de lectura dinámica, y que la tesis sea propensa a ser leída en ámbitos no académicos.

Para evitar confusiones, creemos importante explicitar las voces de los enunciadores que se harán presentes: Cuando hacemos uso de la primera persona en plural *(nosotros)*, hace referencia a "nosotros" como tesistas. Cuando hacemos uso de la tercera persona en plural *(ellos)*, hace referencia a los docentes de Cámaras Rodantes (lo cual, por fuera de esta narrativa, nos incluye).

Esquema de Tesis

Esta tesis se organiza en cuatro capítulos: en una primer instancia se realiza una explicitación teórica, en una segunda se fundamenta, en una tercera se describe, y en una cuarta se analiza. Hemos construido nuestro objeto en etapas dando valor tanto a lo objetivo como a lo subjetivo, buscando ponerlos en diálogo equilibradamente, en sintonía con la propuesta metodológica de Bourdieu.

En el capítulo I, se busca evidenciar nuestros supuestos teóricos y enfoque. Para ello, primero se realiza una historización sintética de las

diversas nociones de “educación” que han habido a lo largo del tiempo. Se detallan dos perspectivas que están en clara oposición, en pos de explicitar y desmenuzar la perspectiva desde la cual nosotros trabajamos para construir nuestro objeto de estudio.

En el capítulo II, se busca fundamentar por qué creemos importante abordar nuestro objeto de estudio, poniéndolo en valor en un contexto determinado. Para ello, se argumenta respecto a la responsabilidad que tiene el Estado en pos de asegurar el derecho a la educación. Luego se explicitan lo que entendemos como nuevas necesidades educativas que el Estado del siglo XXI debería cubrir. Por último, se tipifica la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, pasando por sus objetivos y metodología.

En el capítulo III, se busca dar cuenta de la estructura de aquello de lo que hablamos, describiendo al objeto de estudio. Esto se logra mediante la realización de una descripción de Cámaras Rodantes -y de las organizaciones con las que trabaja-. Se realiza un relato fáctico y diacrónico de la historia de la institución.

En el capítulo IV, se busca analizar la experiencia de Cámaras Rodantes, se busca reponer la dimensión subjetiva, se busca interpretar. Para ello nos valemos de lo escrito en los primeros tres capítulos, de nuestros conocimientos como partícipes de Cámaras Rodantes, y de los aportes teóricos de algunos autores. Nuestras estrategias analíticas son: Primero, describir la metodología de Cámaras Rodantes, y cómo ha sido construida. Para ello se describen los tipos de poblaciones con las que Cámaras Rodantes ha trabajado, y cómo la propuesta educativa se ha emplazado en cada experiencia. Las experiencias son analizadas e interpretadas valiéndonos de dos cosas: Por un lado, de los aportes teóricos de autores que aborden problemáticas que emergen en los talleres de fotografía. Por otro lado, de nuestro propio conocimiento, en tanto somos fuente directa de los procesos educativos en cuestión. Para lograr esto último, se reponen algunas crónicas confeccionadas por Cámaras Rodantes, se releen planificaciones, se muestran

fotografías que documentan los talleres, y también fotografías que son producto de actividades específicas (los epígrafes de las fotografías especificarán si es resultado de una actividad, o si es fotografía de registro de taller). Se busca generar hipótesis nuevas, se busca plantear nuevos interrogantes, se busca construir nuevo conocimiento.

CAPÍTULO I

Enfoque teórico educativo

A lo largo del siguiente capítulo se realiza un breve recorrido histórico de algunas corrientes de pensamiento que influenciaron los diversos modos de concebir a los procesos educativos que existen. Se busca desmenuzar esas concepciones, rastreando su génesis y fundamentos. Entendiendo que hay dos perspectivas que están en clara oposición, se busca reponer como cada una construye un paradigma educacional distinto: sobre el modelo vincular, sobre la construcción de conocimiento, sobre los estudiantes y lo que se espera de ellos, por nombrar algunos. Al mismo tiempo, explicitando nuestro alineamiento en torno a una de estas perspectivas, la constructivista, buscamos explicitar nuestros supuestos teóricos para luego ponerlos en función del análisis.

Si bien las experiencias educativas de Cámaras Rodantes se han desarrollado por fuera del sistema educativo formal, nos es clarificador hablar de él, en tanto éste moldea el sentido común -en términos gramscianos- en torno a la educación, y pretendemos explicitar nuestro posicionamiento y punto de vista. A su vez, nos es útil describir el sistema educativo moderno, en tanto consideramos que su perspectiva filosófica es opuesta a la filosofía que orienta el desarrollo de Cámaras Rodantes.

Antiguamente se vinculó, a la práctica del educar, con la supuesta necesidad humana de "completarse". También fue asociada a "elevar", "formar", "instruir". Durante la edad media imperó la idea de "predicación" cuando se dirigía al bajo pueblo, y "enseñanza" cuando se dirigía a nobles y sacerdotes. En la Modernidad, con los aportes de Comenio (1630), teólogo, filósofo y pedagogo, en cuanto a la técnica de enseñanza se articulan en "Didáctica Magna", se comienza a construir un paradigma educativo, marcando el camino hacia los futuros sistemas educativos.

La praxis educativa moderna nace en un clima de época determinado, y obedece a los principios filosóficos que imperaron durante la modernidad. Cuando hablamos de Modernidad

> *...nos referimos, sobre todo, a la modernidad de la razón, estamos hablando del cambio de mentalidad y de civilización que parte de la ilustración o quizá del pensamiento racionalista del siglo XVII y que ya en el siglo XIX consagra la primacía del pensamiento científico sobre cualquier otra forma de conocer.* (Saborido, Buchrucker, Aróstegui, 2001: 33).

La praxis educativa moderna es hija de su época.

> *Los principios filosóficos de la Ilustración abarcan ámbitos extensos que van desde la consideración de las posibilidades ilimitadas del conocimiento humano, un campo donde la razón se opondrá estrictamente a todo criterio de autoridad o religión, pasando por la filosofía de la moral y las costumbres, hasta la interpretación del mundo de la naturaleza, campo en el que se desarrollara un duradero naturalismo. La imagen del mundo más completa que la Ilustración produce es, desde luego, la Enciclopedia, obra de la Ilustración francesa.* (Saborido, Buchrucker, Aróstegui, 2001: 35)

A través de la enciclopedia, el hombre se encargó de dominar y explicar al mundo en primera persona. Es la época de "la muerte de Dios" según Nietzsche y otros autores. Durante la modernidad se buscó dominar aquello que se abordaba, poniendo la razón en función de ese objetivo, al mismo tiempo que se buscó despojar la dimensión sensible. Se racionalizaron

los procedimientos educacionales dando lugar así a diseños metodológicos uniformes. Se establecieron gradualidades en las instancias educativas, esquema funcional que luego sería emblemático en todos los sistemas educativos modernos. Desde este paradigma, las acciones educativas se organizaron en torno a moldear a los alumnos, e "iluminarlos" desde un enfoque enciclopedista del conocimiento. Se buscó determinar la experiencia educativa, eliminando las posibles contingencias. Con un anhelo universalista, este paradigma se plasmó en un sistema educativo que fue funcional en el adoctrinamiento/modelaje de las nuevas generaciones bajo parámetros culturales que a su modo de entender eran adecuados y eficaces.

Consideramos fundamental rastrear los orígenes de los sistemas educativos en el mundo occidental, en tanto éstos no son inocentes sino que obedecen a intencionalidades de Estados emergentes que precisaron instaurar un tipo de control sobre la población. En Argentina, la lógica sarmientiana buscó homogenizar la población para conformar una identidad "argentina" -imponiéndola, de arriba hacia abajo-, en el marco de un proyecto de conformación de un Estado argentino. *"Este nuevo modelo de instrucción pública desplegó un discurso tendiente a eliminar las diferencias culturales e ideológicas, amoldando a todos los habitantes a un modelo de ciudadano higiénico, honesto, sumiso y bien educado"* (Puiggrós, 1995: 85). El modelo cultural a imitar provenía de Europa, desde donde también venían los ideales de la modernidad. Desde el Estado se buscó erradicar lo particular de cada sujeto –inmigrante, "indio", gaucho, u otras diversidades-, se buscó erradicar su lenguaje y toda su dimensión subjetiva, para implantar un prototipo de ciudadano, "iluminado" al conocer el tal como se cree que es, organizado en torno a un saber enciclopedista y universalista de la Realidad.

A su vez -siguiendo a Hernández Rojas- consideramos que el paradigma conductista tuvo marcadas injerencias en los sistemas educativos. El autor detalla su injerencia:

> *El paradigma conductista en su versión <<operante>> nació en la década de 1930 a partir de numerosas investigaciones básicas realizadas en el laboratorio; se desarrolló durante las dos décadas siguientes y a partir de los años sesenta inició sistemáticamente su <<huida del laboratorio<> hacia los escenarios de aplicación. Sin duda, dicho paradigma tienen una larga tradición de estudio y de intervención y, por ello, es una de los que más proyecciones de aplicación ha generado en la psicología educativa. El paradigma conductista ha concentrado sus propuestas de aplicación en el llamado <<análisis conductual aplicado a la educación>> el cual sostiene que los escenarios sociales (educativos, clínicos, etc) son un campo de aplicación de los principios obtenidos por la investigación fundamental en escenarios artificiales. Dichos principios se consideran válidos para todas las situaciones y escenarios y, simplemente, se seleccionan y utilizan en las distintas situaciones y problemáticas educativas.* (Hernández Rojas, 2006: 79)

Desde esta perspectiva educativa, las conductas de los seres humanos son el área desde donde esquematizar y proyectar los efectos esperados. La concepción de enseñanza en este paradigma:

> *...consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fín de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno. Cualquier conducta académica puede ser enseñada oportunamente si se tienen una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos, y en la forma como serán reforzadas.* (Hernández Rojas, 2006: 92).

De este modo, el lugar del estudiante termina quedando en un rol pasivo, debiendo acatar los mandatos, y cumplir con las lecciones que fueron racionalmente diseñadas para lograr su objetivo, para que así "incorporase" conocimiento. Este modelo educativo establece un estudiante y un docente vinculados unidireccionalmente, en orden jerárquico, y con la dual posesión/carencia de conocimiento. La razón fue puesta en función de la planificación, buscando combatir y proscribir lo diverso, lo sensible. Nosotros, que consideramos que la dimensión sensible debe estar presente en los procesos educativos, nos diferenciamos del paradigma educativo conductista.

En las antípodas al paradigma conductista, se encuentra el paradigma sociocultural. Este paradigma desarrollado por Vigotsky -también conocido como el padre de la psicología histórico/cultural-, comienza a llamar la atención por la década de 1920, por sus aportes renovadores en torno a la psicología y la educación. Con el objetivo de reconstruir la psicología sobre bases marxistas.

> *Vigotsky se interesó en cómo hacer uso de principios y normas psicológicas en el campo pedagógico en parte quizá por intereses prácticos, manifestados por sus compromisos y convicciones de coadyuvar activamente en el proceso histórico teórico-académico de buscar afanosamente la compresión y la mejora de las distintas situaciones y prácticas educativas (educación básica, educación especial, educación científica).* (Hernández Rojas, 2006: 212).

Desde este enfoque teórico, el contexto social en el cual se desenvuelven los sujetos cobra importancia, tanto para entender como para transformar la sociedad.

> *Vigotsky concluyó que la psicología de su época había estudiado los procesos psicológicos superiores en forma fragmentada, en su estado fosilizado (no en su proceso de evolución en la ontogénesis) y fuera de la influencia de los procesos de evolución histórica y cultural. Por lo tanto, una de las ideas centrales de su programa señalaba que las funciones psicológicas superiores tenían que estudiarse concatenadas con la conciencia, la cual, por cierto, debía concebirse como un elemento integrador subyacente en dichos procesos psicológicos.* (Hernández Rojas, 2006: 219).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación, y la cultura, son indisociables. Las relaciones que se establecen dan cuenta del marco que las engloba, y dichas relaciones son comprensibles hacia el interior de dicha configuración. De este modo, se permite abordar los fenómenos educativos de un modo holístico, anclado en un contexto cultural, y entendiendo que entre los sujetos y los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje se establecen vínculos solidarios.

> *Para Vigotsky el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico (S-O), en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Siguiendo a Cole (1992), puede afirmarse que la relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triangulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos culturales, y abierto a los procesos de influencia de un grupo-sociocultural determinado.* (Hernández Rojas, 2006: 220).

Es a su vez sumamente enriquecedor la incorporación de la noción de "instrumentos culturales", lo cual refuerza la noción de aprendizaje anclado y sustentado en la dimensión cultural. *"Lo verdaderamente determinante es la condición sociocultural en que se desarrollan, en tanto que el sujeto, miembro de la cultura usa distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido"* (Hernández Rojas, 2006: 223).

Vigotsky desarrolla el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo", el cual le permite a dar cuenta de cómo funciona el proceso de aprendizaje que puede darse gracias a la interacción entre sujetos con asimetría de conocimiento. En palabras de Vigotsky:

> *La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.* (Hernández Rojas, 2006: 227)

Esta noción pone de relieve la naturaleza interaccional en los procesos de aprendizaje. Por esta razón, desde este enfoque *"el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar"* (Hernández Rojas, 2006: 232).

Así mismo, consideramos que desde este paradigma se entiende los procesos de transmisión cultural en las sociedades, y a su vez, se pone de manifiesto la posibilidad de transformar la misma cultura que se habita, dándole a los procesos educativos un gran protagonismo en la viabilidad de dichas transformaciones.

> *El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole*

> *sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas. Las distintas sociedades y grupos culturales siempre se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores, y saberes culturales a las siguientes generaciones; las propuestas educativas varían desde las que proponen que los sujetos más jóvenes participen directamente en los contextos y las prácticas culturales genuinas, hasta las que sostienen la necesidad de un aprendizaje formal descontextualizado.* (Hernández Rojas, 2006: 230).

Desde este enfoque, se entiende a los procesos educativos como:

> *...espacios en los que enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no solo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc.* (Hernández Rojas, 2006: 230).

Los procesos educativos no son algo estanco, son procesos dinámicos y permeables, construidos en la interacción. Consideramos que desde el enfoque de este paradigma no se niega lo subjetivo y particular del estudiante, sino que justamente se busca partir desde allí. Consideramos que se logra encontrar un sano equilibrio entre razón y sensibilidad, buscando incorporar sendas cualidades del ser humano, hacia el interior de los procesos educativos (tanto en el diseño por parte de los educantes, como por parte de los educandos al abordar las consignas). Los fundamentos de este paradigma sociocultural, son similares a diversas teorías desarrolladas con posteridad a Vigotsky, en distintos lugares del mundo.

En los abordajes teóricos de Pichón Riviere, el vínculo entre los sujetos también asume un rol fundamental. En palabras de Pablo Rittenstein:

> *El aprendizaje para Pichón Riviere está estrechamente vinculado con su noción de vínculo ya que el proceso de aprender implicar una acción y por lo tanto, una relación con un objeto. Toda conducta supone un vínculo humano ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia e interacción con el mundo.*" "*el vínculo como proceso expresará el par sujeto-objeto y la interacción entre ambos. Ésta experiencia es la base y fundamento de la subjetividad, en la medida que a partir de ella, el objeto se inscribe en el sujeto, configurando su interioridad [...] vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar, y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente.* (Ritterstein, 2008: 2)

Así mismo, desde la Pedagogía de la Liberación, el vínculo entre educador y educando es lo que posibilita las instancias educativas originadas en la interacción, desde un enfoque constructivista.

> *La propuesta de Freire es la ¨Educación Problematizadora¨ que niega el sistema unidireccional propuesto por la ¨Educación Bancaria¨, ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta. El hombre responde a los desafíos que el mundo le va presentando, y con ello lo va cambiando, dotándolo de su propio espíritu. Se trata de una praxis, en la que el sujeto opera, y operando transforma el mundo en el que vive y con el que vive.* (Melamed, 2011: 4)

Esas operaciones transformadoras están ancladas a un contexto sociocultural, y son de carácter dinámico. Los sujetos implicados en los procesos educativos adoptan diversos roles. Pablo Rittenstein afirma:

> *Los roles no son estáticos sino rotativos entre el que enseña y el que aprende ya que el proceso de enseñanza no es solamente transmitir un saber sino intercambiar, aprender del otro y de su particular manera de ver y concebir la realidad.* [...] *En Paulo Freire el diálogo entre el educando y el educador es central, es el camino para promover la reflexión, la discusión y el pensamiento crítico*. (Ritterstein, 2008: 6).

En contraposición al paradigma sociocultural, la escuela moderna buscó desterrar las heterogeneidades para moldear un tipo de ciudadano determinado, motivo por el cual se buscó erradicar la interacción. Así, se construyó a un docente portador de conocimiento frente a alumno vacío de contenido, dando lugar a un tipo de comunicación unidireccional sin interacción ni capacidad de mutar. De aquí en adelante denominaremos "clausurantes" a este tipo de propuestas educativas que proscriben el intercambio entre educador y educando, imponiendo una visión sesgada de la realidad -si es que acaso existiese una realidad-.

Nosotros entendemos a la educación como *"el proceso de transmisión /adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando"* (Puiggrós, 1995: 74). Las palabras de Puiggrós nos parecen esclarecedoras en tanto entendemos que esta perspectiva logra remediar la equívoca utilización indistinta de los términos "educación" y "sistema educativo", permite situar los procesos educativos en el marco de una cultura

y desmitifica el supuesto efecto determinante que tendría los educadores sobre los educandos.

Fortaleciendo esta idea de "imposibilidad de sincronía" que dice Puiggrós, consideramos que lo contingente es constitutivo del humano, y por ende también de las sociedades. Por eso la autora dice que "la educación es imposible" en tanto la intención del emisor no es completamente determinante. Creemos que no hay nada que esté plenamente determinado, que la cultura es dinámica y se transforma, y la historia de la humanidad refleja eso mismo. De igual modo ocurre en los procesos educativos, lo contingente irrumpe, marca diferencias, y hay un proceso dialéctico de resignificación con la intromisión de lo contingente, con la aparición de otro. Hay un aprender/enseñar entre educador/educando, estando ambos abiertos al devenir. De este modo, la diversidad no es un obstáculo, sino la posibilidad de aprender mancomunadamente.

La propuesta educativa de Cámaras Rodantes fue construyéndose paulatinamente, y nos animamos a decir que en sus orígenes, el germen de Cámaras Rodantes fue principalmente compartir una técnica fotográfica particular, con personas que traían un mundo de imágenes para captar. Pensamos que el proceso de enseñanza debe implicar la intención de compartir de parte del que enseña y quien aprende, de manera recíproca. Por este motivo, atender la dimensión vincular se vuelve menester, en tanto en lo relacional se cimientan lo que los sujetos de la educación construirán, en un proceso de significación permeable. De este modo, entendemos que la dimensión sensible es fundamental en los procesos educativos que contemplan un desarrollo íntegro del ser humano.

CAPÍTULO II

Fundamentación de Cámaras Rodantes

En el siguiente capítulo se realiza una puesta en valor de la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, fundamentando cada una de las razones. Se comienza describiendo a la educación como un derecho, que debe ser garantizado por el Estado. Se realiza una descripción del contexto social actual en el que los modos de comunicación se multiplican, dando lugar a una "estallido de los relatos" en términos de Barbero. Dicho lo anterior, se vincula a, las responsabilidades del Estado, con, las nuevas demandas educativas en el siglo XXI. Por último, se realiza una tipificación general de la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, pasando por sus objetivos y metodología.

Derecho a la educación

Entendemos que la educación es un derecho social, y que el Estado debe tener un rol principal para que se cumpla este derecho, teniendo así la responsabilidad de garantizar dicho bien público. La Constitución Nacional sancionada en 1853 -inspirada en el liberalismo clásico-, en el artículo 14, manifiesta el derecho "de enseñar y aprender". En ella primaba la noción de derechos y libertades individuales. Esta perspectiva de Estado Liberal, luego se enfrenta a la concepción de derechos en tanto sociales, desde un Estado de Bienestar:

> *La línea de desarrollo de la concepción de la educación como derecho social, a lo largo del siglo XX, va diferenciando el derecho a la educación del derecho de enseñar -que en los inicios del liberalismo aparecen conjuntamente- y alcanza su expresión*

> *acabada después de la segunda guerra mundial. El derecho a la educación se considera el "derecho fin" y el derecho de enseñar es un "derecho medio", medio para alcanzar el derecho fin.* (Paviglianiti, 1993: 17).

Al mismo tiempo que se debate internacionalmente, se va configurando un Estado docente que debe desde un rol activo garantizar que se cumpla el derecho a la educación.

> *La Carta de la Organización de los Estados Americanos (OEA), de junio de 1948, y la Declaración de Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de diciembre del mismo año, contienen lineamientos que han servido para orientar el avance y la especificación del derecho a la educación.* (Paviglianiti, 1993: 18).

Ahora bien, ¿cuáles eran los objetivos educativos que debía garantizar el Estado de Bienestar?

> *El derecho a la educación se expresa en términos de la escolaridad que debería recibir toda la población, de la siguiente manera:*
>
> - *Garantizar un mínimo de instrucción (primaria, elemental o fundamental). Este mínimo es considerado como un deber de las personas y una obligación del Estado asegurarlo, a través del requisito de crear y sostener un servicio público gratuito al alcance de todos para que puedan cumplir con la obligatoriedad, ya sean niños, jóvenes y adultos;*
> - *Generalizar la formación técnica y profesional;*
> - *Ampliar el acceso a los estudios superiores.* (Paviglianiti, 1993: 18).

¿Cuáles son los objetivos educativos que el Estado de hoy debería proyectar? Consideramos que es fundamental repensar profundamente las curriculas escolares. La escuela debe responder a las nuevas problemáticas que la "sociedad de la información" le demanda. El curriculum es una construcción que mediante una selección de ciertos temas, organiza jerárquicamente, lo que entiende como importante, descartando lo que no considera importante. Es entonces el curriculum un espacio de tensión ya que no todos poseemos el mismo criterio respecto a qué y cómo se debe enseñar, y así se da una lucha en la que unos ganan y otros pierden. Y debe ser puesto en cuestionamiento constantemente.

> *Durante décadas, el curriculum escolar sostuvo su legitimidad en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al 'verdadero' conocimiento, al conocimiento científico. Pero, desde los comienzos de los '70, las investigaciones y reflexiones desarrolladas en el marco de la sociología del currículo señalaron las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar.* (Terigi, 1999: 57)

Creemos justamente que hay relaciones de poder de tensión en la construcción de la currícula, y el advenimiento de nuevas problemáticas demanda actores sociales que se comprometan con los cambios que creen adecuados, para así garantizar el derecho a la educación.

Estallido de los relatos

Las problemáticas sociales del siglo XIX difieren de las del siglo XXI. En lo que nos concierne en esta tesis, el impacto de las tecnologías de la

información y conocimiento, performaron significativamente los modos de producir y hacer circular el saber. En la actualidad hay una multiplicidad de prácticas nuevas, articuladas en torno a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que reformulan el campo de construcción de conocimiento. Estamos en presencia de una "deslocalización" del saber, en palabras de Jesús Martín Barbero (2008) *"las actuales transformaciones tecnoculturales de la comunicación, están posibilitando a los individuos y a las colectividades insertar sus cotidianidades culturales orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras"* (p.20).

Las capacidades expresivas se han expandido. La educación debe entonces resignificarse y adaptarse a las nuevas necesidades que le son demandadas. Situándonos y amparándonos de la noción "sociedades del conocimiento" que brinda la UNESCO, se vuelve fundamental propiciar el acceso universal a la información, la libertad de expresión y la diversidad cultural. Los jóvenes son estimulados con mensajes constantemente. Estos mensajes, que son siempre articulados en torno a intereses, operan en la construcción identitaria de los sujetos, como así también en el desarrollo personal. Es necesario desarrollar las competencias específicas de los estudiantes, que sirvan para decodificar críticamente la multiplicidad de mensajes con los que son interpelados. Los medios de comunicación poseen un gran poder para establecer su mensaje como si fuera un reflejo de la realidad. Creemos que poseen un gran poder, aún así, no son determinantes. Existe la posibilidad de una "asimetría" entre producción y recepción de mensajes, y ello requiere un entrenamiento.

El proyecto educativo moderno entra en crisis, queda desfasado respecto a las nuevas formas de socialización, en un contexto cultural de convergencia de discursos heterogéneos. La escuela entra en crisis, ya no posee el monopolio del saber, el conocimiento pasa a ser inabordable, y a su vez, googleable. La autoridad pedagógica no es algo a priori, sino que la autoridad debe ser construida por el docente. A su vez, el mismo trabajo con

TIC demanda reformulaciones pedagógicas, precisa una relación de simetría entre docentes y alumnos donde el saber no se encuentre detrás del banco del profesor. Estando el conocimiento a mayor alcance gracias a las TIC -cuestión que es aún muy discutible-, y a su vez un conocimiento que cambia velozmente, la relación pedagógica precisa tornarse dialógica -tal como promovió Freire-, donde prime la comunicación por sobre la mera transmisión. Estando frente a un conocimiento inabordable, la tarea más fructífera pasa a ser el desarrollo de la reflexión crítica, para que luego el estudiante aplique dicho criterio a los múltiples mensajes con que se encuentre, o bien busque. El estímulo a la producción propia, y la puesta en circulación de dichos productos, creemos que es una metodología apropiada para abordar esta nueva problemática educacional.

Existen diversos planteos respecto a cómo implementar una educación multimedial en torno a esta problemática. Creemos que la problemática es compleja, que es estéril trazar reglas generales que busquen reducir al fenómeno, para teniéndolo bajo control, actuar de modo efectivo. Hay diversos componentes que construyen a la singularidad de cada proceso de aprendizaje. Por un lado, nos distanciamos de las perspectivas educativas que pretenden encasillar a los medios de comunicación como meros agentes responsables de una supuesta degradación cultural, guiados con el fin de construir audiencias y obtener réditos económicos. Siguiendo a Masterman (1993), entendemos que esta perspectiva no tiene en cuenta la complejidad de la problemática, y concibiendo a los medios como una enfermedad, propone una función "vacunadora" de la educación, o sea, una enseñanza contra los medios. Encontramos una gran semejanza entre este enfoque y el paradigma conductual, ambos con el anhelo de imponer su visión, y clausurar el debate. Por otro lado, nos distanciamos también del paradigma educativo del "arte popular". A principios de los sesenta, esta nueva perspectiva fue renovadora en el campo de la educación en medios ya que permitió que se revalorice ciertas producciones populares -solo las de carácter "popular"-

que circulaban en los medios para que entonces así se pueda, tal como identifica Len Masterman (1993), *"discriminar no en contra de ellos sino entre ellos"* (p.21). Desde este enfoque, se continúa con una praxis educativa que busca determinar al estudiante a su punto de vista , educando desde un paradigma conductista. Creemos que hay enfoques superadores.

Un abordaje de dicha problemática desde una perspectiva culturalista-representacional nos ofrece grandes ventajas. En primer lugar, no se realiza una valoración cultural respecto a las prácticas sociales. Es preciso acercarse a ellas, analizar los discursos, y reconocer el entramado de significaciones que se articulan en torno a esas prácticas. El diálogo hermenéutico propicia el entendimiento de las microculturas, propicia entender sus razones, sus "porque". Así, procediendo de ese modo, la otra persona deja de ser un sujeto a ser performado, sino comprendido.

Entender las significaciones culturales es menester para poder comprender las formas en que se relacionan los sujetos. Siguiendo con un enfoque contextual de la educación, Bruner dice que la cultura es superorgánica :

> *...da forma a las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones. La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber <<de qué tratan>>.* (Bruner, 1997: 21)

Así, el aprendizaje y el pensamiento están anclados a un contexto cultural.

En un contexto de "estallido de los relatos" -en palabras de Barbero-, se vuelve de capital importancia que las nuevas generaciones entrenen sus capacidades de decodificar y construir sentido en los múltiples soportes que

hacen a su universo cultural. Se vuelve necesario que los estudiantes puedan reconocer los procesos representacionales en los que están inmersos, dando lugar a nuevos lenguajes como los visuales, sonoros, etc.

> *Reducidas a analfabetismo e incultura, las culturas orales, sonoras y visuales de las mayorías siguen siendo desconocidas tanto por la escuela como por la ciudad letrada. Desvalorización y exclusión que apuntan a controlar toda alteridad que desestabilice el orden vigente de los saberes y las narraciones en nuestra sociedad. Pero la subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades al orden de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista que se origina, de un lado, en la des-locación y diseminación de los ~tradicionalmente modernos~ circuitos del saber, y de otro, en los nuevos modos de produccion y circulacion de los lenguajes y escrituras que emergen a través de tecnicidad electrónica, y especialmente de internet.* (Barbero, 2008: 16)

Los avances tecnológicos han propiciado el afloramiento de nuevas prácticas sociales. Los jóvenes son cada vez más espectadores que lectores. El acceso a internet se ha extendido ampliamente, y la capacidad expresiva de los jóvenes se ha expandido a diversos soportes, estando así la capacidad de generar y consumir nuevos tipos de discursos: videos, memes, gif's, etc.

La capacidad de expresión es un derecho. De acuerdo a la Declaración Universal de los derechos Humanos:

> *Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas,*

> *sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión*. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 19)

Así también es importante valorar los aportes del Pacto San José de Costa Rica en torno a la libertad de expresión, y el libre acceso a la información. Creemos que si se defiende el derecho al libre acceso de la información, es fundamental también propiciar una educación acorde para que forme sujetos en condiciones de procesar esa información.

En la recopilación "Educar la mirada" (2006) encontramos ejes fundamentales para poder enmarcar la práctica de Cámaras Rodantes en una pedagogía específica, la pedagogía de la imagen. En la introducción de la mencionada recopilación, Dussel y Gutiérrez manifiestan que *"la pedagogía de la imagen debe ser tomada en serio"* (p.12). Esta afirmación se realiza desde varios cuestionamientos, en primera instancia, por una necesidad manifiesta en la sociedad actual de educar la mirada. Las autoras postulan que es habitual escuchar que como sociedad estamos saturados de imágenes que nos rodean y circundan a cada paso. Se reconoce esta realidad en la opinión común, pero de un modo pasivo, como un fenómeno que pareciera que no se puede evitar, ni enfrentar. No se exige el desarrollo de instancias donde lo visual se discuta, se contemple, se responda, se critique. La mirada va cediendo espacio a lo visual sin casi mirar. Nos vamos volviendo ciegos, debemos hacerlo en parte porque no da el espacio tiempo para procesar, pero mucho menos las capacidad visuales adormecida, no entrenadas.

> *La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar ciertas anorexia de la mirada cierta saturación que anestesia y que banaliza aún más las imágenes, más terribles, que nos insta como educadores a*

> *pensar una nueva pedagogía de la mirada.* (Dussel y Gutiérrez, 2006: 11)

Esta necesidad de tomar la pedagogía en serio, las autoras la relacionan con dos ideas mitos que circulan en el sistema educativo, la primera es una vieja tradición de concebir a la imagen en un rol secundario, siempre con una jerarquía inferior frente al texto en cuanto a la transmisión o construcción de conocimiento. Donde el texto es lo legítimo, mientras que la imagen ocupa un lugar de decoración. La segunda cuestión es la idea de pensar que las imágenes son fiel transmisor de una realidad. Si hay una imagen debe ser cierta, como si fuera reflejo transparente de una realidad simple y a su vez, testimonio de su veracidad. Es por esto que plantear una pedagogía de la imagen requiere, en primera instancia, registrar estos supuestos para poder correrse y plantear nuevos modos de concebir la imagen en relación al conocimiento, a la palabra y a cualquier otro relato. Pero siempre en búsqueda de no cerrar las posibles interpretaciones que surgen al trabajar con ellas. Dussel y Gutiérrez (2006), en la introducción de *Educar la Mirada*, anticipan la concepción de Sandra Carli en el trabajo que realiza para dicha compilación:

> *...propone pensar una "pedagogía de la imagen" que debería liberar la imagen de cualquier literalidad que pretenda sujetarla, una pedagogía que incluya los silencios, el afuera siempre incapturable. Una pedagogía, que a través de la imagen, invite al encuentro con la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.* (Dussel y Gutiérrez, 2006: 15)

Al mismo tiempo, los medios de comunicación se valen de dicha explosión de imágenes. El tipo de consumo de imágenes que se impone cotidianamente en todos los medios de comunicación pareciera tener el

efecto de representar "La Realidad". Es común que se asocie de manera automática la visión de un hecho con su existencia o veracidad. A su vez, los jóvenes son estimulados con mensajes constantemente. Estos mensajes, que son siempre articulados en torno a intereses, operan en la construcción identitaria de los sujetos, como así también en el desarrollo personal. Es necesario que las nuevas generaciones desarrollen competencias específicas, que sirvan para decodificar críticamente la multiplicidad de mensajes con los que son interpelados. Ya desarrollaremos más adelante y con mayor profundidad que entendemos por "*decodificar críticamente*".

Para lograr que los estudiantes puedan *decodificar criticamente*, creemos fundamental que los estudiantes puedan conocer los modos que tiene de investir de sentido los diversos lenguajes visuales. El estudio de los mismos, y una experiencia educativa vivencial, propicia que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo en torno a ellos, conociendo por sus propios medios cuales son sus mecanismos para embestir de sentido dichas materias significantes, en términos de Verón.

En esta misma sintonía, creemos que se vuelve menester incluir contenidos de videopolítica a la currícula escolar (en la asignatura de Construcción Ciudadana, por ejemplo). Esto, en pos de que los sujetos posean mayor capacidad para identificar los interés políticos que defienden cada uno de los partidos/candidatos que se encuentren en la pugna democrática. Creemos que es fructífero el tipo de análisis discursivo propuesto por Verón, que plantea desmenuzar los rasgos temáticos, retóricos y enunciativos, para dar cuenta como se ha construido el sentido de dicho objeto de estudio. Entonces, pudiendo identificar que un partido/candidato representa los interés de unas minorías, con qué tipo de discurso lo hace, y cómo eso se construye en los discursos audiovisuales, creemos que así se favorece a que se desarrolle una conciencia de clase de las clases subalternas -en términos Gramscianos-. Así, las mayorías elegirían representantes que busquen reducir y/o hacer desaparecer, la enorme brecha social existente en

las sociedades capitalistas. Por este conjunto de razones mencionadas, consideramos que educar es un acto político.

> *Tomando la línea argumentativa de Derrida, podríamos sostener que la política es el arte de la marcación de diferencias en un terreno de lucha. Una forma de esa lucha es la educación. En ella se enfrentan y vinculan las generaciones, los grupos sociales, culturales, genéricos, etc. Educar es una forma de establecer vínculos de poder.* (Puiggrós, 1995: 82)

Así, la praxis en educación multimedial se vuelve una necesidad que debe ser atendida, para así buscar que dejen de reproducirse mecanismos de exclusión y desigualdad social. En palabras de Barbero:

> *La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países. Pues los hijos de los ricos hacen esa integración a su manera -desde la ósmosis que sobre ellos ejercen las condiciones culturales de su entorno familiar y social- pero los hijos de las mayorías, que en nuestros países son pobres, no tienen otro manera de acceso a la sociedad de la información que la que les brinde la escuela y la biblioteca pública.* (Barbero, 2008: 19)

Respecto al diseño curricular, retomando a Terigi:

> *Connell planteó hace poco el concepto de 'justicia curricular', que identificó con el cumplimiento de tres principios en el curriculum: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y*

escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. (Terigi, 1999: 57).

En una educación, en tanto derecho social, el Estado debe garantizar el funcionamiento de un sistema educativo acorde a los tiempos de hoy. Y además de aggiornarse el currículo, se debe asegurar que la educación sea de carácter inclusiva. El objetivo de Cámaras Rodantes es democratizar el acceso a una educación visual. En tanto la experiencia que ha venido desarrollando Cámaras Rodantes se ha dado mayormente con poblaciones que se encontraban en condiciones de vulnerabilidad social - buscando que los sujetos se apropien del conocimiento en torno a cómo se construye sentido con imágenes- nos atrevemos a afirmar que la Propuesta Educativa de Cámaras Rodantes es de carácter transformador.

Tipificación general

- **¿Cómo hace Cámaras Rodantes para lograr sus objetivos?**

Nos resulta fundamental valernos de los aportes teóricos de Meirieu en torno a la didáctica, para utilizar dichas teorías como matriz analítica en torno a la praxis educativa de Cámaras Rodantes. Haremos una breve mención a dicha matriz, para aplicarla a lo largo de la tesis.

De acuerdo a la metodología didáctica desarrollada por Meirieu, en base al conocimiento y/o capacidad que se busca entrenar en los estudiantes los docentes deben desplegar una actividad en la que la consigna haga que los jóvenes deban ponerse a prueba a sí mismos. Meirieu dice que los docentes deben estimular a que desarrollen operaciones mentales con el fin de superar un desafío/consigna (como podría llegar a ser la realización de una fotografía determinada, u otra). La labor del docente *"... trata de transformar una*

noción-núcleo en una situación-problema y de proporcionar para ello, a los alumnos, un conjunto de materiales manejables a partir de una consigna-meta que describa el resultado esperado de la actividad" (Meirieu,1997: 133). La labor de Cámaras Rodantes está en sintonía con la propuesta de Meirieu en tanto le da gran importancia a la planificación.

La lógica de la implementación de una actividad -y no otra- obedece a algo que es de vital importancia: la secuencialidad. La secuencialidad de actividades planificadas, se estructura en pos de que los estudiantes puedan proyectar procesos educativos que se desarrollen gradualmente, construyendo nuevo conocimiento que luego le será insumo para construir otros conocimientos. Ahora bien, ¿Por qué es tan importante ser minuciosos a la hora de planificar una praxis educativa?

La construcción escolar de conocimiento sucede mayormente en respuesta a una propuesta consigna del docente, en un contexto artificial construido por él con el fín de estimular a los estudiantes en torno a un contenido específico. El escenario montado por el docente debe estar esquematizado adecuadamente para que el estudiante se ponga a prueba a sí mismo.

> *Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo. A diferencia de otras especies, los seres humanos enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que usará el conocimiento que se enseña. Tal <<enseñanza>> deliberada no se encuentra en ningún otro lugar del reino animal, salvo fragmentariamente entre los primates superiores.* (Bruner, 1997: 38)

La comunicación es una de las capacidades del ser humano, y es puesta en función constantemente. La intersubjetividad posibilita que exista

un intercambio y negociación de representaciones entre los seres, y gracias a ella, fluye la cultura. De este modo, *"la vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma".* (Bruner, 1997: 32)

Esta enseñanza deliberada que desarrollan los docentes, este proceso de transmisión en un espacio áulico, tiene ciertas cualidades "in vitro" -por darse aprendizaje por fuera del contexto en el que se "sitúa" ese conocimiento a ser aprehendido- para lo que los docentes deberán tener una planificación bien configurada, teniendo claramente sabidas las operaciones mentales que le son demandadas al estudiantado. Los docentes deberán propiciar las condiciones para que las consignas exijan a los estudiantes el esfuerzo "justo".

En ese proceso educativo los docentes deberán administrar el grado de complejización de las consignas, y deberán mantener equilibrado el protagonismo entre docentes y estudiante en los procesos de aprendizaje, para que el estudiante esté activo y construyendo conocimiento, y no meramente repitiendo lo que el profesor haga o diga.

La noción de "andamiaje" de Bruner, desde una perspectiva constructivista, se vuelve fundamental para entender ese proceso dialéctico que se da entre los sujetos, en el cual el docente mediante un sistema de andamios, busca propiciar que los estudiantes puedan lograr sus objetivos con sus "propios esfuerzos". El docente guía el aprendizaje en dirección a sus objetivos.

> *Una de las modalidades centrales de funcionamiento del aprendizaje escolar radica en que exige el dominio de sistemas de representación que permitan a su vez la creacion y manipulacion de contextos espacio-temporales remotos. Tales contextos pueden ser en buena medida imaginarios, y es por esto que en el desarrollo psicológico se encontrará en el juego simbólico un*

*precursor importante de esta posibilidad de dominio. (*Baquero, Terigi, 1996: 35)

Finalmente, luego de las instancias de planificación y dictado de clases, se está en la necesidad de evaluar el aprendizaje, *"...romper con la situación elaborada e identificar las adquisiciones mediante la reformulación, la transposición y la evaluación"* (Meirieu,1997: 135). No podemos saber si hubo construcción de conocimiento sin algún tipo de evaluación, es ese dispositivo el que nos permitirá determinar si los estudiantes lograron los objetivos. La evaluación puede ser -y debiera ser-, a su vez, otra instancia de aprendizaje más.

De acuerdo al Dossier de Cámaras Rodantes[4] sus objetivos generales son:

- Contribuir para el desarrollo y aplicación de una educación visual.
- Que los estudiantes aprendan la técnica fotográfica.
- Que los estudiantes encuentren un espacio de expresión y reflexión identitaria.

Tenemos dos doble hipótesis en torno a cómo Cámaras Rodantes busca cumplir estos objetivos. Estas dos son:

1) Cámaras Rodantes, para lograr sus objetivos, se vale de la <u>técnica fotográfica</u> tanto como "medio" y como "fín":

- "Medio", en tanto mediante su aprendizaje es uno de los caminos delineados para lograr el objetivo -educación visual.
- "fín", en tanto los estudiantes adquieren el aprendizaje concreto en torno a la disciplina de fotografía.

[4] Ver Anexo 1: Dossier Cámaras Rodantes, p.1

2) Cámaras Rodantes, para lograr sus objetivos, se vale de la <u>identidad</u> de los estudiantes como "medio" y como "fín":

- "Medio", en tanto será insumo para el desarrollo del aprendizaje en fotografía y construir una educación visual.
- "Fín", en tanto la fotografía se convierte en un canal de expresión de sus subjetividades

No buscamos hacer un trabalengua, sino fundamentar la razón de ser de cada elemento de la propuesta educativa de Cámaras Rodantes.

Buscamos, tal como en la hemos dicho en la introducción, construir nuestro objeto estudio yendo del "todo" hacia adentro. Y luego también, del "adentro" hacia el todo. Analizar desde éstas doble hipótesis, nos permite analizar con mayor minuciosidad, y nos permite movernos desde un lado hacia otro, poder ver el fenómeno desde diversos lugares.

Por otro lado, este interjuego que se da entre "medio" y "fín", nos remite al concepto de Curriculum Oculto. De acuerdo a Sanjurjo y Vera;

> *Los aspectos formales o estructurales constituyen el currículum explícito, es decir, lo escrito, lo declarado. Los aspectos procesuales-prácticos, que implican la puesta en práctica, el desarrollo del curriculum, se muestran en el curriculum vivido, en el currículum oculto y en el curriculum nulo.* (SanJurjo, Vera, 1997:108)

Siguiendo a las autoras mencionadas, el curriculum oculto "*comprende aquello que enseñamos a través de lo que enseñamos intencionadamente y de la forma que lo enseñamos*" (p.108). De este modo, la realización de una acción conlleva no solo al aprendizaje de algo específico y explicitado, sino también

al aprendizaje de “algo más”, a consecuencia del proceso educativo. Esas otras cosas que también se aprenden ocultamente son modos de percepción y de pensamiento, juicios valorativos, disposición para la acción, actitudes, por nombrar algunos. En el desarrollo de la tesis se volverá hacer presente este concepto.

Entonces cuando la técnica fotográfica se explicita como un objetivo -“fín”-:

- por detrás ocultamente -“medio”- está también la valoración y autoestima de sus identidades.
- por detrás ocultamente -“medio”- está el aprender los mecanismos que tienen para investir de sentido los soportes visuales.

Y cuando la identidad se explicita como un objetivo -“fín”-:

- por detrás ocultamente -“medio”- está el aprendizaje de la técnica fotográfica.

Por lo ya mencionado, entendemos que en Cámaras Rodantes la educación artística está jugando tanto como “contenido” como “metodología”, cuestión que luego profundizaremos. Dicho esto, procederemos a fundamentar la metodología construida por Cámaras Rodantes para lograr sus objetivos. El diálogo socrático nos acompañará en la siguiente parte de la fundamentación.

- **¿Por qué una propuesta articulada en modalidad “taller”?**

Para desarrollar un aprendizaje en torno a la técnica fotográfica, es de por sí una necesidad la realización de actividades prácticas. De no ser así, sería más un curso teórico sobre la fotografía, lo cual no es el objetivo de Cámaras Rodantes. La razón de elegir una modalidad taller obedece en

primer parte a ello, a la necesidad de habitar un espacio experiencial en donde la investigación y el probar vehiculizan el aprendizaje fotográfico. En segundo lugar, obedece al tipo de socialización que promueve entre los participantes: la dinámica de taller es fructífera para la construcción colectiva de conocimiento.

> *Algunas de las características que identifican el trabajo en taller: Materiales de trabajo a disposición de los alumnos, normas de convivencia y de trabajo claras y compartidas, clima de confianza que permita brindar y recibir ayuda en caso de ser necesario así como propiciar la reflexión de los alumnos sobre la propia tarea. En la institución escolar, el taller ofrece la posibilidad de un trabajo en equipo, a partir de la organización de pequeños grupos mixtos y heterogéneos, que favorecen la cooperación y la socialización de los alumnos. [...] Los aportes de todos los miembros ayudan a un avance y profundización del contenido o de la actividad que deba realizarse*. (Castillo, 2001:12)

La dinámica de taller propicia que el proceso de aprendizaje se desenvuelva en un espacio/tiempo más largo y abierto, y en dicho proceso sucedan diversas cosas que hacen a la experiencia educativa. En la dinámica de taller se habilitan tiempos de reflexión -que a su vez retroalimentan la obra-, y se deja de contemplar al error como algo malo, sino como instancia que invita a doblegar esfuerzos y a la superación. En la dinámica de taller el estudiante está en el centro de su propia experiencia educativa desde un rol activo, siendo guiado por el docente, y con una brújula que orienta desde una autorreferencialidad.

> *... la práctica del taller se sustenta en el aprendizaje activo por parte del alumno, aprendizaje que el maestro orienta*

> *organizando situaciones de enseñanza que no contemplen solo la transmisión del conocimiento acabado, sino el trabajo autónomo del alumno sobre los temas que se proponen. Iniciar el aprendizaje desde el sujeto y sus necesidades posibilita que el alumno comprenda la relación que lo une a su grupo, a su comunidad y al mundo cultural y natural que lo rodea. Este marco contribuye a formar al niño como sujeto autónomo y crítico, capaz de relacionarse positivamente con sus compañeros colaborando con ellos.* (Castillo, 2001:15)

En otras palabras, la dinámica de taller favorece, tal y como se pretende desde la perspectiva sociocultural, que el aprendizaje parta desde los estudiantes.

- **¿Por qué un taller artístico?**

Lo artístico nos permite liberarnos de lo literal y de la dureza de lo real. Lo artístico nos permite ponernos en el lugar de otra persona, y sentir lo que ese otro siente. Permite explorar lo incierto, permite construir una nueva percepción.

> *En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poder experimentarlo; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas. Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente; para saborear las cualidades de que en condiciones normales intentamos abordar con tanta eficacion que apenas notamos que están ahí.* (Eisner, 2002: 22)

El arte nos sitúa en el lugar de creadores. El artista realiza una reapropiación de su propio universo cultural. Pensando en términos Peirceanos, en su acto de creación el artista está representando a un signo -sea cual fuere- , pasando por el filtro de su interpretación, para así crear un nuevo signo. Se vuelve entonces especial la cualidad de esa interpretación, que tendría un rasgo de unicidad determinado por su subjetividad. Y en el mismo acto de producir arte, desde esa representación, ese sujeto está implícitamente comunicándose con un/os otro/s, y a su vez abriendo juego a que hayan reinterpretaciones de su propia obra.

> *La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la <<inscripción>> como la imagen o la idea se conservan (…). Mediante esta misma concreción, la representación hace posible otro proceso, esta vez de revisión o corrección, que también tiene una importancia fundamental. La inscripción y la revisión se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación que solemos dar por descontada: la comunicación. La transformación de la consciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación.* (Eisner, 2002:23)

En tanto gozamos de la capacidad de representar, podemos desplegar múltiples tipos de comunicaciones, y así ha sido a lo largo de la historia. Entendemos que los fenómenos comunicacionales, desde que el humano es, han posibilitado que exista la transmisión cultural. Siguiendo a Eisner (2002), entendiendo que *"la contribución social del proceso educativo es facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, y enriqueciendo así sus vidas respectivas"* (p.24) sostenemos que las prácticas educativas

artísticas propician, si así se lo planifica, el íntegro desarrollo del sujeto, en tanto interpela la dimensión sensible de los estudiantes también. Por eso creemos que es en los espacios educativos donde reside una alta fertilidad para dar una batalla cultural en pos de propiciar que las sociedades sean más autónomas, cuestión que en el desarrollo de la tesis se profundiza.

La implementación de una educación artística, según Eisner, propicia el entrenamiento y la puesta en uso de facultades humanas en los procesos de aprendizaje. Algunos de estas facultades son la imaginación, la investigación, y la introspección.

> *La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas [...] sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar.* (Eisner, 2002: 21).

> *Las artes, por lo menos en occidente, otorgan licencia para explorar, y en realidad, para sucumbir, a los impulsos que la obra envía a su creador y que el creador transmite a su obra.* (Eisner, 2002: 21).

> *El trabajo de las artes también invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. En las artes, la sede de la evaluación es interna y el llamado lado subjetivo de nosotros mismos tiene la oportunidad de entrar en acción. En cierto sentido, el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se*

encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual. (Eisner, 2002: 28).

Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite <<ver lo que hemos dicho>>. (Eisner, 2002:21).

El arte -y sus producciones- puede servir también de espejo al autor, las obras hablan. Por esa razón, también creemos que es especialmente necesario fomentar el desarrollo de talleres artísticos en instituciones de salubridad mental que trabajan con pacientes en terapias en las que sea preciso habilitar espacios en los que desde lo dialógico se indaguen sus propias producciones artísticas, con el fín de dar con el objetivo que la terapia tenga.

Las prácticas artísticas además de ser útiles a fines terapéuticos, y de propiciar el descubrimiento introspectivo, también favorece la expansión del conocimiento hacia el exterior, hacia el entorno que nos rodea. En este sentido, *"el término cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia consciencia" "Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo"* (Eisner, 2002: 26).

Eisner también aborda el entrenamiento de la observación. Aprender a ver conlleva a su vez a enriquecer las capacidades lingüísticas, cuando estas se ponen en función de referirse a lo observable. Se inaugura así un interjuego disciplinar en el que el lenguaje y lo visual se retroalimentan.

Aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual requiere un modo de atención que rara vez se emplea en la vida <<ordinaria>>" "Desarrollar un lenguaje con el que hablar de las cualidades visuales es un logro desde el punto de vista lingüístico

> *y desde el punto de vista de la actitud. Hablar de las cualidades de un campo visual suele exigir el uso de símiles y la invención de palabras que, más mediante la insinuación que mediante el lenguaje explícito, transmitan el carácter distintivo de las cualidades percibidas.* (Eisner, 2002: 30).

Y en intercambio de subjetividades, se habilitan espacios en los que el intercambio de ideas -y de visiones claro está- nutra la producción sígnica, y de lugar a nuevas significaciones, nuevas formas de entender al mundo.

> *Las obras y las obras-en-preparación crean en un grupo formas <<compartidas y negociables>> de pensar. Los historiadores franceses de la escuela llamada de los Annales, que estaban fuertemente influidos por las ideas de Meyerson, se refieren a estas formas compartidas y negociables de pensamiento como <<mentalités>>, estilos de pensamiento que caracterizan a distintos grupos en periodos distintos viviendo bajo circunstancias diversas.* (Bruner, 1997: 41)

Creemos que las prácticas educativo-artísticas, pueden dar lugar al desarrollo de micro "mentalités" intra áulicas, en donde los sujetos/estudiantes/artistas reflexionen y moldeen sus prácticas, dándose la posibilidad a que construyan nuevas formas de pensamiento. Este tipo de trabajo grupal puede servir para retroalimentar sus búsquedas artísticas, y porqué no también para que indaguen sobre que los motiva a realizar sus obras artísticas, y no otras. La obra de arte habla del artista mismo, y esa visión del artista, puede ser puesta en diálogo con la de un compañero.

- **¿Cómo entrenar un pensamiento crítico?**

Consideramos que es de vital importancia que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, y lo apliquen en las diversas áreas en que se desempeñen -siendo hoy imprescindible que lo hagan en instancias de recepción mediática-, cuestionando y problematizando lo dado.

> *El principio fundamental del pensamiento crítico reside en la problematización, el cuestionamiento de lo dado y establecido mediante una indagación histórico social de los fenómenos concretos para comprender en el marco en que surgen, operan y adquieren su significación, una perspectiva que tiene por objetivo dilucidar, en el terreno cultural, que tendencias asisten los productos simbólicos, si progresivas o conservadores, las que resisten y disputan al poder de turno, o aquellas que naturalizan su posesión y formas de ejercerlo.* (Duquelsky, 2011: 104)

Creemos que el entrenamiento de las capacidades críticas se vuelve fundamental a la hora de propiciar un cambio en la sociedad. En este mismo sentido encontramos que los aportes de Hall (1994) han sido enriquecedores, al pensar a los signos polisémicamente y desmenuzar los procesos de construcción sígnica, identificando la posibilidad de asimetría entre codificar y decodificar. Por eso decía que *"...no existe correspondencia necesaria entre codificación y decodificación: la primera puede intentar dirigir pero no puede garantizar o prescribir la última, que tiene sus propias condiciones de existencia".* (p.186)

Entendemos que una forma de propiciar un entrenamiento del pensamiento crítico, una forma de entrenar las capacidades de decodificación crítica, es justamente situando a los estudiantes en un rol de productores de nuevos signos: deben poner en práctica las artes de codificar, lo cual habilita

una instancia de reflexión y análisis del proceso, con el objetivo de que el aprendizaje sea apropiado significativamente, y transferido a otros ámbitos y fenómenos.

> *La reflexión y el análisis sobre su propia experiencia en la generación de mensajes pueden hacer que los estudiantes incorporen o deduzcan cuestiones teóricas más abstractas. Y que esta adquisición por ser aparentemente más significativa al estar relacionada directamente con una práctica propia sea incorporada definitivamente a su bagaje cultural* (Duquelsky, 2011: 123*)*

Los estudiantes deben experimentar las diversas materias significantes de los distintos dispositivos comunicacionales, con sus propias manos, para así conocer las posibilidades y restricciones que presentan dichos dispositivos, descubrir sus formas de embestir sentido.

> *Todos los campos o disciplinas con que los alumnos entran en contacto proporcionan un marco de referencia, es decir, estructuras, esquemas y teorías mediante las cuales el mundo se experimenta, se organiza y se comprende. Todos imponen distintas exigencias. Por ejemplo, los distintos campos exigen el uso de técnicas diferentes y una comprensión de los materiales y las ideas que se van a usar. En cierto sentido, empezamos a dominar una forma de representación cuando descubrimos sus límites y sus posibilidades, qué nos permite hacer y qué no.* (Eisner, 2002: 31)

Consideramos que es fructífero que los estudiantes produzca nuevos signos, reflexionen en torno a ellos, los pongan en circulación, y teniendo una

perspectiva histórica puedan identificar la lucha de poder por la apropiación de sentido -en términos de Voloshinov- que pueda existir hacia el interior de cada signo. Por eso entendemos que:

> *...comprender en toda su complejidad e importancia el rol de los medios en las sociedades contemporáneas supone necesariamente abordar las relaciones que existen entre ciertas formas simbólicas, su consumo, la distribución social del poder y la posición que estudiantes y docentes ocupan en ella. Debemos, en definitiva, elaborar estrategias de enseñanza que, inspiradas en una perspectiva crítica, histórica y social, les permitan a los estudiantes arribar desde el análisis y la práctica cultural a conclusiones políticas y sociales cuyo horizonte sea el compromiso con la transformación de la realidad en la que viven ellos y sus contemporáneos.* (Duquelsky, 2011:128)

La variable histórica/social se hace imprescindible para situar las producciones de los estudiantes en una red de significaciones muy extensa, en una sociedad desigual en la que hay una lucha de intereses y lucha de poder. Se vuelve fundamental pasar las producciones por este tamiz analítico. Así, la labor del docente es determinante para propiciar *"tal como afirma Horkheimer "un desarrollo que conduzca a una sociedad sin injusticia", para eso es necesario desmontar los mecanismos mediante los cuales las distintas instituciones naturalizan en la dimensión cultural dicha injusticia"* (Duquelsky, 2011: 128).

- **¿Por qué la fotografía estenopeica y artesanal?**

Como hemos dicho en la introducción, en los talleres de Cámaras Rodantes se trabaja con la fotografía estenopeica y se logran fotografías de un modo artesanal. Las cámaras estenopeicas son construidas por los participantes del taller. A su vez, estas cámaras funcionan con papel fotográfico lo que permite por un lado utilizar distintos tamaños de soporte como cámaras (ya que el papel se puede cortar y así adaptarlo al tamaño necesario) y por otro lado, habilita un proceso de revelado casero que también realizan los mismos participantes. De esta manera, por la técnica estenopeica y el tipo de cámara utilizada, se habilita la oportunidad de participar de todo el proceso que implica generar una imagen.

La técnica estenopeica se puede desarrollar en muchos y diversos lugares, sin la necesidad de contar con dispositivos técnicos de avanzada. Vale aclarar que para armar un laboratorio, basta con lograr un cuarto oscuro, al que no le ingrese luz desde el exterior. Con nylon negro y cinta de papel se tapan las ventanas y rendijas de puertas, y así se oscurece el cuarto. Sobre una mesa se disponen los elementos que se utilizarán: bateas que contendrán a los químicos, pinzas para manipular los papeles, luces de emergencia, tijeras, entre otros.

En cuanto a los contenidos educativos desde los cuales se puede trabajar la técnica estenopeica, se vuelven fundamentales ciertos contenidos de física y química para comprender el proceso íntegramente. Las leyes físicas del comportamiento de la luz se experimentan cuando los estudiantes al revelar la toma fotográfica encuentran la imagen invertida. También se comprende a partir de la dinámica de "Viaje al centro de una cámara fotográfica" mediante la experiencia de armar una cámara oscura en un

cuarto[5]. A su vez, los participantes de los talleres aprenden conocimientos de química. Una vez que ya realizaron la obturación, en el laboratorio descargarán el papel fotosensible, en el cual reside la imagen latente. Para obtener el negativo, es preciso introducir el papel en una secuencia de líquidos químicos (revelador, detenedor, y fijador), dando lugar a las reacciones químicas precisas para excitar el material y obtener el negativo. Todos estos aprendizajes precisan -y habilitan- procesos educativos experienciales, cuestión que se profundizará en el capítulo IV. Y por sobre todo, precisan un trabajo artesanal.

La técnica estenopeica demanda al fotógrafo una mayor dedicación y paciencia para el logro de una imagen, como lo requiere todo trabajo artesanal. Nos interesa pensar al artesano y lo artesanal desde el planteo que realiza Levis Straus. Para ello, copiamos a continuación un fragmento del discurso leído por Claude Lévi-Strauss en la ceremonia de entrega del Premio Internacional Nonino, de 1986:

> *Las sociedades estudiadas por los etnólogos tienen del trabajo una idea muy distinta. Lo asocian a menudo al ritual, al acto religioso, como si en ambos casos el fin fuera entablar con la naturaleza un diálogo en virtud del cual la naturaleza y el hombre pueden colaborar: concediendo ésta al otro lo que espera, a cambio de los signos de respeto […] Subsiste aún hoy una complicidad entre esa visión de las cosas y la sensibilidad del campesino y el artesano tradicionales. Estos, efectivamente, por seguir manteniendo un contacto directo con la naturaleza*

[5] Para realizar un cuarto obscuro en una habitación se debe bloquear el ingreso de luz con plásticos oscuros o telas, y cubrir todas las ventas y puertas. Luego se realiza un agujero pequeño en uno de los nylons que cubre una ventana, y en la pared opuesta se conformará la imagen del exterior (que ingresa por el agujero en forma rectilínea y proyecta el exterior de manera invertida). Ver ejemplo en video de Abelardo Morrell *Room With A View*, disponible en https://vimeo.com/5212904

y con la materia, saben que no tienen derecho a violentarlas, sino que deben tratar pacientemente de comprenderlas, de atenderlas con cautela, diría casi de seducirlas, a través de la demostración permanentemente renovada de una familiaridad ancestral hecha de cogniciones, de recetas y de habilidades manuales transmitidas de generación en generación.

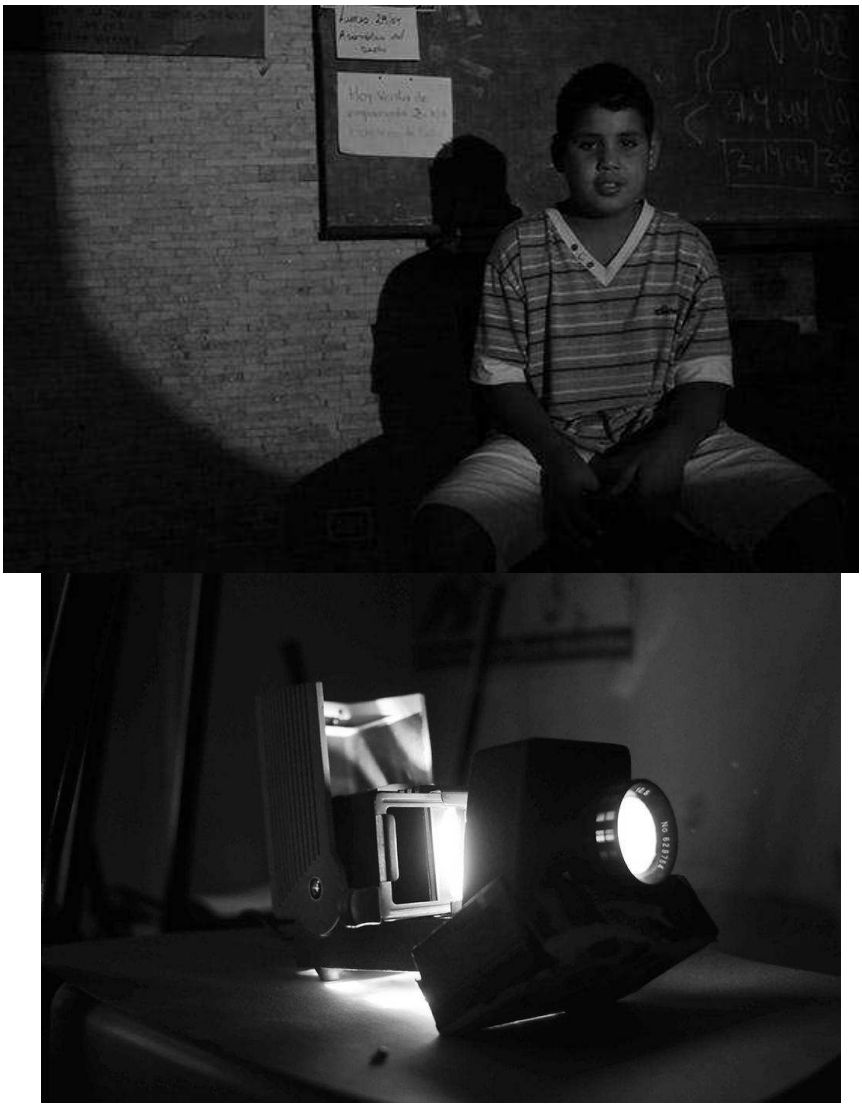
*Por eso el trabajo manual, menos alejado de lo que parece del pensador y del científico, constituye asimismo un aspecto del inmenso esfuerzo desplegado por la humanidad para entender el mundo: probablemente el aspecto más antiguo y perdurable, el cual, más próximo a las cosas, es también el más apto para hacernos captar concretamente la riqueza de éstas, y para nutrir el asombro que experimentamos ante el espectáculo de su diversidad. (*Claude Lévi-Strauss. Traducción de Cristina Sardoy. (24 de mayo de 2008) *Revista de Cultura Ñ, Clarín*)[6]

Según el colectivo Cámaras Rodantes, mediante la utilización de la técnica artesanal se suprimen los automatismos, tanto los de la captura de la imagen como el revelado. Se ejercitan las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de una herramienta y una destreza.

[6] Este texto inédito, es un fragmentos de un discurso leído por Claude Lévi-Strauss en la ceremonia de entrega del Premio Internacional Nonino, el 1° de febrero de 1986, en Percoto, provincia de Udine, italia. Traducción de Cristina Sardoy. (24 de mayo de 2008) Revista Cultural Ñ. Clarín. Recuperado en http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/05/24/01678675.html

Fotografía de registro. Eloy utiliza la trincheta sobre passepartout. Taller en Constitución en 2012. Frente Popular Darío Santillán.

Con sus manos, se encargarán de buscar un objeto que pueda transformarse en cámara, o armarán directamente el dispositivo con cartón. Con sus manos lo pintarán de negro en su interior, y realizarán el estenopo con una aguja.



Fotografías de registro. Calculando el estenopo ideal para cada cámara utilizando un factor de ampliación y el proyector para realizar dicha medición. Taller en Barracas.

En esta etapa es necesario hacer pruebas, chequear y corregir. Pero una vez que se tiene la cámara lista, las tareas manuales continúan tanto en el momento de manipular el papel fotográfico para cargar las cámaras, armar un laboratorio para trabajar la carga, descarga y finalmente el revelado del material. En esta última etapa, el revelado que realiza Cámaras Rodantes

también requiere de un proceso íntegramente manual, por medio de una serie de pasos, químicos y tiempos de espera.

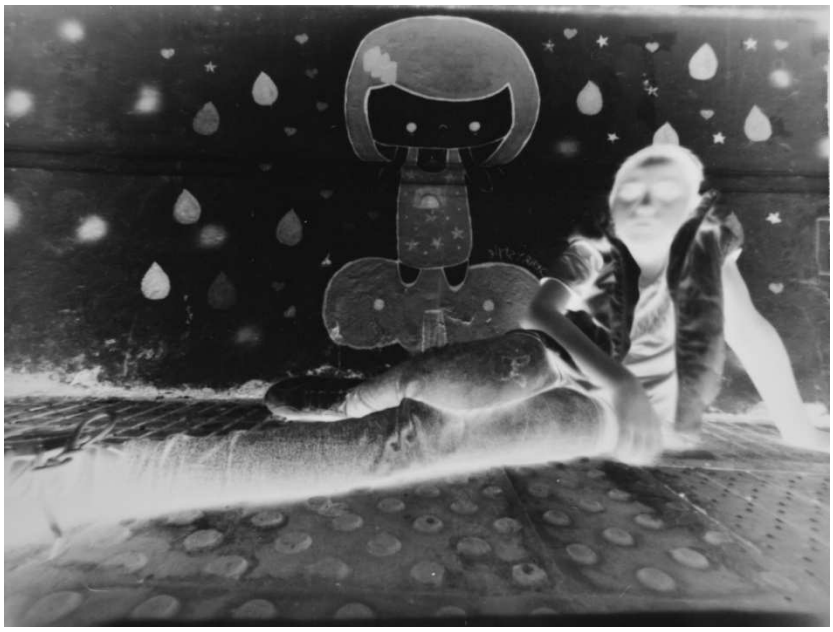
Fotografía de registro. Lía prepara los químicos para el laboratorio. Taller de Barracas en 2013. Frente Popular Darío Santillán.

Fotografía de registro. Lía (FPDS, Barracas 2013), en el laboratorio.

Según los integrantes de Cámaras Rodantes es la esencia de lo artesanal lo que permite sentir esa gratificación y ese compromiso con aquello de lo que se es pleno autor. Las cámaras de los estudiantes son decoradas cada una a gusto de los participantes. Cada uno es responsable del cuidado de la cámara que lleva. Los participantes saben que hay dentro de su cámara, que pasa con el ingreso de la luz, ellos construyeron el agujerito/estenopo, y ellos pusieron el material fotográfico en plena oscuridad con sumo cuidado. Saben que si se abre ese agujerito, sin querer, el papel adentro reacciona. Saben cómo funciona y descubren ese funcionamiento al hacerlas con sus propias manos. La relación son los elementos que construyen el dispositivo fotográfico y la relación con el dispositivo en sí, es de mucha cercanía y pertenencia. Además, los participantes, al haber atravesado el proceso de armarla genera una empatía con su cámara y un orgullo que se manifiesta por ejemplo en escribir sus nombres en letras grandes en algún lugar de la cámara, o bien en la decoración dándole identidad.

Fotografía de registro. Cámara estenopeica con la camiseta suplente de la selección peruana de fútbol, construida por Eloy, de nacionalidad peruana.

Sin embargo, más allá de todo este desentramando sobre la fotografía, siempre hay algo de intuitivo y místico en su experiencia. Aquí la fotografía logra despegarse de su función meramente referencial. Un ejemplo de ello se puede observar cuando en la edición para la muestra final, los mismos chicos eligieron un negativo para mostrar, antes que el positivo de esa foto, porque les gustaba más como quedaba estéticamente la imagen.



Fotografía seleccionada por los estudiantes para la muestra de fin de año del taller en Constitución en 2012, Frente Popular Darío Santillán. El título es "Una chica en el cielo todo el tiempo" Negativo. (Los estudiantes describieron que la pared al verse negra por tratarse de un negativo, parecía un cielo de noche y las gotas del mural las estrellas)

Fotografìa de registro. Muestra de fin de año del taller de fotografía en Constitución en 2012, Estación Avellaneda. En el margen izquierdo se puede observar el negativo antes mencionado.

La idea en Cámaras Rodantes es que se indague en conexión con las propias capacidades de percepción, en un diálogo con la realidad que los rodea, tanto los fenómenos naturales (como el paso de las nubes o el lugar del sol); y lo social, la identidad, el barrio y las personas con las que se convive. Ejemplo de ellos pueden ser los testimonios de dos participantes del taller en Barracas: uno es el de Lía (9 años) explicando que si alguien abre la puerta del laboratorio cuando están revelando "se mueren las fotos" o según David (8 años) cuando le preguntaron cuándo es el mejor momento del día para sacar una foto estenopeica, él afirma "los domingos", y a continuación agrega que "los domingos siempre hay más sol". Ambos ejemplos pueden describir que los niños y niñas se apropian no sólo de sus cámaras, sino también de las explicaciones que tienen de ellas, ellos vivencian con el cuerpo cada una de las etapas de armar, cargar y revelar una cajita estenopeica, y luego dan sus propias explicaciones con la soltura de haber participado plenamente de esas instancias.

Además del trabajo manual que implica la técnica estenopeica, otro punto de interés que encontramos en la elección de la experiencia de Cámaras Rodantes como objeto de estudio, en tanto la pregunta de porqué lo estenopeico, es que este tipo de fotografía fue parte de los comienzos de la fotografía y está apegada a una técnica que las sucesivas innovaciones tecnológicas fueron dejando atrás. Sin embargo, el colectivo propone una vuelta a este tipo particular de fotografía para poder ampliar las capacidades de mirar y expresarnos con imágenes. Es en este punto que nos interesa fundamentar este aspecto desde el planteo que realiza Jonas (1997) en cuanto a la noción de progreso que impera en nuestra sociedad. El autor plantea en cuanto a la técnica moderna que cada paso que se da en el terreno técnico no significa que se llega a un punto agotado o saturado. Al contrario, es motivo para seguir dando pasos en todas las direcciones posibles. Lo segundo que plantea es que cada innovación tecnológica tiene garantizada su difusión en la comunidad tecnológica, tanto por la intercomunicación global como por la presión de competencia que demandan estas innovaciones. El tercer punto que plantea es que la relación entre medios y fines no es lineal en un solo sentido sino que es circular en sentido dialéctico. Nuevos objetivos buscan nuevas técnicas y de estas pueden surgir nuevos objetivos.

> *...el <<progreso>> no es un adorno de la moderna tecnología ni tampoco una mera opción ofrecida por ella, que podemos ejercer si queremos, sino un impulso inserto en ella misma que, más allá de nuestra voluntad (aunque la mayoría de las veces en alianza con ella) repercute en el automatismo formal de su modus operandi y en su opción con la sociedad que lo disfruta.<<Progreso>> no es en este sentido un concepto valorativo sino puramente descriptivo. Podemos lamentar sus hechos y aborrecer sus frutos y sin embargo tenemos que avanzar con él porque salvo en el caso (sin duda*

> *posible) de que se autodestruya a través de sus obras, el monstruo avanza dando a luz constantemente sus variados brotes, respondiendo cada vez a las exigencias y atractivos del ahora.* (Jonas, 1997: 19)

Además aclara que aunque la palabra "progreso" no expresa un valor, no significa que se pueda intercambiar por la palabra "cambio", como si fuera una expresión neutral *"porque forma parte de la naturaleza del caso, como una ley de la serie, que cada estadio posterior es superior al precedente conforme a los criterios de la propia técnica"* (Jonas, 1997:19).

Este autor describe un proceso antientrópico donde el movimiento interior de una sistema conduce siempre a estados superiores y no inferiores de sí mismo. Entonces ¿Por qué conservar una concepción lineal y evolutiva de los tiempos, de los "progresos" y del andar humano? El progreso según Jonas, existe más allá de nuestra voluntad y es un impulso inserto en la técnica. El progreso en la técnica moderna no es valorativo sino descriptivo, siempre hay que avanzar y cada estadio posterior es mejor que el anterior. Es una constatación de hecho. Siempre hay algo nuevo para conquistar gracias a la ciencia que descubre lo nuevo importante. Si todo fuera así de estricto, la fotografía estenopeica sería el origen y por ende el pasado de la fotografía. Sin embargo, el planteo desarrollado por Cámaras Rodantes propone ir a contramano de estas líneas en el tiempo y plantear otros recorridos.

Lo llamativo del proyecto de Cámaras Rodantes es que hoy propongan a este tipo de técnica antigua como práctica fundamental en sus talleres. En la actualidad, la fotografía estenopeica sirve para ahondar y aportar a un proyecto de educación visual para las nuevas generaciones. Esta técnica tiene suficientes características para trabajar el aprendizaje de lo visual tanto para componer como para contemplar imágenes. La respuesta está justamente en el planteo de Jonas y su cuestionamiento con la noción de progreso. Cámaras Rodantes reconoce a lo estenopeico como una técnica

innovadora dentro de la propuesta educativa que aborda la construcción de narrativas visuales. Justamente en la era digital de la inmediatez y efectividad atravesar una experiencia estenopeica ubica a los participantes de los talleres en una relación distinta con la técnica fotográfica para repensar la misma.

Cierre de fundamentación

Consideramos que la propuesta metodológica que ha ido construyendo Cámaras Rodantes a lo largo de su historia, es un abordaje al íntegro desarrollo del educando, en tanto le es facilitado el entrenamiento de capacidades poiéticas y las capacidades críticas. Los docentes de Cámaras Rodantes incitan a que los estudiantes sean sujetos que develan sus propios mundos, y a la vez los cuestionen. Siguiendo los aportes en didáctica propuestos por Meirieu, podemos afirmar que, mediante actividades didácticas que fomentan la construcción integral y colectiva de nuevas representaciones y signos, la propuesta educativa de Cámaras Rodantes conlleva a que los estudiantes desarrollen operaciones mentales revolucionarias.

Dijimos que, metodológicamente, nos era útil comenzar tipificando al sistema educativo, para luego contraponerlo a la propuesta educativa de Cámaras Rodantes. El sistema educativo moderno responde a la racionalidad técnica moderna que impera como modo único y clausurante de ser en el mundo, retomando la perspectiva de Heidegger (1983), que se profundizará más adelante en el desarrollo de la tesis.

La praxis educativa de Cámaras Rodantes busca propiciar una transformación social. Los docentes de Cámaras Rodantes buscan fomentar la crítica, la reflexión. No se pretende "dar" la verdad, porque básicamente ella no existe. En ese camino de búsqueda, se pretende que los estudiantes puedan dejar aflorar su subjetividades, y colectivamente construyan nuevas

significaciones en torno al mundo. De este modo, la praxis educativa es un acto político. En palabras de Puiggrós (1995):

> *Tomando la línea argumentativa de Derrida, podríamos sostener que la política es el arte de la marcación de diferencias en un terreno de lucha. Una forma de esa lucha es la educación. En ella se enfrentan y vinculan las generaciones, los grupos sociales, culturales, genéricos, etc. Educar es una forma de establecer vínculos de poder.* (p.82).

Creemos que se puede -y debe- desarrollar prácticas educativas distintas a las de enfoque clausurante del sistema educativo. Así mismo, la metodología de Cámaras Rodantes también es poiética, en tanto pone más el énfasis en el proceso educativo ante que en el producto final. Desde Cámaras Rodantes se busca no transmitir un mensaje a ser incorporado, no se ve al estudiante como una "tabula rasa" a la que llenar de contenido. Justamente, se busca que la construcción de conocimiento pueda partir desde sus propias realidades y experiencias. Al mismo tiempo, se busca evidenciar el paradigma desde el cual el docente dice lo que dice y sus razones, sometiendo a cuestionamiento lo que el mismo docente ha dicho. Siguiendo a Puiggros (1995):

> *El educador solo ejerce la violencia si presenta su recorte de la cultura como si fuera la totalidad de ella, no así si manifiesta los límites de su recorte. La violencia consiste en la ocultación del recorte e implica la negación de las otras arbitrariedades posibles.* (p.114).

Consideramos que una educación en clave poiética, al construir un educando activo, propicia que se den mayores transformaciones sociales, y que se den con mayor velocidad. Luego, durante el desarrollo de la tesis, se

profundizará en la noción de educación poiética - de la mano del concepto de tekhné griega-.

Deseamos retomar la definición de educación esbozada por Puiggros, haciendo hincapié en la idea de transmisión cultural. La comunicación y la transmisión cultural, fenómenos propios del ser humano, están ancladas en la cotidianidad. Así, estos suceden en diversos espacios temporales en los que se está aprendiendo y enseñando una cultura. Es este el modo en que el ser humano se inserta en un entramado de significaciones culturales, aprendiendo una cultura a la que se sujeta. Ahora bien, si la cultura determina a la educación ¿Puede la educación transformar a la cultura?

Dicho esto, se nos abren nuevos interrogantes:

¿Se puede mediante políticas educativas distribuir más equitativamente el poder de los sujetos que intervienen en los fenómenos de transmisión cultural y reformulación de sentido, en favor de las nuevas generaciones, buscando que éstas -interrelacionandose autónoma y libremente- ganen protagonismo por sobre las viejas generaciones y propicien una transformación social revolucionaria? ¿Puede un taller de fotografía estenopeica cooperar para dicha transformación?

Creemos que sí. A continuación, procederemos a analizar la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, para corroborar nuestra suposición.

CAPÍTULO III:

Descripción

Como hemos expresado anteriormente nos centraremos en las experiencias de talleres anuales de Cámaras Rodantes. En este capítulo, previo al análisis, consideramos pertinente hacer una descripción más profunda del corpus Cámaras Rodantes, como organización social del campo popular, y de ambos espacios donde radican los talleres anuales, Frente Popular Darío Santillán (FPDS) y el Centro Educativo Isauro Arancibia (Isauro). Sin llegar a desarrollar un perfil institucional en toda su extensión y detalle, pretendemos describir los rasgos más característicos de dichas instituciones a modo de producir un contexto del ambiente donde se desarrollan las prácticas que a continuación analizaremos. De esta manera, producir un marco referencial de los actores, espacios y tiempos que priman en cada organización, con el fin de comprender, más adelante, el tipo de vinculación que se da entre ellas y Cámaras Rodantes.

A) Descripción de Cámaras Rodantes

B) Descripción del Frente Popular Darío Santillán

C) Descripción el Centro Educativo Isauro Arancibia

A) Descripción de Cámaras Rodantes

Dinámicas pedagógicas

En los talleres de fotografía de Cámaras Rodantes se realizan diversas actividades. A continuación se mencionan algunas, categorizadas de acuerdo a sus características:

1) Actividades de producción: cámaras lupa, cámaras estenopeicas, fotografías, fanzines, edición fotográfica.
2) Actividades de acción y experimentación: "Viaje al centro de una cámara fotográfica" (se ingresa a un espacio estanco a la luz, y se abre un pequeño agujero, ingresando así la imagen exterior hacia el interior), armado de cámara oscura y de laboratorio fotográfico, salidas fotográficas, visitas a muestras.
3) Actividades de reflexión: Visualización de imágenes, selección de imágenes, escritura, diseño y montaje de muestra.

Tipos de talleres

A la hora de proyectar un taller, Cámaras Rodantes lo organiza pensando en los objetivos del taller, las poblaciones con las que trabajará, y la duración que tendrá el taller. En base a eso, se planifica un conjunto de secuencias didácticas que involucran diversas dinámicas pedagógicas.

A continuación categorizamos los tres tipos de talleres que desarrolla Cámaras Rodantes: "Anuales", "Cortos", "Jornadas abiertas de intervención". Luego, se realizará una historiografía de los talleres desarrollados por Cámaras Rodantes -haciendo foco en los talleres anuales-, en tanto

información que nos es importante para el desarrollo analítico de nuestro objeto de estudio.

Talleres anuales: Se organiza con un formato de encuentro semanal de dos horas aproximadamente, desarrollándose a lo largo de un año. Entre las primeras dinámicas de presentación al comienzo del año, se realiza la actividad de "Viaje al centro de una cámara", experimentando con el cuerpo propio la conformación de la imagen. Luego se realizan actividades manuales tales como el armado de cajas lúcidas y distintos tipos de cámaras estenopeicas. También, se realizan salidas fotográficas libres y temáticas, partiendo de los intereses y contextos de los participantes. Se construye un laboratorio, en el cual se revela, se positiva y se realizan fotogramas. Se hacen visitas a muestras fotográficas, como así también se coordina charlas con fotógrafos. Se desarrollan trabajos de edición fotográfica, y también se trabaja con la palabra para títulos y epígrafes. Para el final del año se monta una muestra con la producción obtenida. La duración anual propicia que se pueda construir un intercambio fluido entre docentes y estudiantes, y abordar las diversas problemáticas que surjan. Este tipo de ¨talleres anuales¨ fueron desarrollados en el "Frente Popular Darío Santillán" (FPDS, de ahora en más) y en el Centro Educativo Isauro Arancibia (Isauro, de ahora en más). Metodológicamente, nuestro análisis se focalizará en este tipo de talleres anuales, en tanto allí radica la propuesta educativa de Cámaras Rodantes que logra desplegarse con más contundencia por su duración.

Talleres cortos: Se organiza con un formato aproximado de cuatro encuentros que pueden tener una periodicidad semanal u organizarse en jornadas intensivas de corrido. Estos están abocados a lo lúdico y recreativo dentro de la fotografía. Se aprende sobre el comportamiento de la luz, se utilizan cámaras lupa y cámara estenopeica. Se construyen cámaras, y se hace énfasis en realizar salidas fotográficas, para así producir material fotográfico,

y que los participantes puedan apropiarse de la técnica fotográfica. Se arma un laboratorio, y se realiza revelado, positivado y fotogramas. Finalizado el taller se le facilita a los participantes material para que continúen el aprendizaje por su cuenta. Este tipo de ¨talleres cortos¨ fueron desarrollados tanto en escuelas, como en espacios públicos en el contexto de eventos culturales.

Jornadas abiertas de intervención: Se realizan en espacios públicos, en el marco de encuentros y eventos culturales, y se busca abordar alguna/s problemática/s desde actividades vinculadas a la fotografía. Se realiza la actividad de "Viajar al interior de una cámara fotográfica". Se realizan fotografías y se las revela. Se exponen y se charla sobre fotografía.

Historia Institucional

2011

Según el relato de los integrantes de "Cámaras Rodantes", el proyecto comienza a gestarse para fines de 2011 a través de reuniones que se realizaban entre un grupo de amigos provenientes de diversas experiencias educativas y laborales, que involucraban a la fotografía y al trabajo social en barrios. Este grupo compartía interés sobre una técnica fotográfica específica: la estenopeica. Investigando sobre esta técnica, conocen una experiencia desarrollada en Brasil llamada "Cidade Invertida"[7]. Este proyecto contaba con una casilla rodante la cual estaba preparada en su interior para mostrar cómo se produce la formación de la imagen dentro de una cámara fotográfica. A su vez, Cidade Invertida, coordinaban talleres de forma itinerante viajando con la casilla por diversas favelas, con un fuerte compromiso social con los espacios donde desarrollaban las actividades. Los

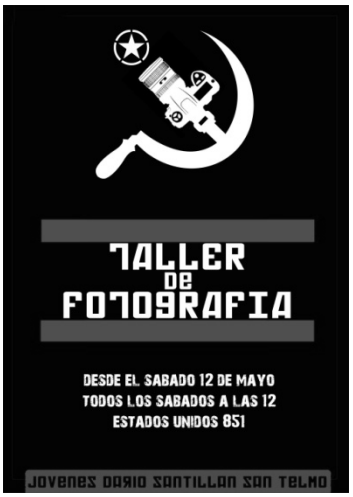
[7] Puede verse más sobre el proyecto *Cidade Invertida* en el Sitio Oficial disponible en https://www.cidadeinvertida.com.br/

integrantes de Cámaras Rodantes, al ver que no había una propuesta similar en Argentina, decide comenzar a dar forma al proyecto Cámaras Rodantes.

Como el grupo aún no poseía un presupuesto para adquirir una casilla rodante, comenzaron a trabajar en red con organizaciones sociales que ya contaban con un trabajo territorial previo, que les otorgaba viabilidad para trabajar con grupos de jóvenes interesados en una experiencia educativa fotográfica. Así fue que conocieron a referentes del Bachillerato Popular del FPDS, ubicado en el barrio de Constitución y San Telmo. A través de reuniones con referentes del FPDS surgió una necesidad manifiesta: una actividad artística que promueva un espacio para jóvenes dentro del Bachillerato Popular del FPDS, con el objetivo de que los jóvenes se integren entre ellos.

2012

Cámaras Rodantes comenzó a realizar un taller en el FPDS (Constitución/San Telmo), los días sábados, que era el día que el bachillerato popular no daba clases, contando así con espacio suficiente para diversos talleres.



Flyer Cámaras Rodantes en FPDS Constitución 2012[8].

[8] Ver Anexo 2 y Anexo 3: Video Cámaras Rodantes en FPDS 2012.

Con el comienzo de este taller, fue adquiriendo forma una propuesta pedagógica por parte del colectivo Cámaras Rodantes, que a su vez, fue nutriéndose con el devenir de las experiencias. El crecimiento se fue desarrollando de las planificaciones de actividades, dinámicas y juegos, como así también de la sistematización y reflexión de las mismas. Si bien Cámaras Rodantes desarrolló siempre planificaciones, estas permanecían flexibles a las realidades e intereses que los jóvenes poseían. De esta manera, Cámaras Rodantes desarrolló un material amplio de actividades y propuestas para poner en juego en diversas instancias. Al finalizar el taller anual en Constitución a fines del 2012, surgió con el FPDS la propuesta de trabajar al año siguiente, en el Bachillerato ubicado en el barrio de Barracas

Al mismo tiempo, otro espacio de crecimiento de Cámaras Rodantes fue la instancia de escritura de diversos proyectos para conseguir financiamiento. Ese fue un momento donde tuvieron que sistematizar y definir, de manera grupal, aspectos filosóficos de la propuesta, delinear objetivos, e ir construyendo una identidad de grupo, hacia el interior de Cámaras Rodantes. Se presentaron en primera instancia a Mecenazgo de la Ciudad de Buenos Aires en el 2012, siendo declarado de interés cultural por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Ley Mecenazgo Nº 2264 de Promoción Cultural CABA). También se presentan para becas nacionales para proyectos grupales del Fondo Nacional de las Artes en 2012 y 2013, siendo adjudicados de media beca en ambas postulaciones. En paralelo, Cámaras Rodantes comenzó el trámite en la Inspección General de Justicia (IGJ) para obtener la personería jurídica como asociación civil, instancia que también favoreció a seguir definiendo el proyecto[9].

[9] Ver Anexo 4: Acta Constitutiva, Anexo 5: Estatuto Anexo 6: Objeto de la Asociación Civil Cámaras Rodantes.

2013

Se comenzó trabajando en el barrio de Barracas, con un grupo de niños y niñas del FPDS. Ese mismo año, a su vez, se inició un taller extracurricular anual en el Centro Educativo Isauro Arancibia, ubicado en el barrio de San Telmo, que lleva adelante una propuesta de educación primaria, destinada a una población que se encuentra mayormente en situación de calle y hotel. Para fin de año se realizó la muestra "Esto es una escuela"[10].

A lo largo del 2013 se desarrollaron también jornadas lúdico-educativas en diferentes organizaciones y eventos culturales, con una duración de uno o dos días, con el objetivo de generar una aproximación a la fotografía estenopeica, y difundir esta técnica. Con este fín se participó en el cuarto Festival Integra 2013 en Pergamino, provincia de Buenos Aires brindando talleres de fotografía estenopeica abiertos a la comunidad[11]. También participaron en el día internacional de la fotografía estenopeica 2013, desarrollado en el Espacio Ecléctico, donde contaron sobre la experiencia de los talleres en constitución con la participación de los mismos talleristas; fueron invitados a una jornada sobre "Arte y Salud", en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, allí dieron un taller para trabajadores sociales del hospital; participaron en la Muestra "Acción Estenopeica" en la Casa Municipal de la Cultura de Almirante Brown y en la muestra "La Colectiba" en la Ciudad de La Plata. Realizaron talleres abiertos en el marco del "Encuentro La Pinta, La Niña y La Santa Conciencia" sobre identidad latinoamericana, realizada en los predios de la ex ESMA.

[10] Ver Anexo 7: Muestra Isauro "Esto es una escuela". Disponible en https://vimeo.com/75677592

[11] Ver "Inauguraron el festival Integra" (04 de noviembre de 2013) Diario *La Opiniónline* de Pergamino, Buenos Aires. Recuperado de http://www.laopinionpergamino.com.ar/component/k2/noticia-archivo-68942

En el mes de julio se desarrolló una campaña a través de una plataforma de financiamiento colectiva llamada IDEA.me[12]. El objetivo era recaudar los fondos necesarios para adquirir la casilla rodante, y así poder dar talleres de modo itinerante. Esto implicó un trabajo intenso respecto a la comunicación externa y la imagen de la organización, sobre todo en las redes sociales. Si bien ya se poseía una fanpage en Facebook, fue durante esta campaña que se comenzaron a diseñar usos más estratégicos de dichas herramientas. Se diseñaron flyers, videos institucionales, y se escribieron varias gacetillas que fueron enviados a diversos medios de comunicación, siendo publicados en Página/12, "Cual es?" -programa radial-, "Orilla Sur"- Revista online-, como así también en blogs afines a la temática. Al estar en "campaña", Cámaras Rodantes tomó dimensión de la importancia de darle visibilidad de manera cotidiana a sus prácticas, y de esta manera comenzaron a difundir los documentos de registro fotográfico de los talleres. Los resultados de la campaña fueron muy positivos. Por un lado se recaudó el dinero requerido y se hizo la compra de la casilla rodante. Por otro lado, se construyeron nuevos vínculos con colegas y referentes de la disciplina fotográfica y el trabajo social, ganando así un reconocimiento en el área.

2014

El comienzo del 2014 encontró a Cámaras Rodantes redoblando su propuesta en los dos espacios de taller anual. En el Centro Educativo Isauro Arancibia se continuó con el taller pero ya no en horario extracurricular, sino escolar. En el FPDS en el barrio de Barracas se desarrolló un segundo nivel para que los estudiantes continúen su proceso de aprendizaje.

Además, en el mes Marzo, se realizó una jornada de fotografía estenopeica con la implementación de la casilla rodante en "Los Cuarteles", un barrio periférico de la ciudad de Olavarría. Se llegó a ese barrio a través de

[12] Ver Anexo 8: video de la campaña de Cámaras Rodantes en *Ideame,* disponible en https://social.idea.me/proyectos/4586/camaras-rodantes

la convocatoria de la organización ADEPP (Acción y Desarrollo Estratégico de Políticas Públicas, del Ministerio del Interior y Transporte de la Nación), que trabaja territorialmente en dicho espacio. A mitad de año se realizó una intervención en la Escuela primaria Nro 22 "Provincia de Santa Cruz" ubicada en el barrio de Liniers, trabajando con alumnos de sexto y séptimo grado, en el marco de la materia "Tecnología". A su vez también se realizó una jornada de "Fotografía y Memoria" para todos los alumnos del Centro Educativo Isauro Arancibia en los predios de la Ex-Esma. Se llevó también a cabo un taller abierto en la "Casa de la Juventud de Morón". También se expuso en la "Jornada de fotografía con mirada social" realizada en la Universidad Tecnológica Nacional; y en el aniversario de la organización La ColectiBA realizado en el Centro Cultural IMPA. En Octubre se participó en el festival de arte "Creadores y Criaturas" realizado en Lincoln, provincia de Bs As, donde se realizó una charla y un taller abierto a la comunidad. En noviembre se participó del encuentro "La Pinta, La Niña y La Santa Conciencia 2014"[13], con una actividad que consistía en construir relatos de la historia latinoamericana a partir de la visualización de imágenes.

2015

En 2015 se realizaron nuevamente dos jornadas en la Escuela primaria Nro 22 "Provincia de Santa Cruz" ubicada en el barrio de Liniers, trabajando con alumnos de sexto y séptimo grado, en el marco de la materia "Tecnología". En esta oportunidad se trabajó con los estudiantes que ya habían participado el año anterior con cámaras de su propia autoría. Los estudiantes chequearon y consultaron con el colectivo Cámaras Rodantes el funcionamiento de las misas. Se continuó el trabajo anual con alumnos de segundo ciclo del Centro Educativo Isauro Arancibia. A mitad de año, se realizó en dicha institución, una jornada en defensa del edificio de la escuela

[13] Puede verse más sobre el encuentro en Facebook disponible en https://www.facebook.com/encuentrosantaconciencia/

por la planificación del tendido del Metrobús y la consecuente amenaza de que se disponga demoler la escuela. Para esta ocasión a partir del taller de fotografía se organizó una gran cámara oscura en la biblioteca de la institución, en el marco de una jornada que involucró a toda la escuela y contó con la presencia de medios periodísticos y referentes de Derechos Humanos. El dispositivo permite que se proyecte la avenida adentro de la biblioteca de forma invertida. Posteriormente se invitó a los presentes a posar dentro de la cámara oscura y se efectuaron retratos con la proyección de la avenida que atravesaba sus cuerpos. Este mismo año junto al colectivo REV[14] -"Red de Experiencias Visuales", un espacio de encuentro y discusión de experiencias educativas que desarrollen talleres de fotografía junto a sectores populares y/o en contextos de encierro-, se comienza a trabajar con el Archivo Nacional de la Memoria. Desde REV se presenta un proyecto al Fondo Nacional de las Artes para desarrollar una capacitación en política de conservación fotográfica. A su vez, también desde REV, se participó de la muestra en "Ciudades Reveladas 2nda Muestra Internacional de Cine y Ciudad" con fotos de distintos talleres y años[15].

2016

En 2016 se realizó a comienzos del año un viaje a la ciudad de Lincoln y se participó allí de dos jornadas abiertas a la comunidad. La primera se realizó en conjunto con el Archivo de Imágenes de la Biblioteca Municipal y se trató de una dinámica de re-fotografía con viejas fotografías del centro de la ciudad, buscando esos lugares para volver a retratarlos, en la cual han participado vecinos y vecinas de la zona. La segunda jornada fue destinada a niños y niñas de un barrio alejado del centro, en una biblioteca popular. Desde la mañana a la tarde, se realizó allí una salida fotográfica estenopeica

[14] Puede verse más sobre *REV* en Facebook , disponible en https://www.facebook.com/RedExperienciasVisuales/

[15] Puede verse el programa y las imágenes de la muestra en el sitio oficial de *Ciudades Reveladas* http://www.ciudadesreveladas.com.ar/2015/novedad.php?id=4

por el barrio y se reveló el material producido, compartiendo almuerzo y merienda con el grupo. En mayo se realizó un taller de fotografía estenopeica para estudiantes de la escuela de fotoperiodismo de ARGRA[16]. Se trató de una jornada extendida (siete horas) en los predios de la ex-ESMA. Se cargaron cámaras estenopeicas en la casilla rodante del colectivo, la cual funcionó como laboratorio. Se realizaron varias salidas fotográficas durante el día y se reveló todo el material. Este mismo año se realizaron dos actividades junto con Fundación PIBES: Se realizaron dos "Jornadas de Fotografía estenopeica e identidad", una en el Barrio Los Pozos de Cañuelas con estudiantes del secundario Nro. 26, y otra en el Barrio Belgrano, Cañuelas. Además, se participó de la Muestra Kimun[17] con fotografías realizadas por estudiantes del Isauro Arancibia bajo la temática de la memoria. La muestra se realizó en los predios de la Ex-ESMA, desde el colectivo artístico del Galpón de la Mujer Originaria. Este mismo trabajo fue expuesto en la escuela en una jornada sobre Derechos Humanos. Por otro lado, se llevó a cabo el dictado de dos talleres cuatrimestrales gestionados y coordinados por el proyecto "Cámara Mágica", que diseñó una propuesta de talleres abierto a la comunidad, operando en centros comunales de distintos barrios porteños. Cámaras Rodantes también participó de la muestra "Marangatu", en la Casa de la Cultura en Barracas, del Ministerio de Cultura de la Nación[18]. Se desarrollaron dos jornadas recreativas y estenopeicas con niños y niñas del barrio de Barracas el fin de semana de Pascuas. Sumado a esto, se realizó el registro por parte de fotógrafos del colectivo de Cámaras Rodantes de dos actividades religiosas en el marco de la Semana Santa. Todas estas

[16] Ver Anexo 9 "taller de fotografía estenopeica para estudiantes de la escuela de fotoperiodismo de ARGRA". Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ilrNktKo6kg Sitio Web de Asociación de Reportes Gráficos de la República Argentina disponible en (ARGRA) www.argra.org.ar

[17] Ver Anexo 10: Texto presentación de la muestra Kimun.

[18] Ver Anexo 11 "Se inauguró "Marangatú" una exposición en la Villa 21-24" *Télam* (11 de noviembre de 2016) Disponible en https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=FGsMArwHelk

producciones tuvieron como eje de trabajo las ceremonias religiosas y la identidad paraguaya presente en el barrio de Barracas. Las distintas producciones de estas actividades fueron expuestas en la ya mencionada muestra. Hubo también una participación en el Encuentro Nacional de la Red Puntos de Cultura en CC San Martín, y se realizó una muestra con "Sub Coop" y "Cine en Movimiento". El mismo año se llevaron a cabo un taller corto de fotografía estenopeica en el Hospital de día "Rodolfo Iuorno, HIGA - Eva Perón del Partido de San Martín" con pacientes esquizofrénicos, buscando poner el arte al servicio de la acción terapéutica.

2017

En el 2017 Cámaras Rodantes continuó su taller anual en Isauro. A su vez, participa en el evento Derechos En Foco, que fue el 1er encuentro internacional de Fotografía y Derechos Humanos, en la Ex-Esma, coordinado por ARGRA[19] . En el marco del proyecto "Miradas Nómades"[20], en conjunto con el fotógrafo Esteban Widnicky y Ojo de Pez -proyecto de expresión e integración a través de las artes visuales dentro del proyecto Centro Conviven[21]-, se realizaron dos viajes con los estudiantes de Segundo Ciclo del taller anual de fotografía del Centro Educativo Isauro Arancibia. El primer viaje fue a Tigre, y el segundo fue al balneario bonaerense Mar de Cobo, para dar lugar luego a una muestra colectiva que se colgó en la vía pública, en las adyacencias del Jardín Botánico de la ciudad de Buenos Aires. Se realizan talleres cortos en el partido de Merlo, en las escuelas de "Parque San Martín" y "Mariano Acosta", realizados en el marco del festival de "La Estudiantina"

[19] Ver Anexo 12: "Video producido por Cámaras Rodantes durante el evento Derechos en Foco -primer encuentro Internacional de Fotografía y Derechos Humanos-" Disponible en https://vimeo.com/224177197

[20] Ver "La comunidad de los fotógrafos". *Tinta revuelta* (19 de mayo de 2017). Disponible en http://www.tintarevuelta.yonofui.org.ar/excursiones/05-2017/la-comunidad-de-los-fotografos/

[21] Sitio Web *Conviven* disponible en http://www.centroconviven.org/index.html

en la Usina de Merlo con el apoyo de la Secretaría de Derechos Humanos del municipio.

Miembros de la institución

Los integrantes que forman el equipo de Cámaras Rodantes han variado con el tiempo. Nunca se han establecido cargos hacia el interior del grupo. La división de tareas o responsabilidades se ha organizado por gustos intereses, profesiones y disponibilidad de los distintos participantes. Estos pueden ir cambiando según surjan nuevos proyectos o varíen las vidas personales de sus integrantes.

La dinámica de toma de decisiones se ha realizado mayormente con el consenso entre los integrantes de la organización que tiene mayor presencia tanto en las actividades como en las reuniones. Este grupo está compuesto -para la fecha en que esta tesis es escrita-: Bernardo Carbajal, Rocio Reverter, Bruno Espósito, Carlos "Pancho" Garcia, Gabriela Salomone, e Irene Victoria Barco.

Para completar el grupo humano, se debe mencionar a los colegas y amigos que han formado parte del núcleo duro, participado y/o colaborado en algunos de los proyectos que han desarrollado: Ana Cea, Alejandra Arreger, Ignacio Leonidas, Nicolás Ortiz, Felipe Torres Cea, Stefania Parese, Martina Matusevich, Lucía Battistuzzi, Ezequiel Torres, Susana Reyes, y Jorge Alvarez.

Dinámica institucional

La horizontalidad en la toma de decisiones es una cualidad que imperó desde el origen de Cámaras Rodantes. La planificación de actividades y la toma de decisiones se dió desde un principio en una atmósfera en la que además de intereses en común, habían relaciones de amistad que anteceden

al proyecto. Creemos que este factor tiñó a la organización a lo largo de su corta historia, viéndose esto reflejado en diversas actividades lúdicas propuestas durante los talleres.

Existen entre los integrantes dos tipos de encuentros divergentes entre sí: encuentros por cuestiones organizacionales, y encuentros en el dictado de taller.

Para definir cuestiones organizacionales, se han mantenido reuniones quincenales por la noche en un día de semana, en la casa de alguno de los integrantes. Comida y bebida mediante, y partiendo de un listado jerarquizado de tareas pendientes, se procede a resolver dichas tareas. Las tareas pueden ser desde la escritura de proyectos a ser presentados, la planificación de clases, la división de tareas, etc. Se mantiene una comunicación interna a través de mails, en los que se va delineando los pasos a seguir, como así también se comunican resultados al respecto.

Los talleres de foto son también otro espacio de encuentro entre los integrantes. Dada la condición de cargos ad honorem de los talleres, y las consecuentes otras obligaciones de los docentes, se ha dado una articulación versátil en el ejercicio de la docencia. Durante instancias en que habían más de un taller anual a la vez, los docentes buscaron estrategias para llevar adelante el dictado de clases de acuerdo a la metodología construida. Toda clase contó con la presencia de al menos dos docentes, contando a veces con la presencia de cuatro docentes. Finalizada la clase, podía darse una instancia de intercambio de la experiencia, y se buscó poder mayormente realizar crónicas que reflejen la experiencia, en pos de tener al tanto a los compañeros no presentes en esa jornada.

A su vez, Cámaras Rodantes se relaciona con otras organizaciones o instituciones, que son las que le otorgan la viabilidad para trabajar con sus poblaciones. De esta manera, se generan vínculos de confianza para actuar a partir de las necesidades e intereses del grupo de jóvenes involucrados. Se trabaja en red sumando el labor propio, al trabajo territorial, profundo y

continuo que han venido realizando esas otras organizaciones. Estos lazos, que con el tiempo y los buenos resultados se fortalecen, habilitan nuevas instancias educativas en otros lugares, haciendo así que la red de relaciones se expanda.

B) Descripción del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)

El Frente Popular Darío Santillán (FPDS)[22] nace en el 2004, fruto de la confluencia ideológica de diversas organizaciones piqueteras, como así también estudiantiles, obreras, campesinas, intelectuales, y artísticas. Adopta el nombre del joven militante del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Darío Santillán, quien fue asesinado en el 2002 por fuerzas policiales en un contexto de represión policial, conocida como la "Masacre de Avellaneda". Las reivindicaciones sociales de dicho movimiento giran en torno a: "Justicia Social", "Igualdad de Género", "Soberanía Popular", "Patria Grande" -Latinoamericanismo-, "Poder Popular", "Socialismo".

Entendiendo que la construcción identitaria es un proceso relacional, en la que se construye un "nosotros" y un "ellos", vemos fuertemente marcada la tensión y diferenciación con las fuerzas policiales, que está siempre flotando en el ambiente. En el 2008, desde el interior del movimiento del FPDS, y en comunión filosófica con la pedagogía de la liberación esbozada por Freire, se da nacimiento a su bachillerato popular, para satisfacer las demandas educativas de varios de sus militantes.

La toma de decisiones dentro del bachillerato está subsumida al consenso que se da en las asambleas, que es el organismo máximo de autoridad, en donde participan, horizontalmente, tanto profesores como estudiantes. Esta propuesta educativa interpela a los sistemas burocráticos

[22] Puede verse el Sitio Web en www.frentedariosantillan.org/que-es-el-fpds/

educativos y permite que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas tradicionales, retome sus estudios en experiencias que, además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa, reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el FPDS cuenta con dos sedes en los que desarrollan bachilleratos populares: una en el barrio de Constitución, y otra en el barrio de Barracas. En ambos espacios, los días sábados existen actividades artísticas para la Juventud Darío Santillán, que son en su mayoría hijos o familiares de militantes. Dicho espacio además de ser una instancia de aprendizaje artístico, es pensado como instancia de formación política. Es en este contexto que Cámaras Rodantes dictó sus talleres.

Cayasta 3370, Sede Barracas del Frente Popular Darío Santillán.

Santiago del Estero 866, Sede Constitución del Frente Popular Darío Santillán.

La propuesta educativa se emplazó en la "cultura institucional" del FPDS. Una cultura institucional entendida como una red de significaciones, en la que se articulan ideales y valores que marcan las directrices del "pensar y actuar". La amplia permeabilidad del FPDS, sumado a la adaptabilidad de Cámaras Rodantes, hizo que se adoptaran diversas dinámicas de acuerdo al cronograma que el FPDS presenta. Esta permeabilidad también se plasma, por ejemplo, en el hecho de que las puertas de calle estén siempre abiertas para el ingreso y egreso de personas del barrio. En la calle se pueden ver niños jugando, militantes que entran y salen, estudiantes que se juntan en la puerta. En varias oportunidades el cronograma del FPDS implicó realizar imprevistas reformulaciones a lo que Cámaras Rodantes había planificado. Así, hubieron junto a estudiantes y sus familiares, clases abiertas en actos de militancia, como así también en fiestas.

Las relaciones horizontales y las tomas de decisiones en instancias asamblearias son claves en todas las prácticas del FPDS: en el trabajo cooperativo, en las ollas populares, en los viajes a encuentros de militancia, en el compañerismo hacia el interior y con las causas afines. El sentimiento

de unidad se expresa en su plenitud en lo que ellos denominan la “mística”, que implica una serie de rituales y símbolos de pertenencia a la agrupación y que convoca a los jóvenes desde un lugar ideológico, pero tambièn emocional. Lejos de querer definirla, podría decirse que es un cúmulo de prácticas en las que se manifiesta y comparte su identidad y visión del mundo, articulado en torno a los rituales de lucha del movimiento piquetero. Sobre estos aspectos el taller de fotografìa ha hecho especial foco, para trabajar de manera articulada con la organización. A su vez, este aspecto sirve como viabilidad para ingresar al mundo de interés de quienes realizan el trabajo territorial y constante con los jóvenes.

Durante 2012 Cámaras Rodantes estuvo trabajando en el barrio de Constitución, en Santiago del Estero 866, con jóvenes de entre 13 a 17 años. Se realizaron salidas fotográficas, visualización de fotografías, construcción de cámaras, visitas a museos, se experimentó el oscurecimiento de una habitación, entre otras actividades. Dentro del local, se tuvo a disposición un pequeño ambiente exclusivo, para ser usado como laboratorio fotográfico. Para fin de año se realizó una muestra de la producción fotográfica en un ambiente festivo durante la entrega de títulos del bachillerato en el espacio del FPDS en Avellaneda. Durante 2013 Cámaras Rodantes estuvo trabajando en el barrio de Barracas con niños, niñas y jóvenes de entre 7 a 15 años. La sede de Barracas se encuentra en los laterales de la villa 21-24. En su interior funciona entre otras cosas, una cooperativa de carpintería, y una radio comunitaria. Durante 2014 Cámaras Rodantes continúo trabajando en Barracas con los estudiantes del año anterior, y nuevos que se sumaron.

C) Descripción el Centro Educativo Isauro Arancibia

El Centro Educativo Isauro Arancibia[23] se ubica en Paseo Colón 1318, en San Telmo, a dos cuadras del Parque Lezama.

Paseo Colón 1318 Centro Educativo Isauro Arancibia.

Lleva el nombre de uno de los maestros más emblemáticos entre los asesinados y desaparecidos por la última dictadura cívico militar, Isauro Arancibia, primer Secretario General de la Central de los Trabajadores de la Educación (CTERA)

La propuesta comenzó en 1998 cuando se crea un espacio para adultos que quisieran termina la escuela primaria. Aunque no contaban con un edificio propio, los maestros salían a otros espacios a impartir estas clases. Unas de las primeras en recibir clases fueron las trabajadoras sexuales de AMMAR en la sede de la CTA. Ellas fueron las que les dijeron a sus docentes que en la zona había muchos jóvenes en situación de calle que no sabían leer

[23] Puede verse Sitio Web www.centroeducativoisauroarancibia.org/.
Más información disponible en www.accion.coop/historia-del-isauro

ni escribir. Fueron a buscarlos y ellos comenzaron a ir con sus hijos, por lo que debieron abrir un jardín maternal.

De esta manera, el Isauro Arancibia se convirtió en una escuela de jornada extendida a la que los chicos van por ser un espacio inclusivo. La institución cuenta con 50 trabajadores y ofrece un jardín, primaria, secundaria, talleres de oficio y arte (panadería, costura, bicicletería, revista, radio, fotografía y circo). En ese ámbito nacieron diversos emprendimientos productivos de economía social que hoy dan trabajo a familias.

El Centro abarca necesidades de jóvenes y adultos que están en situación de calle y hotel en zonas aledañas a la escuela. No asisten solo a terminar la primaria o la secundaria, sino a pensar un proyecto de vida distinto.

Todos la llaman escuela, pero el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se niega a categorizarla como tal. Tras 19 años de trabajo han pasado por el centro educativo más de 350 jóvenes y adultos.

CAPÍTULO IV

Análisis de la experiencia de Cámaras Rodantes

A) Metodología

B) Técnica

A) Metodología

En esta parte del capítulo, se busca analizar la experiencia de Cámaras Rodantes, se busca reponer la dimensión subjetiva, se profundiza la descripción, para luego interpretar. Para ello nos valemos de lo escrito en los primeros tres capítulos en los que hemos descrito a nuestro objeto de estudio, de nuestros conocimientos como partícipes de Cámaras Rodantes, y de los aportes teóricos de algunos autores. Nuestras estrategias analíticas son: Primero, describir la metodología de Cámaras Rodantes, y cómo ha sido construida. Para ello se describen los tipos de poblaciones con las que Cámaras Rodantes ha trabajado, y cómo la propuesta educativa se ha emplazado en cada experiencia. Las experiencias son analizadas e interpretadas valiéndonos de dos cosas: Por un lado, de los aportes teóricos de autores que aborden problemáticas que emergen en los talleres de fotografía. Por otro lado, de nuestro propio conocimiento, en tanto somos fuente directa de los procesos educativos en cuestión. Para lograr esto último, se muestran fotografías que documentan los talleres y fotografías que son producto de actividades específicas (los epígrafes de las fotografías especificarán si es resultado de una actividad, o si es fotografía de registro de taller), se reponen algunas crónicas confeccionadas por Cámaras Rodantes, y se releen planificaciones. Se busca generar hipótesis nuevas, se busca plantear nuevos interrogantes, se busca construir nuevo conocimiento.

En esta parte del capítulo realizamos un recorte más específico de Cámaras Rodantes, abocándonos en los talleres anuales, que son las experiencias educativas en las que, gracias al tiempo, la propuesta logra desplegarse con mayor plenitud.

¿Cómo es, y cómo se construyó la metodología de enseñanza de Cámaras Rodantes?

En primer lugar, consideramos que la metodología de Cámaras Rodantes está en congruencia con la filosofía de la técnica que enseñan, en tanto importa más el *Proceso* educativo, que el *Producto* educativo. Digamos, el producto educativo (o sea, el aprendizaje) es consecuencia de un proceso educativo satisfactorio. En consonancia con la etimología del término, encontramos que la idea de "*camino*" aplica tanto para el proceso educativo que se fomenta, como así también para el proceso de construcción de la Propuesta Educativa de Cámaras Rodantes.

Como hemos dicho previamente, la propuesta educativa de Cámaras Rodantes y su metodología, se han ido construyendo en el devenir de los talleres. A su vez, entendemos que la metodología de Cámaras Rodantes sigue en construcción, y así seguirá mientras el proyecto persista. En términos fotográficos, la metodología es una *obturación en bulbo* que durará lo que la praxis educativa. Desde Cámaras Rodantes se entiende que el conocimiento es algo que está en constante construcción.

Desde los aportes teóricos de Gatti (2000), encontramos que esta experiencia educativa corresponde a uno de los modelos educativos que el autor tipifica: encontramos muchos aspectos del modelo "centrado en la formación", el cual pone el énfasis en la relación entre alumno y docente -ni en uno ni en otro exclusivamente, sino que en el vínculo-, para propiciar una

dinámica de desarrollo personal. El docente no es entonces alguien que posee el conocimiento y lo volcará sobre el alumnado, sino que es un facilitador. *"la pedagogía de la formación apunta a la des-sujetación. Por eso apuesta a la libertad responsable y a la no-directividad."* (p.6)

Es importante no confundir "no-directividad" con "indirección", no es lo mismo. Gatti (2000) lista algunas de las concepciones implícitas de este modelo:

- imposibilidad de escindir teoría y práctica,
- aprendizaje y enseñanza integrados en la formación,
- el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma,
- docente en tanto mediador,
- la formación tiene que ver con toda la persona –intelectual, afectivo, consciente, inconsciente-,
- formación para sujetos que poseen una historia individual, y,
- la reflexividad en tanto promotora de autonomía, coherencia y compromiso.

Cámaras Rodantes buscó que la metodología de enseñanza fuera fiel a los valores que profesan, desde este enfoque "centrado en la formación", que comulga con el paradigma sociocultural. Así como la enseñanza, la construcción de conocimiento buscó ser: experiencial, dialéctica, colectiva, horizontal, progresiva, y crítica.

En cuanto a lo experiencial, si bien es difícil delimitar instancias teóricas de instancias prácticas, las dinámicas han sido mayormente planificadas para que los jóvenes comienzan a abordar su objeto de estudio desde la práctica, para luego llegar a la teoría - y no viceversa-. En las primeras clases de Cámaras Rodantes, los jóvenes comienzan ingresando a la cámara oscura que ellos mismos han construido. Para lograrlo basta, en un ambiente cerrado, tapar todas las entradas de luz con un nylon negro. Luego,

haciendo un agujero pequeño en uno de los nylons que tapa alguna ventana, la imagen del exterior ingresará y se reflejará sobre la pared opuesta del ambiente. Este mismo tipo de dinámica ha sido desarrollada con la casilla rodante en diversos tipos de talleres, y ha sido bautizada como "viaje al centro de una cámara de fotos". En su interior, se suele realizar también retratos valiéndose de la luz que ingresa, que consecuentemente conforma una imagen del exterior.

Fotografía retrato realizado en el interior de la casilla rodante, con estudiantes de las escuelas Mariano Acosta y Parque San Martín, en el Partido de Merlo, Buenos Aires. Se aprende experiencialmente la conformación de la imagen.

Fotografía retrato realizado en el interior de la casilla rodante, con estudiantes de las escuelas Mariano Acosta y Parque San Martín, en el Partido de Merlo, Buenos Aires. Se aprende experiencialmente la conformación de la imagen.

En cuanto a lo dialéctico de la construcción de conocimiento, la propuesta buscó generar espacios de intercambio dialógico: ideas, opiniones, gustos. Se buscó indagarlos, confrontarlos, y que se retroalimenten. En la verbalización se terminan plasmando nociones que, antes, eran amorfas. Las palabras anclan conocimiento.

En cuanto a lo colectivo de la construcción de conocimiento, es una forma de abordar al objeto de estudio que los docentes siempre buscaron fomentar. Aquí volvemos a hacer mención al curriculum oculto, en tanto desde la propuesta pedagógica se buscó tanto encubierta como

explícitamente, que los jóvenes cooperarán entre sí. La construcción colectiva de conocimiento se hizo presente en múltiples instancias:

- cuando los docentes pedían que los que habían ido a clase le explicaran a los que no que cosas se habían realizado,
- las veces que un compañero siguió armando la cámara que un compañero había comenzado (lo cual habilitaba un dilema entre la posesión "privada" o "comunitaria" de las cámaras),
- en las cadenas de montaje que se han realizado para eficientizar el armado de cámaras,
- cuando un compañero reveló la fotografía que otro sacó,
- cuando un compañero ofició de "fotografiado" para su compañero "fotógrafo", y viceversa,
- Y en la dinámica de pareja pedagógica de los docentes.

Fotografía de registro. Armado de cámaras. Construcción de cámaras estenopeicas con "potes de dulce de leche". El tipo de material facilita la construcción de cámaras, en tanto es fácil perforar el cartón, y se obtienen

cámaras homogéneas. Se puede observar cómo, se pinta de negro el interior de varias cámaras.

En cuanto a lo horizontal de la construcción de conocimiento, es algo que se desprende del paradigma desde el cual se ejerce la docencia, paradigma que entiende a los estudiantes como sujetos llenos de contenido.

Fotografía de registro. Bruno, Rocío y estudiantes del FPDS Constitución (2012) visualizando fotografías de un libro. Partiendo de las fotos, se construye conocimiento gracias a las instancias dialógicas que se busca establecer durante la visualización.

Fotografía de registro. Rocío, Bernardo, Martina y estudiantes del FPDS (Barracas 2013), visualizando fotografías. Partiendo de las fotos, se construye conocimiento gracias a las instancias dialógicas que se busca establecer durante la visualización.

En cuanto a lo progresivo de la construcción de conocimiento, obedece a la secuencialidad -en términos de Meirieu (1997)- que debe desarrollarse para construir un determinado conocimiento. De acuerdo a la mayoría de las planificaciones de Cámaras Rodantes, en las primeras clases se busca que los estudiantes entiendan cómo se conforma la imagen, pero no desde lo teórico, sino desde lo experiencial. Para ello se realiza la mencionada actividad de "viaje al centro de una cámara", y también se trabaja con Cámaras Lupa.

Fotografía de registro. Cámara Lupa. En los talleres se los construye artesanalmente con una caja de cartón, papel vegetal, cinta de papel, cinta negra, y una lupa. Se utiliza para comprobar y aprender el comportamiento de la luz. Es un dispositivo pedagógico que Cámaras Rodantes suele utilizar en las primeras instancias de clases, tanto por motivos de secuencialidad, como por lo sorprendente y el poder atrapante que genera al ser utilizado.

Fotografía de registro. Ana y estudiantes de la escuela primaria Nro 22 "Provincia de Santa Cruz" en el barrio de Liniers, 2016. Experimentan la visión con el dispositivo de Cámara Lupa.

Fotografía de registro. Se puede observar a Bernardo y estudiantes utilizando una Cámara Lupa.

Una vez que se atraviesan esas experiencias en cuanto a la conformación de la imagen, se producen fotografías.

En cuanto a lo lúdico en la construcción de conocimiento, en primer lugar nos referimos al tipo de propuestas recreativas que van de la mano de las actividades que se realizan. A su vez, esto favorece a que se forjen vínculos sociales distendidos e informales. En segunda lugar, nos referimos a la naturaleza del acto creador -que es potenciado por las propuestas recreativas recién mencionadas-: En el germen de todo yace lo lúdico, yace la improvisación de cualquier creación. Siguiendo a Nachmanovitch (2004) *"Las obras de arte terminadas que vemos y podemos llegar a amar profundamente son, en cierto sentido, las reliquias o huellas de un viaje que fue"* (p.20). El

camino que se transitó para construir la obra ha sido enigmático, el artista esculpe la piedra y devela su obra en un recorrido de contingencias.

> *"Hay una vieja palabra sánscrita, lîla, que significa juego. Es más rica que nuestra palabra: significa "juego divino", el juego de la creación el plegarse y desplegarse del cosmos. Lîla, libre y profundo, es a la vez el deleite y el goce de este momento, y el juego de Dios. También significa amor"* (Nachmanovitch, 2004:13)

El acto creador se aplica a cuestiones artísticas, y también a cuestiones cotidianas: la vida es arte. El ser humano, a medida que va creciendo, desarrollándose, construye su subjetividad. El ser humano practica, explora, aprende, construye conocimiento, juega.

> *"El trabajo creativo es juego; es especulación libre usando los materiales de la forma que uno ha elegido. El juego es ubicuo entre los mamíferos superiores (…) el juego domina en todas las facetas de nuestra vida y ha proliferado en todo tipo de formas altamente evolucionadas, como el ritual, las artes, los asuntos de Estado, los deportes y la civilización misma."* (Nachmanovitch, 2004:57)

La creación y la práctica son cuestiones que van de la mano. La práctica es condición para la creación, y el acumulado de la práctica refina las sucesivas creaciones. Por esa razón es que podemos entender que no existe el error, en tanto este es insumo para un aprendizaje.

> *"La idea occidental de la práctica es adquirir destreza. Está muy relacionada con nuestra ética de trabajo, que nos exige soportar*

ahora la lucha o el aburrimiento, en aras de las recompensas futuras. La idea oriental de la práctica, en cambio, es crear la persona, o más bien actualizar o revelar a la persona completa que ya está allí. No es una practica para algo, sino una práctica total, suficiente en si misma". (Nachmanovitch, 2004:85)

Esta filosofía de la praxis nos remite a la poiesis griega (poiesis como una acción sujeta a reglas que produce a un objeto como resultado), nos remite a lo que Heidegger entiende como la esencia de la técnica -de lo que se hablará con mayor profundidad en otra instancia de la tesina-. Poiesis es una forma de conocimiento, es una forma lúdica. Toda construcción implica juego, y la construcción de conocimiento no escapa a esta característica. En los talleres de Cámaras Rodantes lo lúdico está omnipresente: en la creación de cámaras estenopeicas, en la creación imágenes.

En cuanto a lo crítico de la construcción de conocimiento, hemos ya detallado en el Capítulo II (Fundamentación) que entendemos por *pensamiento crítico*. En los talleres de Cámaras Rodantes se indaga y se pretende cuestionar lo establecido de diversos modos: mediante la visualización y reflexión de fotografías, mediante la creación de imágenes que denuncian y ponen en evidencia injusticias.

¿Cómo se evalúa la práctica educativa de Cámaras Rodantes?

Las instancias evaluativas también están en congruencia con la filosofía de la técnica que se enseña. El hecho de no tener una instancia evaluativa "dura", como suele suceder en el sistema educativo formal (para comprobar, y luego acreditar la adquisición de un conocimiento), no significa que los docentes no evalúen constantemente, tanto en los talleres con los

estudiantes respecto a las actividades, como así también respecto al proceder docente y a los logros de los estudiantes.

La evaluación de las prácticas docentes opera de manera constante. Si bien existen momentos específicos de reunión y evaluación grupal de las actividades y, a su vez, sistematizaciones escritas de los encuentros, la evaluación es una tarea constante y que forma parte a su vez de manera indisoluble de las metodologías de planificación y ejecución de las prácticas. Por ende Cámaras Rodantes no piensa la evaluación como instancia separada del resto del proceso de planificación y ejecución de su plan educativo.

Siguiendo a Nelson Cardoso (1999), existen distintos tipos de evaluaciones: Las "Evaluaciones finales o de impacto", que se realizan al finalizar la actividad y se centran en los resultados de la misma y la "Evaluación de Proceso", que estaría enfocada en ajustar sobre la marcha la planificación y ejecuciones de las acciones (también denominada "evaluación formativa" por otros autores).

Los talleres anuales de Cámaras Rodantes, se desarrollan en el marco de una vida institucional en permanente cambio, ya sea porque la institución cuenta con un calendario de actividades que muchas veces no es transmitido con anterioridad y recae de manera sorpresiva sobre las planificaciones del taller de fotografía, o porque la vida institucional por las realidades que trabajan vive en constante cambio. Ejemplo de ello es el Isauro Arancibia, donde es frecuente que la rutina sea interrumpida por un suceso importante que deba llevarse a asamblea o a alguna actividad específica para dialogar sobre lo sucedido y se superpone al resto de las actividades escolares. De esta manera, y ante estos escenarios de incertidumbre, las planificaciones de los talleres deben estar dispuestas a enfrentar rápidas velocidades de cambios y re direccionamientos. De esto depende las evaluaciones que se realizan en la misma ejecución, en la misma praxis, tener la capacidad de observar y asimilar los cambios en los contextos para orientar la práctica hacia un lugar de mayor potencialidad para el grupo, ante esos escenarios cambiantes.

Estas micro evaluaciones tienen que ver mayormente con el ejercicio de la observación atenta y está afianzada en la dinámica que exista entre la pareja pedagógica y a su vez en la confianza y rapport que comparten con el grupo de estudiantes. Luego, los docentes de Cámaras Rodantes registran en las crónicas estas operaciones evaluativas y de re direccionamiento de las prácticas con el fin de sistematizar esa acciones, con cierta distancia y dialogando grupalmente, poder capitalizarlas o redefinirlas y transformarlas en metodología para una situación futura similar.

En cuanto al aprendizaje de los docentes sobre su propio proceder, como hemos dicho previamente, han sido esenciales las charlas post clases en las que los docentes hacen un balance del encuentro. La escritura de crónicas ha sido también un recurso clave a la hora de analizar los resultados posteriores. Así también, la instancia de escritura de proyectos (a ser presentados a concursas, becas, convocatorias) posibilitó sopesar los logros y errores, buscando que la realización de ese proyecto sea una experiencia superadora.

En cuanto a la evaluación con los educandos, la instancia dialógica ha sido lo que habilitó que se pueda realizar una reflexión en torno al camino educativo realizado, pudiendo verlo y analizarlo desde sus mismas manifestaciones -como fotos y textos-. Esta instancia dialógica, claro está, es sostenida desde un vínculo de confianza que se ha ido trabajando a lo largo de los encuentros, y habilita este tipo de evaluación. La instancia de "muestra de fin de año", y la puesta en circulación de las producciones artísticas, es una gran herramienta para trabajar el autoestima y evaluar el recorrido realizado, viendo y compartiendo el resultado de ese recorrido.

Flyer de la muestra del FPDS (Barracas, 2014) realizada en el "Club Popular el Dari".

Fotografía de registro. Estudiantes del taller en Bachillerato Popular FPDS (Barracas, 2014) en la muestra de fin de año realizada en el "Club Popular el Dari", compartiendo la experiencia en una radio abierta en la puerta del club.

¿Cómo surgen las prácticas de Cámaras Rodantes?

Previo a la conformación de Cámaras Rodantes, la mayoría de sus integrantes poseía una experiencia apenas incipiente en la docencia. La práctica docente era algo que algunos de sus integrantes había ejercido, pero no con la rutina -como así también el compromiso- que se fue adoptando en el proyecto. De este modo, los integrantes de Cámaras Rodantes han ido construyendo su rol docente en la práctica misma, experimentando en el dictado de las clases, e identificando aciertos y errores. Y han crecido en la docencia juntos, cada uno aportando desde sus experiencias, con sus formas de comunicar, con sus conocimientos, sus preferencias. Todo esto en el marco de los ideales y objetivos que los aunaban, que fue un lugar de convergencia para los miembros. Así, la propuesta educativa de Cámaras Rodantes ha ido tomando forma a lo largo del tiempo, y se ha ido construyendo una metodología taller tras taller. Por esta razón, entiéndase entonces de aquí en adelante que cuando hacemos referencia a la Propuesta Educativa de Cámaras Rodantes, no pretendemos referirnos a esta como algo estanco y acabado, en tanto es resultado de un proceso de construcción por parte de sus miembros, que aún sigue vigente, y seguirá mientras exista.

Así como se aprende la técnica estenopeica, experiencialmente, la docencia se fue aprendiendo en los diversos espacios en que se trabajó, donde siempre primó la voluntad de compartir un herramienta expresiva. El objetivo inicial fue compartir una técnica fotográfica, que a su vez los mismos docentes estaban experimentando y aprendiendo, en busca de poder realizar talleres itinerante en distintos lugares del país.

Tal y como se ha descrito en el Capítulo III, Cámaras Rodantes realiza talleres de tipo “anual”, “corto”, e “intervenciones”. Procederemos a tipificar los talleres anuales, que como también hemos dicho, son los que nos serán de

mayor utilidad -en tanto la propuesta educativa puede desplegarse con mayor tiempo para producir y reflexionar- para analizar la Propuesta Educativa de Cámaras Rodantes a lo largo de la tesis.

¿Cómo es un taller anual?

Un "taller anual" es una modalidad de taller con una frecuencia semanal que se desarrolla en comunión con una institución que cuenta con una población específica. Tal como mencionamos en el capítulo III, Cámaras Rodantes ha trabajado con este tipo de dinámica en el FPDS y en el Centro Educativo Isauro Arancibia, durante 3 y 5 años en sendos y respectivos espacios. En ambas ocasiones, Cámaras Rodantes se suma a trabajar en el espacio de una institución que posee una vida institucional previa, en relación a una población específica con problemáticas particulares. Por esta razón, es de radical importancia el primer vínculo que se establece entre Cámaras Rodantes y un/os referente/s de la institución.

Esta instancia viabiliza el acceso al conocimiento del trabajo que se viene desarrollando en la institución -sus objetivos, necesidades, expectativas para con el taller-, y también para pensar sobre cómo podría darse la articulación con la propuesta educativa que promueve Cámaras Rodantes.

Durante los talleres anuales, Cámaras Rodantes busca promover un tipo de relación para con los estudiantes, de un modo informal y horizontal. La posibilidad de realizar un trabajo que se prolonga a lo largo del año, da lugar a que en cada encuentro, los docentes de Cámaras Rodantes, a través de las actividades y este tipo de vinculación, logren cierta intimidad con los participantes. De esta manera, la búsqueda fotográfica se torna más subjetiva, más conectada con intereses personales o grupales abocados a visiones

propias y necesidades específicas. Como hemos dicho en el capítulo III, en los talleres de Cámaras Rodantes la IDENTIDAD es "medio" y "fin".

Creemos que el contexto de educación no formal puede haber jugado a favor de la propuesta de Cámaras Rodantes, que no se vió demandada de los formalismos propios del sistema, ni se vio constreñida por los "determinantes duros" escolares retomando la terminología analítica de Baquero y Terigi (1996). Los determinantes duros son ese conjunto de condicionamientos que el dispositivo escolar ejerce sobre la praxis educativa misma. *"Se trata, por tanto, de encontrar una unidad de análisis que recupere la mirada sobre los determinantes duros del dispositivo escolar que resitúe este dispositivo en el proyecto político más general establecido por los adultos para los niños..."* (p.12).

La praxis educativa escolar tiene enquistado un modelo que si bien ha quedado obsoleto, sigue presente y afecta los modos de vinculación entre los sujetos de la educación, y así afecta a todo el proceso educativos. Como decíamos, creemos justamente que el poder desarrollar una propuesta educativa en un ámbito no burocratizado, ha sido un terreno fértil para entablar vínculos sociales más distendidos que dinamicen el intercambio entre educador-educando y el educando-educador en términos de Freire ambos sujetos de la educación juegan un rol de investigación crítica. De esta manera se logra un aprendizaje anclado en el contexto particular, junto a la realidad socioeconómica de los sujetos. Este tipo de vínculo promovido -en contraposición al vínculo construido desde la escuela-, demanda estudiantes y docentes más activos y propositivos, y que ambos protagonicen estos recorridos de aprendizaje.

¿Cómo son las poblaciones con las que Cámaras Rodantes ha trabajado en los talleres anuales? ¿Cómo ha sido la propuesta vincular?

Frente Popular Darío Santillán

Las experiencias de talleres anuales en el FPDS se desarrolló durantes tres año consecutivos. En el primer año, se realizaron con adolescentes, mientras que en el segundo y el tercer año el grupo también incluyó a niños, niñas, de entre 7 a 10 años y pre adolescentes, todos estaban escolarizados. Algunos de estos estudiantes guardaban lazos familiares entre sí.

Fotografía de registro. Rocío, Bruno, y estudiantes del FPDS 2012, en una salida fotográfica.

Fotografía de registro. Integrantes del taller del Bachillerato Popular en FPDS 2013, salida a una muestra de ARGRA.

Fotografía de registro. Muestra de fín de año. Taller del Bachillerato Popular de FPDS, 2014.

Durante el primer año -en el Bachillerato Popular de Constitución- asistieron exclusivamente hijos de militantes del FPDS, mientras que durante el segundo y el tercer año -en el Bachillerato Popular de Barracas- asistieron tanto hijos de militantes como vecinos del barrio. Es importante destacar que el espacio físico estaba inserto dentro del barrio en el segundo caso, mientras que en el primero el espacio estaba ubicado en una zona céntrica y los participantes debían tomarse medios de transporte para llegar.

La propuesta vincular más distendida fue instantáneamente bien recibida en el FPDS. Creemos que los estudiantes, acostumbrados a la dinámica escolar, se han sentido cómodos con la propuesta de Cámaras Rodantes que buscaba entablar vínculos más informales, y un abordaje a la construcción de conocimiento más horizontal. Este tipo de vínculo distendido ha permitido que haya un feedback que propicie una trayectoria más atinada para con los gustos de los estudiantes. Un claro ejemplo de esto es que los

estudiantes se les planteaba la posibilidad de optar entre actividades alternativas, a la hora de iniciar una clase. Entendemos que esto, siguiendo a Meirieu, obedece a la flexibilidad que se puede aplicar en la puesta en marcha de planificaciones. Consideramos que la autoridad docente es resultado de un proceso de construcción entre ambas partes, especialmente en un taller extracurricular en el que el docente no está inserto como agente en un dispositivo de vigilancia -tal y como argumenta Foucault- y no goza de un poder o rigor que el estudiante siente en los espacios formales u obligatorios.

Así como hemos dicho que los estudiantes han tenido la posibilidad de optar entre diversas actividades, de acuerdo a la clase y la planificación, también han habido -aunque mínimos- momentos en los que hubieron conflictos de intereses. Con conflicto de intereses nos referimos por ejemplo al deseo de los estudiantes de definir como salida fotográfica "la plaza", cuando en realidad el deseo era ir a jugar al fútbol a la plaza. Y en dichas instancias los docentes de Cámaras Rodantes han sabido proponer una negociación, estableciendo destinar tiempo tanto a "fotografía" como a "jugar al fútbol" (Los docentes de Cámaras Rodantes han buscado hacerlo en este orden, conscientes de la disipación que genera la instancia de jugar al fútbol).

Decíamos previamente que la modalidad "Taller Anual" por su duración posibilita un trabajo con la identidad de los participantes. En esta modalidad de Taller es clave la construcción de confianza entre las partes, lo cual viabiliza que puedan haber negociaciones entre educador y educando, tal como hemos mencionado. Es para ello fundamental una mutua confianza, que se construye a lo largo del tiempo.

Isauro Arancibia

Las experiencia de talleres anuales en el Isauro han siempre tenido una franja etaria mucho más amplia, dando lugar así a que un aula sea compartida por adolescentes y adultos a la vez. Esta marcada disparidad

etaria hacia el interior del taller, ha sido un desafío para planificar actividades. Especialmente, teniendo en cuenta que pertenecen a una "esfera social" en la que los más jóvenes por las experiencias de situación de calle y de vida que les ha tocado vivir, se manejan con mayor autonomía que la que tienen otras personas de su misma edad que no sufrieron dichos embates de la vida, y se relacionan con los mayores de distinto modo. Si bien esta temática presenta un terreno fértil de investigación, escapa al recorte que hemos realizado, y puede ameritar un estudio con mayor profundidad.

Entre estos estudiantes, hay sujetos que han estado previamente escolarizados y otros que no. Aquellos que han estado escolarizados vienen mayormente de lo que suele mal denominarse como una experiencia de "fracaso escolar". Este fenómeno sucede cuando hay una asimetría entre las exigencias de la escuela, y los logros de los estudiantes. El problema radica en que esas exigencias no contemplan las realidades de esos estudiantes, que precisan de un contexto específico -distinto al homogéneo-, para lograr un aprendizaje. Por esa razón,

> *Cuando el fracaso escolar es concebido como fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que, a menudo, los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: las diferencias socio-culturales, quiebre entre la cultura del alumnado y la de la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc.* (Baquero, Fontagnol, Greco, Marano, 2002:p.2)

Dicho "fracaso" puede ser mayormente explicado por la condición de vulnerabilidad social que transitó y transita, y que luego es resignificado

desde su experiencia en Isauro. Esta perspectiva teórica pone el foco en las desigualdades sociales inherentes al sistema que el Estado reproduce, y valora las propuesta educativas que se adecuan a una población determinada. Por estos motivos, creemos que cabría preguntarse si el fracaso no es en realidad del Estado -o de la sociedad en su conjunto-, que no pudo garantizar la educación de estos sujetos, sino más bien que lo margina (Entendemos que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 es en este sentido un gran avance, y debe avanzarse mucho más). El Isauro construye su propuesta educativa en torno a las problemáticas de su alumnado, y propicia que existan condiciones de educabilidad.

> *En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con los sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias.* (Baquero, Fontagnol, Greco, Marano, 2002: 2)

Tal y como hemos descrito en el Capítulo III, la población del Isauro se encuentra en una situación de vulnerabilidad social crítica. La institución articula su propuesta educativa en torno a los requerimientos y particularidades de una población excluida y estigmatizada. Los estudiantes encuentran en el Isauro además de un espacio donde formarse, un espacio de contención: son interpelados como sujetos de derecho, y son convocados para diseñar un proyecto de vida, atendiendo desde necesidades médicas hasta emocionales con el fin de alfabetizarse e involucrarse en un emprendimiento laboral.

Los talleres de Cámaras Rodantes en Isauro han ido adquiriendo diverso grado de institucionalidad a lo largo del tiempo. Durante el primer

año, se desarrollaba en horario extraescolar. Los estudiantes interesados podían quedarse en el taller al finalizar el curso de la tarde (jueves de 16.00 a 18.00 hs.). Durante el segundo año los talleres se dictaron para el grupo de "Nivelación", al cual asisten niños y niñas que aunque están en edad de estar escolarizados no lo están. La propuesta de Isauro es contenerlos, brindar contenidos, y re insertarlos al sistema educativo. A partir del tercer año el taller de fotografía ingresa al horario escolar de primaria, específicamente en Segundo Ciclo (jueves de 13 a 15 hs.)

Los talleres en Isauro han sabido siempre tener una alta dosis de aleatoriedad. En primer lugar, los talleres de fotografía sufren un porcentaje de presentismo cambiante. Es frecuente que varios de los estudiantes conformen grupos o "ranchadas" y se muevan tribalmente, en tanto suelen ir todos juntos, o bien ninguno, lo que hace, muchas veces, impredecible la cantidad de estudiantes que habrán en el aula. En segundo lugar, hay una fuerte propensión a la deserción, a causa de las adversidades que implica la situación de calle. Esta deserción presenta su punto más alto al momento de reincorporarse luego del receso invernal, momento en el que se da un corte de la rutina, que luego es dificultoso al retomar. Por otro lado, los estudiantes pueden estar en estados anímicos que contrastan de una clase a otra. No con rara frecuencia las clases han terminado siendo un tanto caóticas, por las energías de ese día de los estudiantes, que determina su participación en la actividad. Muchas veces han referenciando algún problema que han tenido o que han estado atravesando, lo cual les ha permitido a los docentes y a los compañeros entender la razón de algún comportamiento o estado anímico determinado.

En cuanto a la construcción de los vínculos pedagógicos y la confianza, debemos volver a subrayar que Cámaras Rodantes se inserta a trabajar en un espacio en el cual los estudiantes poseen un habitus escolar correspondiente a la propuesta educativa de Isauro. Esto significa que previo al inicio de un taller, los estudiantes tienen un imaginario en torno a cómo debe

comportarse un docente en Isauro (tomando como referencia a previos docentes). Así mismo, los docentes de Cámaras Rodantes tienen un imaginario en torno a cómo debe emplazarse su propuesta educativa en Isauro. Cada vez que se inició un taller, se inició también un proceso de mutuo conocimiento, que presentaba nuevos desafíos. A lo largo del año se realizan tres reuniones donde participan todos los docentes de talleres y también responsables de la coordinación del centro educativo. A su vez, los talleristas cuentan con el apoyo y seguimiento de los coordinadores a lo largo del año.

En este marco, la construcción de la autoridad docente ha sido fruto de un ida y vuelta entre educador y educando, siendo ambas partes activas en dicho proceso. Esta metodología desplegada obedece a una decisión estratégica para propiciar espacios en los que pueda fluir el diálogo e intercambio, y así ir trazando el camino a recorrer. En otras palabras, un trato más cercano con el otro, favorece a que haya una retroalimentación más fluida entre educador y educando.

En este sentido, Cámaras Rodantes dentro del Isauro Arancibia, ha desarrollado a través de la experiencia, una propuesta de talleres fotográficos más formales y ordenados que los desarrollados en otros espacios. Consideramos que esto se relaciona con estar inmersos en una lógica de escuela, que si bien se desmarca de la educación tradicional, conserva y manifiesta un orden interior más escolar (aulas, ciclos, materias, docentes, horarios, listas de estudiantes, boletines, etc.). Si bien, la propuesta de Cámaras Rodantes, no es una materia y continúa en su formato de taller, es importante distinguir que la impronta que lo rodea influye fuertemente en ella. No porque los directivos de la institución lo determine, sino, principalmente, porque los estudiantes así lo exigen. Ellos y ellas saben que están en un taller y que estos espacios son distintos al de las materias, pero exigen que este espacio no los saque de la escolaridad que implica el Isauro Arancibia en su totalidad. Es sumamente interesante que los estudiantes sean

los que marquen este ritmo a los docentes, que a medida que fueron encontrándose con cierta apatía o con situaciones caóticas dentro del aula, donde nadie se escuchaba, nadie participaba, fueron armando ciertas dinámicas que involucraron lo fotográfico, la modalidad de taller y a su vez el mundo escolar que los estudiantes desean.

En reuniones de evaluación con otros docentes del Isauro, tematizando estas cuestiones, ellos han recomendado como una estrategia posible, que en los espacios de taller también se utilicen el pizarrón y la carpeta. Escribir en el pizarrón, copiar en las carpetas involucra a los estudiantes en la realización de una tarea específica. El cuaderno personal es el lugar en el que plasman lo que realizan en las diversas clases, y muchos por temor a perderlo, optan por dejarlo en el Centro Educativo, considerando que allí estará más seguro. Así, el cuaderno adopta un rol fundamental en el proceso de adscripción a una cultura letrada, y es autopercibido por los estudiantes como "el modo" de aprender. Esta estrategia implicó poner la fecha, el título de la actividad, una mínima descripción y quizá no mucho más. Luego la carpeta se cierra y los estudiantes llevan adelante las tareas de realizar fotografías, buscar locaciones, armar un escenario o un estudio fotográfico en el aula o salir a caminar por las calles en búsqueda de ciertas imágenes, entre distintas actividades. Sin embargo, ese momento de sentarse abrir la carpeta copiar es un antesala necesaria para la continuidad del taller en una lógica de participación colectiva. El grupo se ubica en un espacio muy específico, que es el escolar, y se predispone a participar en el resto de las actividades.

De esta manera, ante una situación de dispersión en el aula, al recibir un estímulo pedagógico ordenador y estructurado, los estudiantes corresponden positivamente a esa dinámica áulica tradicional y se conectan con las actividades. Los jóvenes y adultos del Isauro Arancibia demuestran mayormente que necesita esa estructura para ordenarse. Es así que los docentes de Cámaras Rodantes, comenzaron a tener una metodología dentro

del aula que fuera esquemática, principalmente, al comienzo y cierre del taller. Además pensar, siempre, para cada encuentro, frases, palabras claves o conceptos que sean copiadas en el pizarrón y que luego los estudiantes registren en sus carpetas. De esta manera, se revalorizó la carpeta como un elemento ordenador, que registra y al que se vuelve en cada encuentro para retomar una actividad. Los estudiantes sentían la obligación de tener estos contenidos completos y sin que los docentes exijan esto, por cuenta propia, se pasaban los contenidos entre ellos los días que faltaban al taller.

Esto implicó un desafío para los docentes de Cámaras Rodantes que no venían desarrollando este tipo de prácticas por considerarlas no tan fundamentales en el marco de un taller. De hecho, esta modalidad no fue utilizada en ningún otra experiencia de taller fotográfico. Pero en este espacio en particular, los estudiantes de Isauro Arancibia reclaman a los docentes estar en el marco de una clase formal. Esto se puede relacionar a los imaginarios que los estudiantes tienen, y los efectos sociales de un sistema educativo organizado desde una perspectiva conductista. En otras palabras, cuáles son sus imaginarios respecto a "cómo" se aprende, y sobre cómo deben comportarse en la escuela. Y esto, puede guardar explicación en el hecho de que el estudiante que sufre fracaso escolar siente una nostalgia por volver a ese rol de alumno que quedó inconcluso en su deseo. Es importante destacar que si bien los docentes corresponden a este deseo, es solo para dar un marco formal y capitalizarlo, y de esta manera captar su atención. Esta estrategia se entiende como una negociación que estimula la participan del grupo. En el transcurso de los talleres no existen otras instancias que se reconozcan en las lógicas de las aulas tradicionales de la escuela formal. Los estudiantes participan y aportan en las actividades con confianza para criticar o plantear modificaciones en las mismas. Por parte de la propuesta del taller se pretende construir espacios educativos en los que el habitus escolar tradicional -en términos de Bourdieu- quede desfasado, y se propicie

un proceso de aprendizaje que demanda estudiantes más activos y propositivos.

A su vez, esta percepción del modo "correcto" de aprender, plantea interrogantes respecto a cómo desplegar una propuesta de taller de fotografía, teniendo en cuenta la divergencia de las materias significantes -en términos de Verón- de sendas disciplinas. Nos referimos más precisamente a las cualidades materiales de los dispositivos que se despliegan tanto en las expresiones escritas -palabra- como en las expresiones visuales - imagen. ¿Cómo se puede lograr que el estudiante identifique lo que está aprendiendo de fotografía? ¿Qué dispositivos se pueden utilizar? Más adelante profundizaremos sobre algunas estrategias desplegadas por Cámaras Rodantes.

¿Qué rol juega la identidad en los talleres de Cámaras Rodantes?

En primer lugar, precisamos explicitar qué entendemos por "identidad". Entendemos que la identidad es resultado de un proceso de interacción y de construcción simbólica, y no algo que se "es". La identidad es resultado de un proceso nunca terminado, es un devenir, y es plausible de mutar en un dialéctico proceso de inclusión y exclusión, que da lugar a la identificación. En palabras de Levi Strauss (1974-1975) *"la identidad es una especie de lugar virtual, el cual nos resulta indispensable para referirnos y explicarnos cierto número de cosas, pero que no posee, en verdad, una existencia real"* (p.332). La construcción de la identidad no es algo acabado, es algo que se está construyendo en el mismo acto de realizar lo que se realiza, en el mismo acto de pensar, en el mismo acto en que se está siendo.

> *Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser, no 'quiénes somos' o 'de dónde venimos' sino en qué podríamos convertirnos, como nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como 'lo mismo que cambia'.* (Hall, 1996: 17).

Por esta razón, creemos que para realizar un análisis respecto al rol que asumen las identidades en las dinámicas de los talleres, es menester situarlas en su contexto sociohistórico, y trazar tanto las relaciones de exclusión como las de inclusión que estas identidades construyen. Partiendo de lo que dice Hall (1996) en torno a la acción de representar y ser representado, será fructífero el análisis de las fotografías realizadas, entendiendolas como discursos que construyen -y reconstruyen- dicha identidad. Como hemos ya descrito en la introducción, será fundamental la descripción densa, como así su posterior interpretación, para explicar el fenómeno que nos atañe.

Como hemos dicho en el capítulo II, tenemos la doble hipótesis de que la identidad es "medio" y "fin". La identidad es un "medio" en tanto será insumo para el desarrollo del aprendizaje en fotografía. La interpelación de sus subjetividades resulta ser materia prima para la realización de ejercicios fotográficos. Esto posibilita que se desarrolle un aprendizaje en torno a la técnica fotográfica, posibilita que se descubran las particularidades de su materia significante, y que se desarrolle un espíritu crítico en torno a las múltiples imágenes que nos interpelan. A su vez, la identidad es un "fin", en tanto la fotografía se convierte en un canal de expresión de sus

subjetividades -muchas de ellas oprimidas-. Esto posibilita que los estudiantes plasmen sus ideas, sus sentires, y puedan hacer circular dichos discursos.

Si bien entendemos que lo identitario es indisociable de los talleres de fotografía de Cámaras Rodantes en tanto está amalgamado en estos, nos es útil para con nuestros fines analíticos pensar desde esta doble hipótesis. En la praxis, lo identitario y lo fotográfico avanzan dialécticamente siendo ambos "medio" y "fin" alternadamente. Como hemos dicho previamente, uno de los objetivos de los talleres de Cámaras Rodantes es desplegar una educación visual. La propuesta metodológica busca partir desde las identidades -en tanto "medio"-, y ponerlas en función de un entrenamiento fotográfico.

Frente Popular Darío Santillán

Durante el primer año en FPDS (2012, con asistencia de varios hijos de militantes) lo identitario emergió como uno de los recortes temáticos que los jóvenes tomaban. En el marco de jornadas o encuentros que el FPDS organizaba, Cámaras Rodantes ha promovido la activa participación de los integrantes del taller de fotografía. Se han realizado fotografías con diversas temáticas, entre las cuales siempre estuvo presente elementos de su historia institucional.

Fotografía estenopeica. Estación "Darío y Maxi", ex "Avellaneda".

Esta fotografía fue realizada durante el 2012 en un encuentro en el polo textil de Avellaneda del FPDS. Se realizó mediante una doble exposición, en la ex estación Avellaneda (cuando todavía se llamaba así), renombrada a "Darío Santillán y Maximiliano Kosteki" -el 3 de diciembre del 2013 por medio de la ley 26.900-, en homenaje a dichos piqueteros asesinados. A fin de año se realizó la muestra del taller de foto, en el marco de la entrega de diplomas del bachillerato, en un ámbito festivo en el mismo polo textil. Además de exponer la producción fotográfica del año y las cámaras estenopeicas construidas, se vendían pequeños imanes con esta emblemática imagen.

Fotografía de registro. Muestra de fin de año del FPDS (Constitución 2012) en Avellaneda, en el marco de la entrega de diplomas del bachillerato popular que funciona en la misma sede.

Fotografía de Registro. Eloy sacandole foto a los policías, FPDS 2012.

En esta fotografía de registro, podemos observar a Eloy tomándole una fotografía a un cordón policial. Encontramos que esta fotografía es paradigmática para nuestro análisis.

> *...las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de las modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente construida… .* (Hall, 1996: 18).

Para comprender la fuerza de estas imágenes es menester conocer la historia institucional del FPDS. Siguiendo a Remidi (2004), entendemos a la institución como un conjunto de normas y valores, que se interiorizan en los sujetos. Remidi entiende a la institución como un entrecruzamiento de textos, lo que permite entenderla como un *"encuentro de lo imaginado y lo simbólico abriendo un nuevo margen al espacio psíquico de los sujetos institucionales"* (p.28), y a su vez permite pensar en términos de *"marcas del pasado institucional, las cicatrices de la institución"* (p.28).

Desde el conjunto de normas y esquema moral del FPDS, la policía -y las otras fuerzas de represión del Estado-, son quienes reprimen a los piquetes, son los que defienden un sistema desigual -al cual el FPDS enfrenta-, son los asesinos de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. En este proceso de construcción identitaria, el policía es el otro, es todo lo que "yo" no soy, aquello que Hall denominó como "afuera constitutivo". Y es justamente en este nuevo discurso que Eloy está creando, que construye y reconstruye su identidad. Apropiándose de su propia identidad. Una identidad que, siendo hijo de un militante del FPDS, está fuertemente vinculada a una historia institucional.

Los asesinatos de Kosteki y Santillán, en el 2002, dan lugar a que el conjunto de agrupaciones que hoy conforman el FPDS adopten su actual nombre en honor a ellos, resignificando así su propia identidad. Lacapra (2006) se vale de la noción de "experiencia" para entender los procesos de construcción identitaria. Uno de los grandes beneficios que aporta abordar al fenómeno desde esta perspectiva, es que permite plantear *"la cuestión de la relación entre aquellos que han experimentado directamente una serie de acontecimientos y los que están vinculados con ellos a través de la memoria…"* (p.66). Si bien escapa al recorte de nuestro objeto de estudio, consideramos que la identidad del FPDS está fuertemente marcada por la experiencia traumática del asesinato a Kosteki y Santillán. Siguiendo a Lacapra (2006) la

memoria traumática *"traslada la experiencia del pasado al presente y al futuro revivir o reexperientar compulsivamente los acontecimientos, como si no hubiera diferencia o distancia alguna entre el pasado y el presente"* (p.83). La experiencia traumática del 2002 condensa la lucha por los derechos, la puesta en acción de los cuerpos para manifestarse, y el asesinato.

Consideramos que la performación identitaria que se da a lugar con el nuevo nombre, puede haber reforzado la convicción de los sujetos de la institución, en tanto interpela a cada sujeto miembro de la institución desde su experiencia concreta de militancia, a seguir militando teniendo como ejemplo a Darío y Maxi, estando expuestos al uso monopólico de la violencia y con el riesgo de perder sus vidas.

Es interesante observar cómo algunos niños, que son de otro rango etario y no transitaron por esa experiencia institucional traumática, han desde su propia experiencia resignificado -y/o transgiversado, según quien lo juzgue- los orígenes de la institución en tanto varios de ellos creían que Darío Santillán es el "fundador".

Consideramos que al analizar una institución, y todos los imaginarios social circulantes en su interior, no debiera existir una jerarquización en la que los imaginarios de los adultos sean más importantes o fidedignos que los imaginarios de los jóvenes. Entendemos que en el imaginario descrito de los jóvenes, hay un proceso de resignificación identitaria, que durará hasta que un adulto le explique la historia y las razones del nombre. Aunque quizás fugaz, vemos un proceso de construcción identitaria institucional, amparada en lo que podría ser la imaginación de la juventud.

Por un lado, podemos ver cómo el niño reinventa la historia desde su propia experiencia, y es entendible y esperable que un niño construya una figura arquetípica del héroe. Por otro lado, vemos que no difiere tanto de la figura que los adultos de la institución han construido, luego de "la masacre de Avellaneda" en el que por medio de un acto heroico Darío Santillán pierde su vida en pos de salvar a un compañero.

Volviendo al aspecto vincular en la construcción identitaria, encontramos nutritivos lo aportes de Bruner respecto al proceso reconocimiento, que da lugar a la construcción de un <<yo>>.

> *Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del <<yo>>, y sabemos que la educación es crucial para su formación. La educación debería conducirse teniendo en cuenta ese hecho. [...] Conocemos nuestro <<Yo>> por nuestra propia experiencia interior y reconocemos a otros como yoes. De hecho, más de un distinguido académico ha defendido que la auto-conciencia requiere como su condición necesaria el reconocimiento del Otro como un yo. Aunque hay universales del yo [...], distintas culturas lo conforman de distinta manera y a la vez establecen sus límites de formas variadas.* (Bruner, 1997: 53).

Los aportes de Bruner (1997) continúan con esta perspectiva interpretativa, y subrayan la necesidad de un límite en las construcciones identitarias. Aquí también cobra importancia la idea de "experiencia" como propia e interior, en la conformación del <<yo>>.

En las fotos están las calles, y en las calles están las fotos. Lo identitario como encuentro en las salidas fotográficas. En la calle se topan con sus propias realidades y sus idiosincrasias. Durante los talleres en Barracas (2013/2014), contiguo a Villa Zabaleta, Cámaras Rodantes desarrolló sus talleres con varios participantes pertenecientes a la comunidad paraguaya. La virgen de Caacupé, de fuerte veneración en dicho país, está presente en diversos espacios, tanto en la iglesia como en santuarios de ofrenda. Sin ir más lejos, frente al local del FPDS había uno de ellos

Christofer, hijo de paraguayos, posa junto a la virgen de Caacupé.

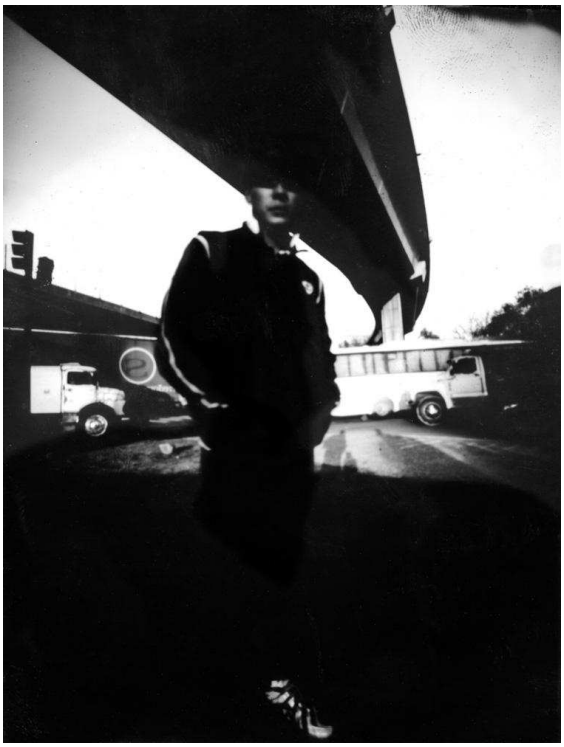
Recorrer el barrio con la cámara en sus manos, habilita una instancia de expresión y resignificación en torno a su barrio, y así, resignificación de su propia identidad.

> *Ya habíamos estado charlando sobre este tema de los lugares que más me gustan del barrio, y varios ya habían dicho cuál era. La idea ahora era desplazarnos a cada uno de esos lugares para que se hicieran las imágenes. Luego de un tiempo prolongado para organizarnos, emprenderíamos el recorrido a través de algunos pasillos del barrio. El primer lugar fue la iglesia de Caacupé. Allí hicieron fotos Analía y David (ellos dos son hermanos). En el transcurso hacia allí, Martina hizo una foto a un mural, de un*

padre muy conocido allí en la villa, pero no recuerdo el nombre ahora. (Anexo 19: Crónicas)

Varios años más tarde, el trabajo con la identidad paraguaya prosiguió en el marco de la muestra "Marangatú" (2016) gracias a la convocatoria de Carolina Urresti y el Ministerio de Cultura, documentando el peregrinaje de semana santa por las siete capillas de Villa Zabaleta, la fabricación artesanal de Palma Pindó, y el dictado de un jornada estenopeica para adolescentes. Este trabajo fue luego expuesto en la Casa de la Cultura Popular Villa 21-24.

Isauro Arancibia:



Fotografía estenopeica. Se puede observar a Junior (Isauro 2013) posando debajo de una autopista, con colectivos de fondo.

El trabajo identitario con los estudiantes del Centro Educativo Isauro Arancibia parte desde las calles. En el devenir de la historia institucional, se ha construido un espacio que interpela al estudiante desde la realidad que vive: la situación de calle. Tal y como se dice en su web: " *el Isauro Arancibia lo estamos construyendo colectivamente desde hace 13 años a partir de las necesidades y demandas concretas de chicos/as y trabajadores.*" (Entiéndase, desde 1988), lo que pone en primer plano la praxis educativa anclada en la experiencia de vida de sus estudiantes.

La realidad que cada estudiante ha vivido es diversa a la de otro, y las razones de su situación de calle pueden variar. Aquello que los aúna es la calle, los códigos de la calle. Si bien escapa a nuestro recorte, y amerita un estudio más profundo, creemos que en este proceso de construcción identitaria, el "otro" no es el que no está en situación de calle, el "otro" es el que es indiferente ante su precaria situación. Así, los aúna el desprecio con que suelen ser vistos. Los aúna los rebusques que deben realizar para sobrevivir la situación de calle, lo que De Certeau (1996) podría llamar "tácticas" callejeras.

Siguiendo nuestro análisis de la construcción identitaria desde una perspectiva interaccional, nos son fructíferos los aportes de Goffman (1959) al respecto. El autor propone la noción de "estigma" en términos sociales, dejando en un segundo plano los atributos de la persona, para poner en primer lugar la esfera de lo relacional, la interacción y el comportamiento. Los sujetos, en palabras de Goffman:

> *Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad* (la inferioridad de otra persona) *y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social.* (p.15).

A nuestro entender, las personas en situación de calle suelen ser estigmatizadas. De acuerdo a Goffman, a aquellos sujetos miembros de la sociedad que no respetan la norma -"reglas normativas", en términos de Goffman- les recae un estigma. En el caso concreto de Isauro no se debe a sujetos que rompen la norma -a pesar de que algunos hayan transitado más de una penitenciaria-, sino a sujetos que evidencian y ponen en jaque al mismo orden social, al estar explícitamente excluidos del sistema educativo, del mercado laboral y de la posibilidad de acceder a una vivienda. Ahora bien, que estén por fuera de estos sistemas no implica que sean "marginados sociales", consideramos que este concepto es ficcional ya que nada escapa a un plano social. En el caso particular de los estudiantes del Isauro Arancibia, están en situaciòn de calle en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esto implica la violencia cotidiana de un contraste profundo entre un centro urbano que brinda posibilidades y oportunidades para algunos y la exclusión total para otros.

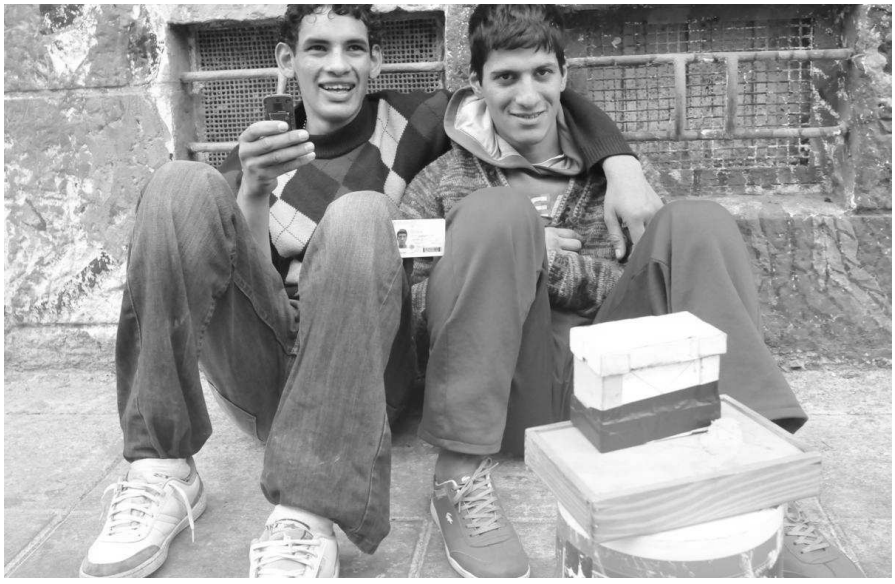
El estigma que, por su condición social y/o conductas sociales, recae sobre ellos, los marca y discrimina de esa misma sociedad responsable de sus miserias. Teniendo en cuenta que la interacción es fundante de las identidades sociales, cuando el otro que ya no es mirado por los demás, y apenas recibe miradas esquivas, termina desapareciendo. La persona en situación de calle es ignorada, es invisible a los ojos de los transeúntes, que optan por omitir. Creemos que esta invisibilización es tanto fruto de la indiferencia, como así también de la impotencia que los sujetos sienten frente a esta situación, reproduciendo así el orden social imperante. En contraposición, está la actitud de luchar por la reivindicación de sus derechos, actitud que docentes y varios otros actores sociales asumen, y cuentan con el reconocimiento de los estudiantes. De este modo, estos agentes no forman parte de esos "otros".

Así, el trabajo del Isauro comienza con la erradicación de esos estigmas, que obstaculizan una reinserción en la sociedad. Mediante la

alfabetización, aprendiendo un oficio, trabajando el autoestima de los educandos. La propuesta educativa del Centro Educativo Isauro Arancibia interpreta sus realidades, y parte de ellas. Y al mismo tiempo que lo hace, los docentes del Isauro se encargan de remarcan que se está dentro de la escuela, y no "en la calle", y que se deben respetar ciertas normas, construyendo así una relación de mutuo respeto. De este modo, se establece un conjunto de normas y códigos que, mayormente, son respetados en la vida institucional de Isauro, y así también en los talleres de fotografía.

Fotografía digital, Carlitos. Los estudiantes de Isauro Arancibia se realizaron retratos siguiendo los patrones estéticos del formato fotografía para DNI. La actividad nació a partir de un emergente concreto, uno de los estudiantes necesitaba hacerse una foto 4x4

Fotografía digital. Alexis mostrando su DNI.



Fotografía de registro. Fabián y Alexis posean frente a una cámara estenopeica. Entre sus piernas, sostienen y muestran el DNI de Alexis.

Fotografía de registro. Se puede observar el trabajo de rasqueteo y limpieza de la pared de la escuela, para la realización de la muestra "Esto es una escuela"[24]. Se buscó poner de manifiesto en la vía pública la existencia del Centro Educativo Isauro Arancibia.

[24] Ver Anexo 8: Video muestra Isauro "Esto es una escuela"

Fotografía de registro. Bruno, Bernardo y estudiantes de Isauro, en la preparación de la muestra "Esto es una escuela".

Fotografía de registro. Muestra "Esto es una escuela", Isauro.

Fotografía de registro. Muestra "Esto es una escuela", Isauro.

Fotografía de registro. Muestra "Esto es una escuela", Isauro. Rocío y César.

Fotografía de registro. Muestra "Esto es una escuela", Isauro.

Así mismo, partiendo de las realidades de los estudiantes y de la experiencia de los talleres, Cámaras Rodantes desde el colectivo de artistas del MMO (Monumento a la Mujer Originaria), en el marco de la muestra Kimun, realiza una exposición de las producciones fotográficas realizadas en Isauro, titulada "Pueden desaparecer en la calle". Esto, entendiendo que las personas en situación de calle son "desaparecidos sociales"[25].

Flyer Kimún. Muestra multidisciplinaria realizada por el colectivo del Galpón del Movimiento de la Mujer Originaria, 2016.

¿Cómo trabaja Cámaras Rodantes lo identitario y la realización de retratos?

La realización de retratos es sin lugar a dudas una actividad fértil para el trabajo con la identidad. Es a su vez, una instancia que puede presentar un

[25] Ver Anexo 10: Presentación Muestra Kimun "Pueden desaparecer en la calle"

gran desafío -tanto para estudiantes como para docentes-, en tanto supone una exposición de la persona, que quizás no se desea transitar.

> *Para hacer retratos satisfactorios, probablemente viene bien hacer algunos autorretratos y también haber aprendido a aceptar las fotografías que otros te han hecho. ¿Cómo es posible, si no, comprender la turbación, la ansiedad, incluso el pánico, que a menudo asalta a la gente cuando sabe que está siendo fotografiado?* (Berger 2007: 38)

En pos de ir desarmando esa vergüenza o resistencia que se produce en un comienzo en el taller, por la presencias de las cámaras y la posibilidad de hacer retratos con ellas, los docentes han pensado en una dinámica en parejas que propicie una marco de mayor intimidad. Esta es la "Rotación entre fotógrafo/fotografiado". Se trabaja en parejas, mientras uno toma la foto, el otro -siguiendo las indicaciones del fotógrafo- posa, para luego invertir roles. En este tipo de dinámica, se busca propiciar un espacio en el que la identidad es justamente "medio y fin", estando ambos estudiantes trabajando dialógica y mancomunadamente para con su objetivo. Se trabaja la construcción de conocimiento "en pareja". Esta instancia, distinta a las dinámicas en un grupo más grande, propician que haya una mayor intimidad entre los estudiantes, al mismo tiempo que se está menos expuestos al conjunto de sus compañeros, siendo así quizás, más cómodos para mostrarse.

Se busca propiciar un espacio de comodidad e intimidad, en la que el estudiante no esté pendiente del "qué dirán" todos sus compañeros, ya que en esa interacción interpersonal en pareja se ha reducido la cantidad de miradas, y de este modo se ha reducido también el potencial riesgo en caso de una interacción que haya resultado desafortunada. Siguiendo a Baylon y Mignot (1996) -que retoman a Goffman-, se vuelve fundamental cuidar que

no se dañe nuestra imagen propia. *"la interacción es vista también a veces como un juego constante de disimulo (de sí mismo) y de escudriñamiento (del otro)"* (p.261). Esto se debe a que *"el mundo es un teatro, presenta los encuentros y las relaciones entre individuos como rituales en los que los mecanismos de identificación, de fidelidad o de reconocimiento obedecen a una gramática implícita."* (p.260) y *"cada individuo posee una imagen de sí mismo"* (p.259) que precisa resguardar.

En los primeros momentos del encuentro, se define cual es la situación, en la que existe un abanico de posibilidades a ocupar por cada uno.

> *...cada actor busca, en el encuentro, dar una imagen valorizada de sí mismo y se esfuerza por organizar una puesta en escena de su Yo que vaya en ese sentido. Esto es lo que Goffman llama ´face´, imagen de sí expuesta al otro, con el fin de defender su propio territorio (cara negativa) y de proponer de si una imagen valorizadora (cara positiva)... .* (Baylon y Mignot, 1996:.263)

Según Goffman existen los rituales, de uso cotidiano, y que facilitan el acercamiento con el mínimo de riesgos para la *"face"* de los interactuantes, que cooperan para que no sea dañada su propia imagen. Creemos que en Cámaras Rodantes, la dinámica de "Rotación entre fotógrafo/fotografiado", de algún modo está predeterminado un tipo de ritual al que la dupla debe someterse. Para que así, desde esa propuesta de interacción, se muestre la imagen que deseen expresar. Prestarse a posar para el compañero implica prestarse para "ser mirado". Consideramos que el entrenamiento de exponerse ante la mirada de los demás, fortalece la confianza en uno mismo, en una época en la que prima el "aparentar" antes que el "ser".

Terminada la dinámica, los estudiantes reclaman la foto suya. Creemos que el hecho de que los estudiantes identifiquen como "suya" a

aquella en la que aparecen, por sobre aquella que realizaron, da cuenta de el fuerte efecto que cobra el verse a sí mismo en la imagen. De este modo, los estudiantes entienden que la propiedad de una foto radica más en el aparecer que en el hacer aparecer a un otro, lo que motiva que quieran llevarse a su casa el retrato que le sacaron. En la siguiente pregunta profundizaremos respecto a esto.

¿Qué tipo de imágenes se miran y se producen en los talleres de Cámaras Rodantes?

Ampliar las posibilidades expresivas en las imágenes y que los sujetos se tomen el tiempo para mirarlas y producirlas, es la tarea que emprende el colectivo Cámaras Rodantes. Enfocándose en una experiencia que se centra en aquello que vemos y el modo como somos vistos por los demás. Mirar, mirarnos y ser mirados es el trabajo de base que apunta a indagar en las identidades de los participantes de estas experiencias. *"La puesta en forma (como se nos muestra lo real) es siempre puesta en sentido."* (Dussel y Gutiérrez, 2006 :14)

En los talleres de Cámaras Rodantes la acción de mirar fotografías[26] se despliega en distintas actividades y cada una de ellas logra resultados

[26] Consideramos importante aclarar que no formulamos un marco teórico en cuanto a lo fotográfico debido a que el recorte que realizamos sobre el objeto de estudio implicó que lo fotográfico, si bien es fundamental, no quede en un lugar protagónico, destacando así la propuesta educativa de Cámaras Rodantes en torno a un planteo más general que implica la mirada y la imagen (conceptos más amplios) y principalmente enfocada en los sujetos. Reconocemos que ha sido de mucha ayuda definir durante el proceso de investigación qué es una fotografía. Para ello hemos recurrido y recomendamos la lectura de autores como Barthes en "La cámara Lúcida"; Benjamin en "Culturas de la Imagen"; Berger, en "Otra manera de contar" y "Mirar"; y Flusser en "Para una filosofía de la fotografía"

particulares. Es por esto que decidimos, en primera instancia, distinguir brevemente cada uno de los momentos en donde se miran fotos.

· Mirar fotos de distintos autores.

· Mirar fotos con una temática eje o para reconstruir un hecho histórico.

· Mirar fotos de muestras o exposiciones en centros culturales o museos.

· Mirar fotos cuando se edita el material producido en el taller. Esto muchas veces también implica "mirarse" y a su vez, en los casos de ediciones para muestras, implica la posibilidad de "ser mirados" por otros.

En el taller, al observar fotografías, la mirada no solo se posa en imágenes impresas o digitales, sino que se trata de una mirada dinámica, entre la fotografía, y el contexto, entre la fotografía y todos los que forman el grupo en el taller, entre la fotografía y la propia imagen. Las imágenes no son solo aquellas que se observan con los ojos, sino también aquellas que aparecen con la imaginación a partir de leer palabras, de escucharlas, a partir de imágenes deseadas o fantaseadas. Por ende *"la imagen no es un artefacto visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular."* (Dussel, 2006: 280)

Otro rasgo importante en cuanto a la mirada que predomina en los talleres de Càmaras Rodantes es una clara distinción entre el Ver y el Mirar. Podemos explicar dicha distinción desde los postulados que propone Vazquez Rodriguez, F. (1992) cuando explica cómo debemos concebir una semiótica de la mirada. El autor señala que se suele aceptar el Ver como se lo experimenta, sin esfuerzo, de modo directo. La información visual llega de modo directo y pareciera que así también se da la comprensión de la misma. Pero no todo lo que se ve es aprendido. Para llegar a esta instancia, en la mayoría de los casos es necesario mirar (con todo lo que implica), reflexionar, poner en asociación y discusión para formar una idea sobre eso, y

así llegar a un conocimiento estable o consensuado, además de colectivo. Por lo tanto, Ver es considerado una cualidad propia de todo ser humano que cuente con el sentido de la vista. Mirar remite a lo cultural, a lo mediato, tiene semántica y pragmática. Goza de un poder específico. Sin pronunciar palabras, la mirada puede establecer puentes de comunicación. *"El ver depende del ángulo de visión de nuestros ojos, el mirar está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria."* (Vazquez Rodriguez, 1992: 32) En una imagen, cada signo manifiesta múltiples y extraordinarios significados. Mirar es aprender a explorar con los ojos. De aquí la necesidad del plan educativo de Cámaras Rodantes abocado a canalizar el poder de las miradas desde una postura pedagógica y didáctica. En los talleres de Cámaras Rodantes fotografiar es también un mirar.

Otro punto importante para aclarar previamente es que el grupo de Cámaras Rodantes no considera que las imágenes contengan un significado único y un código cerrado de significación. Ellos piensan que en las imágenes conviven e interactúan distintos códigos comunicativos. Las imágenes no son textos que se leen en términos de un código lineal y cerrado. En este sentido se alinean con el planteo de los estudios visuales, Al respecto Ana Abramowski en un artículo para *Monitor* explica que. *"Una particularidad del enfoque de los estudios visuales es que abandona la "metáfora maestra" de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales".*[27] Por eso afirman que las imágenes no son como "textos" que se "leen". Abramowski cita al teórico Nicolás Mirzoeff que plantea que la cultura visual no puede pensar que tiene un objeto tradicional de conocimiento enciclopédico, sino uno dinámico. Siguiendo este planteo, no se puede estudiar a la cultura de imágenes bajo las mismas estructuras que se analizan

[27] Abramowski, Ana "¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" en *Monitor* Nº 13. Disponible en http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm

los textos, centrándose en un supuesto significado lingüístico de las imágenes. Debido a que de esta forma se niega la especificidad propia de la imagen. Ana Abramowski explica la especificidad propuesta por Mirzoeff:

> *Este elemento es la inmediatez sensual. Por ejemplo, dice este autor, ver la caída del Muro de Berlín televisada en directo provocó sentimientos que excedían absolutamente a las palabras. Hay algo que resulta un "exceso" al momento de ver; sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis. [...] el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Por eso nos dicen que prestemos atención al poder y los efectos de las imágenes en los espectadores -también llamados "sujetos visuales"-, teniendo presente: por qué las personas buscan información, pero también placer; qué los incita a mirar; por qué a veces los individuos no se pueden rehusar a ver; cómo se reacciona ante las imágenes; cuáles son los procesos que les permiten a las personas encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional.* (Abramowski Ana en *Monitor* Nº 13)

Sin embargo la polisemia en la imagen no implica que las mismas no cuenten con un núcleo semántico donde resida un mayor significado, donde se descubra una intencionalidad. Si bien la polisemia de la imagen es un hecho en su recepción, existen mecanismos y metodologías en la producción de las imágenes que ayudan a transmitir mensajes en particular, a producir

ciertos efectos. El planteo de Cámaras Rodantes es indagar esta sintaxis visual para poder realizar recorridos más profundos, conscientes y críticos de la imagen, y aun así, saber que nunca está agotada la posibilidad de significar de esa imagen. Se deben expandir las capacidades en torno al Mirar.

Por último, en los talleres no se concibe a la mirada como neutral o inocente, sino por el contrario se las piensa cargadas de otras imágenes previas, de un imaginario cultural. Entonces, la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, tanto para indagar los múltiples objetos que se representan en una imagen, como el núcleo semántico de la misma, y activar y poner en juego todos los conocimientos previos que los contempladores tienen en su mirada, consideran primordial poner en práctica un entrenamiento y ciertas herramientas que atañen a materias como el diseño y el arte. *"Una nueva pedagogía de la imagen sería ensayar precisarla, ajustarla, ampliarla, multiplicarla, inquietarla, ponerla a pensar."* (Dussel y Gutiérrez, 2006: 16)

Formulados estos aspectos, podemos comenzar diciendo que en el taller de Cámaras Rodantes las fotografías son más fotografías cuando son ajenas. Cuando están en un libro, o expuestas en una galería, allí los participantes tienden a tener una actitud más concentrada en la imagen novedosa que aparece frente a ellos. Allí está toda la información disponible y mirándolas se desarrollan múltiples interpretaciones. Pero cuando la imagen los implica como productores o están en ella como protagonistas, los participantes del taller muestran una mirada dinámica y constantemente van y vienen entre la imagen y el relato de la anécdota que implica la fotografía.

Mirar fotos e indagar qué sensaciones producen, identificar los elementos que intervienen en la composición, allí ocupan un lugar de acompañantes atentos los docentes del taller, ellos van generando marcas como búsquedas para producir recorridos diversos por la imagen. Sin pretender definir una estructura o un sistema rígido que trace reglas duras y

constantes, se busca vislumbrar las cualidades denotativas que operan en lo visual, al compartir imágenes.

A continuación pasaremos a desarrollar casos particulares de estos momentos del taller.

Cuando se miran fotos ajenas

Consta de ver fotografías con una temática en particular, o imágenes sueltas, y desplegar diálogos sobre ellas. Construir historias y narrar que ven nuestros ojos de manera grupal. Los docentes van estimulando la mirada con preguntas guías que van desde lo más simple hasta llegar a asociaciones de los propios participantes. Estas preguntas funcionen como una instancia semi-participativas, más bien de estímulo al diálogo, en la búsqueda de un posible recorrido por la imagen. Por ejemplo, se comienza por indagar a qué categoría pertenece en cuanto al uso ¿Es una foto de un álbum familiar? ¿Una foto sacada por un reportero gráfico? ¿Una foto artística? A pesar de que muchas veces los límites entre estas categorías pueden ser sutiles, la idea primordial es romper el silencio grupal y comenzar a abordar la imagen desde lo macro. Porque como plantea Berger (2007), una foto muestra algo que existió y sin embargo no nos dice nada del significado de su existencia. Así y todo el ejercicio de sentarse a verlas e inventar significados puede ser revelador. Una vez logrado el diálogo y cuando se han descrito ciertos elementos de la fotografía, se estimulan las preguntas más subjetivas. Por ejemplo. Qué sensación produce, qué sentimos, a qué nos recuerda… etc. Ejemplos de ellos son:

1- Taller mirando fotos blanco y negro – FPDS Barracas 2013.

Es interesante la diversidad de opiniones que surgen entre los jóvenes durante las dinámicas de ver fotos, respecto a los significados y sensaciones que produce.

> *…al observar una foto de una persona ubicada detrás de una reja, que no era precisamente en una cárcel, sino una reja en una casa, era de común denominador para los jóvenes la sensación de encierro de esta persona, y un deseo de querer salir.* (Anexo 19: Crónicas)

Por el contrario, al mirar otro fotografía, de un niño escondido con una iluminación escasa, la opinión no fue homogénea.

> *Por un lado surgió la explicación de que el niño estaba jugando a las escondidas, y por otro, que el niño estaba en peligro o huyendo y por eso se escondía. Fueron dos opiniones divergentes, que a pesar de los argumentos que cada uno daba, no lograron cambiar de parecer a sus otros compañeros*. (Anexo 19: Crónicas)

De esta manera, podemos observar como por un lado se puede coincidir en la denotación de una fotografía, y por el otro lado, que se disparen dos historias opuestas.

2- Taller sobre el Día de la memoria – FPDS Barracas 2013.

La técnica de los docentes era habilitar fotografías, e incentivar el diálogo a partir de una serie de preguntas: ¿Quiénes están en la foto? ¿Cómo están vestidos? ¿Qué época creen que es? ¿Qué está pasando en la foto? ¿Qué es lo primero que ven? ¿Qué ocupa más espacio en la foto? ¿Qué hay atrás? ¿A que les hace acordar? ¿Qué sensación les genera?

> *Teníamos como objetivo del taller ver algunas fotos de la época de la dictadura, y hablar sobre ellas. ¿Cómo se construye un momento histórico a partir de mirar imágenes? Todas las imágenes eran blanco y negro, de esa época y postdictadura. La mayoría provenían del archivo de imágenes de ARGRA, y accedimos a ellas a través de los libros que nos donaron.* (Anexo 19: Crónicas)

> *Fue interesante cómo los jóvenes empezaron a ubicar en las fotos a los personajes de la historia. A los militares los llamaban "policías". Se reconocieron "hippies" en la foto, y se habló de la "psicodelia". Se reconocieron a las madres de plaza de mayo por los pañuelos y por la plaza de mayo, pero sin relacionarlas con su contexto histórico. Había un collage de ideas y impresiones*.(Anexo 19: Crónicas)

Una secuencia particular de fotos, titulada "Dame el rollo" de Lucio Solari, derivó en la conversación sobre qué pasaba con la libertad de expresión en esa época. En sus relatos no manifestaron sorpresa al ver a un "policía" reprimiendo a un manifestante, pero si preguntaron quién le iba a pagar la cámara que le habían roto al fotógrafo.

En esta actividad es importante destacar la diferencia y la distancia que existe entre el saber y el ver. Los participantes de este taller eran jóvenes de entre 12 a 15 años, algunos son hijos de militantes del FPDS y otros vecinos del barrio que participan de las actividades que allí suceden por cercanía a sus hogares. Observamos que el conocimiento sobre el hecho histórico que se puso en discusión comenzó desde la observación de fotografías. No descartamos que la elección y edición de estas imágenes por parte de los docentes tiene impresa una intencionalidad y una postura

ideológica por parte de ellos. Pero más allá de la selección del material que se puso en observación, los docentes no comenzaron el taller con un relato oral ni escrito del momento histórico, sino que invitaron a los jóvenes a mirar las fotos.

Fue así que el relato histórico se fue construyendo. Hubo momentos de consulta por parte de los jóvenes, pero eran ellos quienes iban ordenando la información sobre la que se fue discutiendo. Por los elementos que se describen en las fotos, por sus preguntas, por sus afirmaciones y por lo que sentían e imaginaban al mirarlas. *"El historiador y crítico George Didi-Huberman plantea que "para saber, hay que imaginarse" (Didi-Huberman, 2003, pág. 17) y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes"* (Dussel, 2006: 287).

De esta manera, podemos identificar que para mirar críticamente las imágenes es importante seguir una serie de pasos que incuben a la enumeración, la descripción, la interpretación o la inferencia en relación a otros saberes. En primer lugar, tener una visión en conjunto. En segundo lugar, analizar los objetos que la componen más en detalle y su relación interna. En tercer lugar, se interpela su significado al mismo tiempo que son interpelados los observadores en cuanto a que les remite esa imagen. En este proceso la imagen cumplirá una función referencial, sobre un suceso en particular, y también una función motivadora que incentiva el aprendizaje de ese hecho. No se realiza una lectura literal de la imagen, sino que la imagen se activa en el universo mental del estudiante, en las relaciones emocionales entre escenas y sentimientos. *"Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad"* (Dussel, 2006: 287). A su vez se comprobará que un mismo significante adquiere diversas interpretaciones según las experiencias e historias personales, y se potenciará y enriquecerá el conocimiento común, de todos los presentes.

3- Taller sobre "¿Cómo es una foto familiar?" y visita a la muestra *Familia. Modelo para desarmar*, con curaduría de Sub, Cooperativa de fotógrafos - Isauro Arancibia 2016

Al mirar fotos del catálogo de la muestra "Familia. Modelo para desarmar", los estudiantes señalaron que algunas fotos eran "raras" y no tenian caracteristicas para ser pensada como una foto familiar. Es así, que comenzaron a aparecer opiniones diversas entre compañeros.

> *…Alejandro, decía que en las fotos familiares todos deben mirar a cámara y posar frente a ella, mientras que una de sus compañeras, Gabriela, le dice que ella no opinaba lo mismo, que las fotos que más le gustaban de su familia eran esas que todos miraban para cualquier lado. Que así veía a su familia. En una foto con varias personas mirando y haciendo distintas cosas.* (Anexo 19: Crónicas)

En este encuentro se comenzó la actividad con la propuesta de pensar y discutir cómo es una clásica foto familiar. Se le preguntó a los alumnos y alumnas cuáles eran las fotos familiares que imaginaban o que se les venían a la mente. Fue así que se nombraron los siguientes escenarios.

> *La familia alrededor de una mesa. La familia posando frente a una cámara en grupo. Que existan personas de distintas edades, desde viejos a bebes. Fotos de vacaciones. Personas abrazadas. Un grupo de personas que miran en distintas direcciones y sonríen. Fotos en una fiesta familiar, como navidad un cumpleaños, brindando.* (Anexo 19: Crónicas)

Luego de marcar estos escenarios de fotos posibles sobre una familia la siguiente propuesta era recordar una foto familiar en particular de la propia familia. Aquí los relatos en muchos casos retomaban las imágenes anteriores y contaban algo más personal.

> *Elba mencionó que en las fotos familiares siempre falta alguien, siempre hay alguien que no está. Entonces nos pusimos a hablar lo que queda fuera de estas fotos familiares. Todos acordaron que las fotos aparecen cuando algo lindo les pasaba a las familias. Pero que en los momentos tristes la cámara no aparece. […] Luis dijo que hay veces que aunque la foto sea feliz da tristeza verla. Entonces ahí se debatió sobre la foto que produce nostalgia, una época que ya no está más. […] Noe dijo que ya no tenía fotos, que las había perdido, pero que se acordaba de algunas con mucho detalle. Entonces ahí se discutió sobre qué fotos les gustaría tener de su familia.* (Anexo 19: Crónicas)

El recorrido fue desde fotos imaginadas desde el sentido común, hasta las fotos imaginadas desde recuerdos o deseos personales. Luego de esto se abrió el catálogo de la muestra y se eligieron alguna de las fotos que se verían en la muestra. Allí se observó que las fotos se corrían de esas primeras imágenes planteadas en el debate como escenas familiares. Entonces ahí se debatió sobre qué es lo que querían expresar estas fotos. Fue interesante que con este debate, se comenzaron a "desarmar" esas primeras fotografías que habían surgido al comienzo del taller.

> *Algunos de los estudiantes comenzaron con juicio propio a determinar que ciertas fotos no hablaban de la familia. Aquí se ve la actitud más contundente para opinar, se emiten juicios y se*

determinan las fotos. Se oponen opiniones entre compañeros. Algunas de estas opiniones y críticas las sostuvieron inclusive en la muestra, frente a aquellos que la organizaron. Pero con otras opiniones pasó lo contrario, un ejemplo fue cuando llegamos a la foto donde aparecían personas del mismo sexo formando una pareja con hijos, las opiniones que se escucharon validaban esa imagen como posible, también pasó con fotos que mostraban presente las distancias interpersonales o los gritos y enojos, o que la familia, finalmente, está construida entre personas que no tienen un vínculo sanguíneo. Una de las conclusiones fue que en verdad la familia es un lugar de pertenencia y que ellos por ejemplo se sentían parte de la familia que es la escuela Isauro Arancibia. Allí ellos tenían una familia con quien contar. (Anexo 19: Crónicas)

Es interesante cómo la actividad comenzó con el diálogo sobre las fotos desde ciertos estereotipos sobre esa imagen en cuestión. Ellos abordan la idea de una foto familiar, foto imaginada, proponiendo decir lo primero que se les viene a la mente. Con el correr del diálogo los estudiantes se fueron implicando más desde sus historias personales a estas fotos familiares imaginadas. Llegando al final a ideas que quizás ya compartían previamente como "la familia que es la escuela Isauro Arancibia" pero que no había surgido de primera mano cuando los docentes habían propuesto imaginar fotos familiares.

La forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, iconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, no

contribuye a lo que transmitimos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando.(Dussel, 2006: 284).

Esta reflexión concuerda con lo sucedido en el taller, se parte de imágenes estereotipadas pero luego se generan desplazamientos donde el sujeto comienza a crear sus propios relatos e imágenes.

Berger (2007) explica que toda fotografía presenta dos significados en cuanto a lo temporal. Uno relativo al suceso retratado y otro relativo a un golpe de discontinuidad entre ese momento y el de observación de la imagen. *"Estamos tan acostumbrados a la fotografía que ya no registramos conscientemente el segundo de estos mensajes gemelos, salvo en circunstancias especiales: por ejemplo, cuando la persona fotografiada nos era familiar y ahora está lejos o muerta*" (p. 86.). En estos casos la fotografía tiene un efecto traumático ya que confirma la discontinuidad de la ausencia de la persona retratada. Al estar implicados en la imagen uno siente la discontinuidad de ese momento con el presente. Por el contrario, si uno no conoce a quienes están en la foto o no ha participado del suceso retratado, solo pensará en el primer mensaje y si lo desea inventará el resto de la historia. La propuesta de Berger, de los dos mensajes en las fotografías, indica que el primer mensaje tiene que ver con el instante del suceso fotografiado y el segundo mensaje con la discontinuidad desde ese instante al momento que uno observa la fotografía. Es en este segundo mensaje donde se centra la ambigüedad de las fotos, en ese aislamiento de un instante de su continuidad. En la vida el significado no es instantáneo, se descubre en lo que conecta, en el desarrollo sin despliegue no hay significado. *"Un instante fotografiado solo puede adquirir significado en la medida en que el espectador pueda leer en él una duración que se extienda más allá de sí mismo, cuando encontramos una foto con significado le estamos dando pasado y futuro."* (Berger 2007: 89). Toda

fotografía es ambigua, en tanto ha sido sacada de una continuidad. Pero cuando una fotografía es utilizada con palabras puede ir generando efectos de certezas. De esta ambigüedad puede surgir otra manera de contar. Esto es lo que se pregunta Berger y creemos que está en sincronía con la búsqueda de la propuesta de Cámaras Rodantes.

Cuando se producen y se miran las fotos

En los talleres de Cámaras Rodantes, sucede que la fotografía se desplaza por una trama entre el mirar y ser mirados. Aquí los jóvenes pueden estar tan interesados en mirar y retratar su entorno como a su vez de ser mirados y retratados. Aquí la fotografía despierta varias emociones, el de crear y el de crearse a uno mismo. El de buscar con ojos inquietos pero a la vez mostrarse y aparentar (comunicar) ante otros ojos. El juego es doble, va y viene. Se va trabajando un juego de reconocimiento, de sentirse parte, de encontrarse mirado y poder mostrarse como desean. La mirada aquí no solo ve, sino que constituye.

De esta manera, uno de los objetivos que se postula Cámaras Rodantes es que la fotografía, desplegada en todas sus posibilidades, se transforme en un canal de comunicación de aquello que los participante del taller tengan para decir. Al mismo tiempo se reconoce que la fotografía es ambigua en la dimensión comunicacional. Que los mensajes visuales que no están acompañados de palabras quedan abiertos a múltiples interpretaciones. Regresemos a la idea de Berger (2007) el autor afirma que *"Las fotografías no traducen las apariencias, sino que las citan"* (p. 96). Entonces ¿cómo se comunican los sujetos a través de narrativas visuales, a sabiendas que este lenguaje no es cerrado? Necesariamente debemos pensar que son otras las maneras de comunicarnos que se posibilitan con las imágenes, y debemos pensarlas como otras maneras de contar.

> *Pero en cuanto se usa una fotografía como medio de comunicación, la naturaleza de la experiencia vivida se ve implicada y en ese momento la verdad se vuelve más compleja. Una placa de rayos X de una pierna herida puede contar la "verdad total" sobre si los huesos se han fracturado o no. Pero ¿Cómo puede una fotografía decir la verdad sobre el hambre que un hombre experimenta o, por la misma razón, sobre su experiencia de fiesta? En cierto modo, no hay fotografías que puedan ser negadas. Todas las fotografías poseen categoría de realidad. Lo que ha de examinarse es de qué modo la fotografía puede o no dar significado a los hechos*. (Berger 2007: 98 y 99)

Berger plantea que la cámara puede otorgar autenticidad a cualquier conjunto de apariencias por muy falsas que sean hasta hacer que las mentiras parezcan verdad. Este autor enmarca la fotografía como una invención dentro de un contexto de época preciso que influye en la concepción que compartimos de ella. La cámara fotográfica fue inventada en 1839 y con el positivismo y la sociología tuvo el mandato de buscar la verdad, época en donde todo hecho observable y cuantificable ofrece al hombre un registro para llegar al conocimiento absoluto de sí y de la naturaleza. En este sistema no hay lugar para la experiencia. La experiencia de cada persona es privada e individual, no hay espacio para la función social. La negación de la función social de la subjetividad en la fotografía niega la ambigüedad innata de la fotografía. Justamente expandiendo la función social de la fotografia, y apoyándose sobre esta ambigüedad que la caracteriza, es donde el colectivo Cámaras Rodantes encuentra posible el trabajo con las subjetividades.

En los talleres que se han realizado en el Bachillerato Popular de Constitución y el de Barracas, los jóvenes, niños y niñas que han pasado por la experiencia se han demostrado por lo general vergonzosos a la hora de

posar frente a la cámara, pero con el tiempo fueron demostrando cada vez más interés y confianza. De igual forma, fueron expresando lo que querían retratar, por ejemplo la escuela, el frente de la casa, un familiar, la plaza, la cancha de fútbol, y a veces distintos lugares del barrio, esquinas, murales, etc. En los momentos de mirar estas fotografías se han contado muchas historias y mitos del barrio, también se han titulado las fotos en guaraní, el idioma que hablan la mayoría de los padres de los estudiantes e inclusive ellos mismos. Consideramos que al mirar fotos propias con estos grupos se han cuestionado o indagado principalmente identidades barriales, religiosas y políticas. Allí se habló de quién era Darío, quién era Maxi, quien era la Virgen de Caacupé, el Gauchito Gil, la historia de distintos altares en el barrio donde se rendía homenaje a una persona asesinada. Los chicos y chicas demostraron ganas de contar sobre ellos mismos, pero también de todo aquello que los rodea cotidianamente.

En cambio en el Isauro Arancibia fue muy concreto desde el comienzo la necesidad de ponerse frente a la cámara y el reclamo de querer luego la foto. Los estudiantes de Isauro Arancibia posaban, pero antes se arreglaban el pelo, la ropa, la gorra, marcaban sus miradas, buscaban una postura corporal. Cuando los docentes comenzaron a plantear buscar y pensar fondos para esos retratos, los estudiantes del Isauro no dudaron en señalar lugares que a ellos les parecían lindos, como por ejemplo Puerto Madero, o algún lugar particular de Parque Lezama. En el transcurso del camino a estos lugares quizá se pasaba por las "ranchadas" donde algunos estaban viviendo, pero nadie sugería hacer fotos ahí. Los estudiantes del Isauro Arancibia, proyectaban su propia imagen, y demostraban un claro interés en verse lindos y felices. Además, planificaban a quien le darían esa foto. Lo identitario recae sobre la propia imagen y sobre los propios cuerpos de los estudiantes. En muchas ocasiones ellos mismos de un año a otro, al ver las fotos, se han sorprendido con sus cambios corporales, en relación a su nivel de adicción a

la pasta base o la situación de calle muy notoria, contrastada con épocas donde están en rehabilitación y han conseguido una habitación y trabajo. Mirar fotos propias en el Isauro Arancibia es resignificar y cuestionar esa imagen que tienen de sí, para fortalecerla y afirmarla muy a pesar del contexto negador y estigmatizador que los rodea.

Observamos que la ventaja que ofrece la ambigüedad de significado de las fotogrfìas permite que se expanda su capacidad expresiva, por ende es más importante que allí se exprese el sujeto con otros y no la búsqueda de un significado claro, y acabado en particular. Además, el hecho de mirarse en una fotografía es habitar una distancia de la propia imagen que nos da justamente el espacio y el tiempo para significar o resignificar aquello que miramos.

B) Técnica

En esta parte del capítulo, se busca reflexionar sobre la técnica, en tanto "modo de habitar mundo". Nuestra estrategia, en primer lugar, es explicitar qué entendemos por técnica como marco teórico. Luego, profundizamos en lo específico de la técnica estenopeica, y el tipo de aprendizaje que se construye desde estas concepciones en los talleres de Cámaras Rodantes.

¿Qué es la técnica?

Nos interesa problematizar el significado cotidiano que se le da al término "técnica", para lo que nos valemos del planteo que formula Heidegger (1983) en "La pregunta por la técnica". El autor propone un camino más que una definición en este preguntarse por la esencia de la técnica.

> *Todos los caminos del pensar conducen, más o menos perceptiblemente y de una manera inhabitual, a través del lenguaje. Preguntarnos por la técnica y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella. Libre es la relación cuando abre nuestro ser-ahí (Dasein) a la esencia de la técnica.* (Heidegger, 1983:73)

La definición de técnica que impera en nuestra sociedad moderna la concibe como un medio para un fin y como un hacer del hombre. Heidegger denomina esta concepción como instrumental y antropológica. Según el autor, esta interpretación es *correcta* para la técnica moderna (técnica

instrumento) pero no alcanza a abarcar la esencia de la técnica o la interpretación verdadera. Es así que Heidegger retoma el concepto de Tekhné griega para plantear que la esencia de la técnica no es nada humano, no es un instrumento, una cosa utilizada por el hombre, sino que es *una manera de destinarse el ser al hombre* y a la vez un modo de develar lo que hay. Tekhné que significaba episteme, sería velar por una cosa, conocer a fondo una cosa, comprenderla a ella y su producción. El conocer para los griegos es abrir, hacer manifiesto lo que se muestra en presente y producir, no es tanto el hacer o manipular algo, sino este poner en lo manifiesto, hacer venir aquí en el presente lo que estaba oculto, desocultar. Esta idea remite más al saber que al hacer. Pensamos que la propuesta de Cámaras Rodantes, en torno a la fotografía estenopeica, es por un lado, un hacer manifiesto, en relación a la experiencia de los sujetos en tanto productores de un dispositivo que antes presentaba un mecanismo desconocido y ajeno. Por otro lado, en cuanto al trabajo expresivo y artístico que se realiza en torno a las imágenes que se producen. El sujeto se devela a sí mismo como un actor protagónico en todo el proceso.

Bookchin (1999), en *La Ecología de la Libertad*, plantea que para la mente moderna la técnica se basa en un juicio de valor operativo, centrado en su eficiencia, habilidad y costo (un conjunto de herramientas y mecanismos). El autor distingue esta concepción moderna de la noción de técnica, de la del pensamiento clásico, donde la técnica o Tekhné, logra significado dentro de un contexto social y ético, que indaga no sólo el cómo se produce un valor de uso sino el porqué. Tekhné es potencia, es un estado que se ocupa del hacer y que implica una línea de razonamiento. Incluye vivir una vida ética de acuerdo a un principio originador y ordenador concebido como potencia. Incluyendo no solo a las herramientas y máquinas, sino al **sujeto**, productor del cual se origina todo el resto. Bookchin explica que la tekhné limitada al sentido instrumental de la técnica, y que su fin sea la mera producción y el consumo ilimitado, es lo característico de la Técnica Moderna.

Heidegger formula que todo lo que da lugar a algo que va de lo no presente a la presencia, es *pro-ducir*. El *pro-ducir* va desde el velamiento al desvelamiento, de lo velado a lo develado. Esto se llama desocultar. En el desocultar se funda todo *pro-ducir*. La técnica no es solo un medio, es un desocultar. Si pensamos esto, se nos abre un ámbito distinto para la esencia de la técnica. La técnica pertenece al ámbito del desocultar, pro-ducir desocultamiento pero no solo en cuanto a la producción del hacer, confeccionar o manipular, sino también a lo artístico, la técnica es algo poiético. La técnica moderna es también un desocultar, pero el desocultar imperante aquí no se despliega en un *pro-ducir*.

Pensamos que la técnica pensada como instrumento mediante el cual se consigue un resultado previamente esperable, determinado, donde el *cómo* (proceso operativo y eficaz) le gana al *porqué*, sería opuesto a lo que concibe Cámaras Rodantes en cuanto a la técnica. Porque no se trata de que no exista instrumento y uso del mismo, sino que el *cómo* está replanteado mediante el *porqué*, desde el momento que el taller plantea *vivenciar* la fotografía estenopeica para indagar subjetividades. El *cómo*, el proceso, la vivencia de cada toma estenopeica es única según quien la habite y no podemos llegar a estandarizarlo en un proceso reiterativo. Se podría plantear que existe un gran *porqué* que engloba la propuesta pedagógica del colectivo Cámaras Rodantes, pero en cada experiencia de taller existen muchos *porque*, en tanto sujetos que atraviesan esa experiencia.

> *El desocultar que domina a la técnica moderna tiene el carácter del poner en el sentido de pro-vocación. Esta acontece de tal manera que se descubren las energías ocultas en la naturaleza; lo descubierto es transformado; lo transformado acumulado; lo acumulado, a su vez, repartido y lo repartido se renueva cambiando. Descubrir, transformar, acumular, repartir, cambiar, son modos del desocultar.* (Heidegger, 1983: 85)

La técnica para Heidegger no es algo que esté en la mano del hombre y que este pueda manejar a gusto. *"La esencia de la técnica es una manifestación del ser. Por ende escapa al mero arbitrio humano. Sin embargo, en cuanto el ser se da en el hombre -el ahí del ser-, este puede, y "debe" cooperar en el advenimiento de un nuevo destino, en que "supere" el peligro"* (Acevedo, 1983: 57*)*

No es la intención de Cámaras Rodantes tomar una posición contraria al avance tecnológico, porque tampoco se pretender discutir el mal o buen uso de la técnica. Por el contrario, se apunta a ampliar este concepto y seguir pensando en los posibles usos que de la técnica se pueden compartir. En la actualidad podemos obtener centenares de imágenes de un mismo hecho y un mismo lugar, observarlas en el instante, publicarlas y hacerlas circular a la brevedad. Este rasgo de la fotografía actual, de obtener más cantidad de imágenes en menos tiempo con resultados exitosos, es un tipo de relación que se puede tener con esa técnica, pero no la única. No es la verdad, en tanto esencia, de la fotografía digital obtener la mayor cantidad de imágenes de un suceso, pero si lo que el mercado vende. Esta concepción podría corresponder con una interpretación provocante de la técnica. Esta objetividad calculable podría ser una variante de la técnica moderna. Heidegger señala que en la técnica moderna se oculta la interpretación provocante, por ejemplo en cuanto a cómo el hombre se enfrenta a la naturaleza y se apodera de ella.

Buscamos pensar, en la relación con la técnica, modos diversos de habitar el mundo, como una sensibilidad común. Y así problematizar la forma en la que el mundo se hace accesible a nuestra **percepción**. Heidegger está en búsqueda de una interpretación de la técnica hacia la esencia. La esencia de la técnica es una manera de destinarse el Ser al hombre y a la vez un modo de develar lo que hay. Por eso Heidegger plantea la serenidad ante las cosas y la apertura al misterio. Con la serenidad no vemos solo el aspecto técnico,

agudizamos el mirar y notamos que la utilización de las máquinas nos requieren en una relación con las cosas, y esa relación no está desprovista de sentido. También nos permite ver que el sentido del mundo técnico se oculta. Con serenidad y apertura al misterio logramos la posibilidad de permanecer en el mundo de modos diferentes.

¿Qué implicancias tiene la técnica estenopeica? ¿Cómo se devela el mundo a través de esta?

La fotografía estenopeica implica un tiempo más detenido que puede entenderse como un distanciamiento en término de que ese tiempo abre un espacio concreto de contemplación, reflexión y espera. A su vez, en los talleres se les requiere a los participantes que pongan en acción todo su cuerpo, el trabajo manual y artesanal por un lado, pero a su vez, la manera de manipular la cámara y lograr las imágenes. Además, este mismo cuerpo tendrá que ceder frente al objeto/cámara y también frente a la animosidad de aquello que retratar y su entorno. Esto implica un nuevo distanciamiento. Entonces, se producen dos tipos de distanciamientos, pero ambos como posibilidad de apertura de un nuevo espacio de encuentro del sujeto consigo mismo y su entorno, durante un tiempo perceptual *"más largo"*. En tanto todo este proceso de distancias y alejamientos tienen como horizonte una búsqueda expresiva y artística. El sujeto toma distancia para crecer. Los participantes del taller miran y a la vez son mirados en un tiempo detenido y con cierta perspectiva de ellos mismos y de todo lo que encuentran en su entorno. Es allí donde el taller de Cámaras Rodantes trabaja con lo identitario en tanto construcción de sentido y modo de habitar el mundo. La técnica estenopeica implica **habitar otro tipo de tiempo**, e implica **otro modo de moverse en él**.

¿Qué tipo de tiempo habilita la fotografía estenopeica?

En primer lugar, el tiempo no es solo una variable en la fotografía, junto con el diafragma y la sensibilidad o iso, sino que también es un elemento constitutivo de su significación. La fotografía es un tiempo detenido, un instante capturado del presente que queda como documento para el futuro. También es fundamental el tiempo que implica tomar una fotografía, como el tiempo que implica mirar una fotografía. Comenzaremos pensando sobre cúal es el tiempo que implica la fotografía estenopeica en un taller de Cámaras Rodantes.

En primera instancia definiremos a la fotografía como una técnica moderna de producción de imágenes. A su vez, ubicaremos la máquina fotográfica en el contexto que surge y es consumida. La máquina fotográfica ingresó al mercado del consumo masivo como un dispositivo tecnológico que permitió realizar una copia de un instante de la realidad. Fueron varios los cambios tecnológicos que se fueron sucediendo en este dispositivo. Uno de ellos tenía como objetivo acortar el tiempo de la toma fotográfica para ganar practicidad a la hora de obtener una fotografía. También la innovación fue en búsqueda de obtener una lente que logre mayor referencialidad con la realidad que nuestros ojos observan y a su vez, obtener químicamente un soporte que permita fijar esa imagen de manera prolongada en el tiempo. Hoy día, tenemos cámaras fotográficas digitales en la mayoría de los teléfonos celulares.

La fotografía estenopeica es una técnica en particular que no responde a los objetivos que se fueron dando en el resto de los dispositivos tecnológicos. Con esta técnica que utiliza Cámaras Rodantes en sus talleres, sucede todo lo contrario: el tiempo de exposición, el famoso “click”, se prolonga y varía según la situación lumínica de la escena a retratar. En la fotografía estenopeica no hay un momento decisivo de toma, sino más bien

una duración. Los integrantes de Cámaras Rodantes en lugar de pensar que este tipo de experiencia no optimiza el registro inmediato, consideran que esta prolongación del tiempo de exposición, por el contrario, habilita un espacio de reflexión durante el diseño de la toma, y un momento de introspección del sujeto durante la toma.

La invención de la fotografía podríamos ubicarla bajo la concepción de "Tiempo mecánico" que plantea Mumford en el apartado "Preparación Cultural" en *Técnica y civilización*. Este autor realiza un análisis de los sucesos que antecedieron y prepararon a la sociedad para el advenimiento de la técnica moderna. Una de las primeras invenciones que nombra en esta descripción es el reloj, máquina clave de la industria moderna para ordenar el trabajo y la producción. El reloj es el tiempo racionalizado. Entonces, el autor distingue un Tiempo Mecánico: como la sucesión de instantes matemáticamente aislados; y un Tiempo Orgánico: que se mueve en una dirección, es acumulativo en sus efectos, nace, crece y muere. El tiempo mecánico gana terreno en todas las esferas de la sociedad y llega a ser el nuevo medio de existencia, hasta el punto de que las funciones orgánicas están reguladas por él. Se piensa el tiempo no como una secuencia de experiencias, sino como una colección de horas, minutos y segundos.

Los integrantes de Cámaras Rodantes plantean el concepto de vivenciar la técnica estenopeica y atravesar todo el proceso que implica obtener una fotografía. Hay una aproximación al tiempo orgánico más que mecánico, una búsqueda de atravesar la experiencia de todo el proceso. El acto fotográfico implica una escena donde el sujeto piensa y reflexiona ese momento de toma, en donde justamente el tiempo no deja de transcurrir, para hacerlo lentamente. Es en estos tiempos prolongados que ocurren vivencias que Cámaras Rodantes considera nutritivas para la propuesta educativa.

Fotografía de registro. Estudiante de Isauro en plena toma fotográfica, contando los segundos de esa larga exposición. Lo hace contando con sus manos una cantidad de tiempo que sabe será estimativa y que calcula observando la escena lumínica.

Fotografía de registro. Estudiante de Isauro en plena toma fotográfica, ya resguardando el estenopo, para luego cerrarlo.

Por los automatismos que caracterizan a las cámaras fotográficas compactas y digitales la experiencia es mediatizada y acelerada de tal modo que se dificulta la conexión con el entorno. Según el planteo de Mumford, las

abstracciones que plantea el capitalismo, en sus sistemas productivos, precedieron a las abstracciones presentes en la ciencia moderna y reforzaron sus métodos característicos. El hombre con el tiempo mecánico se aleja del mundo real, en tanto lo concreto, como el trigo, la lana, etc, y se concentra en sus representaciones cuantitativas. La abstracción propia de la ciencia moderna se manifiesta en los avances tecnológicos y la relación que el hombre establece con estos fenómenos. En particular nos interesa hablar de la práctica fotográfica y el soporte técnico que implica. Los distintos modelos de cámaras que fueron apareciendo en el mercado buscaron el automatismo del dispositivo frente a las personas. De esta manera, se facilitó su uso, pero a la vez, se mantuvo desconocido su funcionamiento interno, o mecanismo, para quienes lo utilizan. El dispositivo presenta una mecánica automática, sencilla, rápida pero desconocida para quien la maneja.

Consideramos importante preguntarnos entonces qué tipo de implicancia se da entre el sujeto y las cámaras automáticas. Bookchin plantea que en la industria moderna se invierte el proceso de racionalización del Sujeto bajo la racionalidad del Objeto (se vuelve un fetiche). *"La subjetividad del productor se ve totalmente atrofiada y reducida a un objeto entre los objetos"* (p. 337). Cuando el sujeto tiene una cámara fotográfica entre sus manos ¿Qué mira? ¿Desde dónde? ¿Cómo encuadra? ¿Qué quiere contar al fin con ese registro?

Actualmente, una cámara con más megapíxeles ofrece más resolución y calidad en la imagen, entendida ésta como el éxito de la referencialidad directa entre lo observado y la fotografía obtenida. En este sentido, Mumford plantea que el capital utiliza la técnica para aumentar las ganancias privadas y no el bien social. La máquina se revaloriza por sus posibilidades de aumentar las ganancias (fotos más nítidas, más rápidas) más allá de la utilidad y los beneficios.

> *Lo que tratamos de demostrar es que la invención se había convertido en un deber y que el deseo de usar las nuevas maravillas de las técnicas, lo mismo que el deslumbramiento del niño ante nuevos juguetes, no estaba esencialmente guiado por el discernimiento crítico: La gente reconocía que las invenciones eran una cosa buena ya dieran o no resultados beneficiosos. (*Mumford, 2006: 114)

> *Fue debido a ciertas características del capitalismo privado que la máquina, que era un agente neutral, ha parecido un elemento pernicioso en la sociedad, actúa sin miramientos por la vida humana y suele ser indiferente a los intereses humanos. (*Mumford, 2006: 70)

Este planteo nos interesa principalmente, en cuanto a la idea de que las máquinas parecen moverse por la vida social por fuerza propia y ajena a los intereses del hombre. Justamente esta es la idea que Cámaras Rodantes viene a querer desentramar: ¿Qué usos y concepciones tenemos de la fotografía como técnica y como máquina? ¿Por qué usamos las máquinas de foto digital de la manera que la usamos? Estos interrogantes son los que Cámaras Rodantes se formula en su práctica habitual. La idea es indagar si la sociedad se formula un tiempo para integrar esas máquinas a la vida cotidiana de un modo estimulante para su creatividad. Las máquinas en cuanto tecnologías de último momento vienen acompañadas por un sinfín de publicidad estereotipada que nos enmarca en modelos de usos/consumos instrumentalistas que debemos tener con estos artefactos. Por ejemplo, un lema que acompañó a Kodak por mucho tiempo era *"Usted aprieta el botón, nosotros hacemos el resto"*

Estos modos de concebir las tecnologías implican, a su vez, un modelo de sociedad y un modo de habitar el mundo, donde el éxito radica en que la máquina haga por el hombre y que el hombre gane tiempo para sí. Nuevamente el tiempo mecánico y los resultados en términos de ganancias. La fotografía logró con los cambios tecnológicos un "click" compacto e incuestionable. El encapsulamiento de los mecanismos que produce la ciencia moderna, propicia que cuando los sujetos se enfrentan al desocultamiento de estos funcionamientos internos los experimenten de antemano con cierta desconfianza. En el caso particular de la fotografía estenopeica, los participantes de los talleres de Cámaras Rodantes, no dejan de sorprenderse que mediante una técnica artesanal sea posible obtener resultados que están sistematizados y ocultos por la técnica moderna. Las cámaras fotográficas encapsulan su mecanismo y en los talleres de Cámaras Rodantes, justamente, la idea es develar este procesamiento. Retratan algo del orden de la experiencia.

Retomando el planteo de Bookchin en cuanto a que el objetivo último de la técnica moderna es la producción ilimitada, eso podría ser fácil de observar en el uso tradicional que se hacen de las cámaras compactas, reflex, analógicas o digitales. Sin embargo no sucede con la estenopeica que

implementan en los talleres de Cámaras Rodantes. Se trata de dispositivos armados por los propios integrantes, que permiten la toma de una sola fotografía por vez: cajas o latas que se cargan con un solo papel fotosensible y luego se deben revelar y volver a cargar. Esta característica según la propuesta educativa sirve para que los participantes afinen su búsqueda sobre lo que quieren retratar indagando también sus gustos, intereses y criterios. Y además, una vez seleccionado el *qué*, también piensen el *cómo* se realizará esa toma, su creatividad e ingenio, en la medida que tienen una sola posibilidad y deben aprovecharla. Los participantes de los talleres de Cámaras Rodantes se involucran en todo el proceso que demanda la actividad artesanal del armado de las cámaras, hasta el revelado manual de las fotografías. Al momento de evaluar los resultados los participantes del taller no solo obtienen una fotografía, sino toda una anécdota que rodea y acompaña al momento de toma. Los docentes de Cámaras Rodantes valoran tanto la foto como el relato que crece en torno a esa toma, porque es allí donde los participantes pueden volver a ver a aquello que fotografiaron, y así reflexionar desde su punto de vista.

Los integrantes de Cámaras Rodantes hablan de un factor clave en la fotografía estenopeica: la "magia". Este punto es de sumo interés ya que si bien por un lado en los talleres se busca indagar el proceso íntegro de cómo lograr una fotografía y acortar automatismos y mediaciones, los participantes de los talleres concuerdan que el proceso les parece inasible, más allá de que conocen, paso a paso, cómo se realiza. Todo entra en cuestionamiento con la técnica estenopeica: cómo se mueve la luz, cómo reaccionan ciertos químicos, la necesidad de la oscuridad, cómo se mueve el cuerpo manipulando las cajas y latas que funcionan como cámaras. Y finalmente, los resultados demuestran siempre un realismo desfasado: situaciones en movimiento o deformaciones en la imagen producto de la falta de lente, colores más pasteles y cierto dramatismo onírico en las imágenes estenopeicas. Al final de las jornadas la sensación de los presentes es haber atravesado una actividad mágica, que

demandó a sus sentidos perceptuales, su atención y su creencia. Creer, contra todo pronóstico, que de esas cajas y latas saldrán imágenes.

Mumford (2006) plantea que: *"Entre la fantasía y el conocimiento exacto, entre el drama y la tecnología existe un estado intermedio: el de la MAGIA"* (p.86). Explica que la magia constituía un procedimiento para adquirir conocimiento y poder. Con la magia se experimentaba y se demostraba en público los resultados de estos experimentos. Dependía de la demostración. La magia orientó las mentes de los hombres hacia el mundo exterior y sugirió la necesidad de manipularlo, con audacia. A su vez, impulsó la creación de herramientas y agudizó la observación en pos de esos objetivos. *"La magia fue el punto que unió la fantasía con la tecnología"* (p.92). Por los magos, luego fue más fácil creer en la técnica moderna. Los talleres de Cámaras Rodantes tienen un formato de demostración que devela que sucede hacia el interior de una cámara fotográfica, podría pensarse como un acto de magia. Pero la diferencia es que aquí el colectivo de Cámaras Rodantes no busca que la fantasía de esa demostración se unifique con un conocimiento meramente formal, riguroso, objetivo y científico. La magia está dispuesta para abrir un proceso de creencia hacia las capacidades que los participantes del taller tienen de sí mismos. Que ellos y ellas crean que con sus propias manos pueden realizar algo que antes estaba en manos de un aparato compacto y desconocido.

En este sentido es que si bien los integrantes de Cámaras Rodantes plantean desentramar el proceso fotográfico y acortar la mediación entre la máquina y la persona, sin que este proceso deje de ser azaroso, es también porque, a contrapelo de la ciencia moderna, deja en claro que el entorno a retratar no podrá ser totalmente manipulable. Debido a las características del dispositivo estenopeico, los resultados de cada toma son, más o menos, pero siempre inesperados. Aquí la técnica no ofrece resultados estandarizados. Esta práctica fotográfica amplía el juego hacia lo creativo y lo expresivo. La imposibilidad de pre-visualizar el encuadre a través de un visor, presenta

beneficios: se pone en juego la imaginación y proyección, para luego contrastarlo con el resultado. Se genera así una atmósfera ideal para volver a trabajar desde lo que las fotografías muestran: identidades. Al mismo tiempo, la fotografía estenopeica, por ciertas características del soporte, pero también por una apuesta desde lo pedagógico por parte de Cámaras Rodantes, se presenta como una técnica que no gobierna su entorno, sino que se deja atravesar de manera caprichosa por él. La naturaleza animada ingresa a las cajas y latas que actúan de cámaras fotográficas y es justamente su animosidad la que se capta.

La cámara estenopeica es una máquina atípica en la modernidad porque nunca ofrece iguales y lógicos resultados, y no por eso sus resultados dejan de ser veraces a la hora de transmitir las sensaciones o búsquedas estéticas de quienes toman las fotografías. Bookchin (1999) plantea que la fantasía que existe en mitos y leyendas le inculca a la humanidad un respeto por la naturaleza, ya que la aprecia como algo más que un mero recurso natural. La naturaleza animada a través de leyendas logra otro sentir de pertenencia a ella, con ella. *"La mentalidad moderna no es susceptible de creer que las nociones Mito-Poéticas sean sustentables, no cumple con las pretensiones de verdad intrínseca"* (p.350). Continuando el planteo de Bookchin, la visión científica instala una lógica o una racionalidad por la que el mundo es entendido. Según esta podemos interpretar la realidad con un método tan riguroso como la matemática, a través de explicaciones de una vez y para siempre (Verdaderas). La razón es un asunto exclusivo del hombre, del observador, y no del fenómeno observado. Por ende, la naturaleza no tiene subjetividad, ni racionalidad en el sentido humano. La naturaleza es lo suficientemente ordenada como para que sea pensada, descrita y definida, pero ella no piensa. Esto, según el autor, demuestra que lo que suele obsesionar (y dar miedo) es que otra subjetividad penetre en la de uno. ¿Qué pasaría si tenemos en cuenta a la subjetividad orgánica propia de

la complejidad y las relaciones de los ecosistemas de la naturaleza? ¿Cómo se construye la identidad de uno, y la del otro?

En los talleres de Cámaras Rodantes se trabaja con una técnica fotográfica que nunca da resultados iguales ante las mismas variables y que parte de su esencia es azaroso. En la fotografía estenopeica la técnica no es ordenada y la naturaleza que ingresa a estas cámaras tampoco lo es. Bookchin (1999) explica que hemos elegido que la ciencia moderna se caracterice por presuposiciones más fuertes o serias que otras formas de conocimiento, presuposiciones universalistas y, según el autor, esto es lo que deberíamos cuestionar. *"Lo que concebimos como técnica no puede omitir la naturaleza fluida del mundo en el que vivimos y la naturaleza fluida de la propia humanidad"* (p.353). El hombre moderno se clausura a sí mismo al abordar todas las posibilidades de ser del hábitat de la humanidad en una sola. Mientras la modernidad organiza y prepara su sensibilidad, relaciones, valores, en torno a la mecanización del mundo, se olvida de que ella misma también ocupa ese mundo que se mecaniza. El *cómo* de las cosas es inadecuado, al menos que lo iluminemos con el *porqué.*

Es interesante como con la técnica estenopeica, en este camino de aprender a mirar, nos relacionamos con la fotografía de otra manera. La fotografía se despega de su rol mecánico de registrar/documentar la realidad idéntica que se observa. El rol se mueve de "captar la realidad" a "crear realidad", y al fin, desafía a la realidad en sí misma. ¿Por qué pensar que lo primero que se observa es la realidad verdadera? Los integrantes de Cámaras Rodantes plantean, en los momentos de mirar fotos en ronda, que muchas veces sucede que la realidad al ser observada con más detenimiento, con más detalle, con otras emociones, por sujetos diferentes, comienza a mostrar que no es tal cual una sola cosa, sino que aparece la diversidad. La fotografía estenopeica moviliza de los puestos habituales que se ocupan para sacar una fotografía, estimula a explorar otros ángulos y puntos de vista, posibilitando otras realidades. Ejemplo de ello son las organizaciones sociales que han sido

referentes para el colectivo de Cámaras Rodantes. Un ejemplo contundente lo brinda el taller "Luz en la piel" de la organización *Yo no fui*, que demuestra cómo la fotografía estenopeica resignifica un espacio de encierro y posibilita crear muchas imágenes distintas de un mismo patio de dos metros cuadrados (el único lugar donde las mujeres, en situación de encierro, tienen permitido tomar fotografías durante el taller). No solo ver las imágenes concretas que parecen mostrar siempre un lugar distinto, sino también escuchar los relatos de las protagonistas que hablan de la posibilidad real de atravesar una experiencia que las saca de un cotidiano. El taller "Luz en la piel" no sólo hace uso de un instrumento técnico sino que el sujeto despliega una subjetividad posible en la experiencia de vivenciar su realidad mediante una posibilidad artística, de creación y expresión como es la fotografía estenopeica. La fotografía estenopeica posibilita mostrar miles de realidades de un mismo espacio, lugar, persona e instante. Justamente por estas cualidades tanto desde el soporte técnico, como desde la propuesta educativa, se libera la creación en los hombres y mujeres, y a su vez, libera a la fotografía como técnica. La técnica estenopeica en el marco de los talleres de Cámaras Rodantes propicia la búsqueda subjetiva de los participantes, en todo el proceso fotográfico, desplegando la capacidad poiética, alejándose de una postura instrumental de la técnica. La técnica estenopeica abre un espacio para que el aprendizaje se proyecte en el tiempo.

> *Debemos acabar con la brecha entre un mundo ordenado, posible de interpretación racional, y la subjetividad requerida para darle sentido. La imaginación técnica no debe ver la materia como una sustancia pasiva, en movimiento fortuito, sino como una sustancia activa que se está desarrollando continuamente…* (Bookchin, 1999: 383)

> *Sólo cuando nuestra imaginación técnica comience a asumir esta forma adecuada, comenzaremos a obtener por lo menos los rudimentos de una tecnología más <<apropiada>> o mejor, liberatoria.* (Bookchin, 1999: 383)

¿Qué tipo de movimientos corporales habilita la fotografía estenopeica?

Subdividimos esta respuesta en dos partes: "El cuerpo fotógrafo" y "El cuerpo fotografiado".

El cuerpo fotógrafo

La fotografía estenopeica solicita una mayor atención, paciencia y presencia por parte del fotógrafo en la escena que se va a retratar. Prestar atención a que la caja no se mueva del lugar de toma o estar atentos ante las variaciones de la situación lumínica, obliga a que el fotógrafo se quede atento y junto a la cámara, hasta que pase el tiempo necesario para luego volver a acercarse a la caja y cerrar el estenopo con cuidado dando por terminada la toma.

Uno de los aspectos que implica al fotógrafo mayor presencia en la escena es que las cámaras estenopeicas no tienen visor, por ende, no es exclusivamente el ojo el que encuadra, sino que el dispositivo requiere que todo el cuerpo se ponga en acción. Uno debe agacharse y calcular con los brazos y con cierto instinto que de lo que observa entrará en cuadro, hay todo un cuerpo encuadrando la toma. En el libro *La ilusión de ser fotógrafo*, Marcela Quiroz Luna (2007), con respecto al encuadre en la fotografía estenopeica dice que: *"Buscar la imagen no solo con la mirada sino en el intento de hacerlo con todo el cuerpo. Pues me cuesta trabajo creer que*

solamente podamos ver con los ojos, aun siendo ellos el comienzo del sentido de la ilusión" (p.18) Al no contar con visor, una de las técnicas que se implementan en el taller es que el fotógrafo debe imaginar, a partir del dispositivo y la distancia al objeto, dos diagonales que salen desde el estenopo, o sea desde el agujerito por donde ingresa la luz a la cámara, y se extienden hacia la zona de toma. De esta manera, el fotógrafo deberá desplazarse alrededor de la cámara con todo su cuerpo, moverse y también mirar junto a la caja, desde su punto de visión, para imaginar que se encuadra y que queda fuera. Pero, una vez que se decide ese encuadre el fotógrafo no toma el lugar de la cámara estenopeica, sino que debe correrse hacia uno de los lados.

> *Es una otra forma de ver la que ofrece la fotografía estenopeica, donde la otredad es propia de un objeto- una caja que permite la entrada de luz a través de un pequeño agujero. La cámara oscura que es la cámara estenopeica, de acuerdo a la forma y tamaño del estenopo define la sintaxis visual de las imágenes, potenciando y delimitando sus cualidades visuales. Es el ojo, pero la mirada... ésa está en otro lado.* (Quiroz Luna, 2007: 21)

Fotografía de registro. Bruno explica cómo encuadrar, proyectando diagonales. Taller para estudiantes de ARGRA Escuela, 2015.

Material didáctico confeccionado por Cámaras Rodantes, para explicar cómo proyectar un encuadre con una cámara estenopeica.

Podemos observar en los registro fotográfico en diversas situaciones donde los participantes del taller están tomando posición en distintos lugares cercanos a la cámara, mientras esperan que pasa el tiempo de exposición. También se los puede observar rodeando la cámara para probar cómo se ve desde distintos ángulos, o a su lado, tirados en el piso, quietos, esperando que pase el tiempo necesario de exposición y protegiendo que nadie mueva la cámara de ese lugar. La fotografía estenopeica implica un cuerpo que sale a buscar con ingenio un lugar de toma, que debe cuidar la cámara, que debe interactuar con los escenarios y personas que decide retratar.

Fotografía de registro, Frente Popular Darío Santillán, Barracas, 2013. Momento de toma. Lucas cuida su cámara estenopeica que apoyó sobre un tacho de pintura.

Fotografía de registro Isauro Arancibia 2013. Silvia mira su cámara estenopeica mientras se realiza la toma, la cámara fue levantada con una cinta de papel para lograr la angulación que necesitaba.

Fotografía de registro Isauro Arancibia 2016. Noemí acomoda el trípode para toma estenopeica en la Isla del Tigre.

Primer imagen, fotografía de registro, Isauro Arancibia 2013. Momento de toma, Junior mira su cámara y las tres compañeras detrás, posan para la fotografía. Segunda imagen, fotografía estenopeica, resultado de esa toma.

Entonces, dónde debería estar posicionado el ojo del fotógrafo, está la cámara y si bien el fotógrafo es el que decide esta posición, no puede ocuparla. De hecho una vez abierto el estenopo, el fotógrafo debe soltar la cámara y no tocarla para que ella registre el ingreso de luz de la manera más estable posible, sin movimientos, para lograr una imagen más nítida. Por ende, aquí también hay otro momento donde el dispositivo marca una posición en la toma que desplaza al fotógrafo hacia alguno de sus lados, volviéndolo más testimonio que productor. A esto se refiere Quiroz Luna cuando dice que el ojo queda allí en la caja pero la mirada queda en otro lado. Esto se contrapone a la idea habitual de la fotografía que la piensa como un empoderamiento, un "capturar" o "cazar", los momentos fotografiados.

> *Mucho se ha dicho de las implicaciones históricas, psicológicas y filosóficas del artefacto como extensión del sujeto, siendo la cámara uno de los más inquietantes logros de tales pretensiones de apropiación del mundo. Pero es justamente este asunto del triunfo de la mirada sobre el mundo y sobre el presente que la fotografía tradicional permite en la aprehensión-por.captura-*

*inmediata lo que no tiene la fotografía estenopeica. (*Quiroz Luna, 2007: 22)

Por ende, el fotógrafo le cede el lugar de su mirada a la cámara estenopeica durante el tiempo de exposición. *"En la fotografía estenopeica, la cámara no es una extensión de la mirada. Es acaso una suplantación de cuerpos, de posiciones…"* (Quiroz Luna, 2007: 23). Existe un confiar por parte del fotógrafo en cuanto a dejar que la cámara haga lo suyo en el tiempo indicado y no sabrá cómo se está imprimiendo la imagen hasta que proceda a revelar el material Esto demarca, un tiempo de paciencia y a su vez un factor de sorpresa. Los participantes de los talleres de Cámaras Rodantes atraviesan las actividades bajo estos imperativos, ocupar una posición de toma, luego cederla a la cámara, confiar en ella, tener paciencia para más tarde dejar sorprenderse por los resultados.

Otro de los rasgos que requieren la participación corporal y la creatividad de los fotógrafos estenopeicos es cómo apoyar la cámara para lograr el encuadrar. Si bien en algunos casos los integrantes de Cámaras Rodantes le han colocado a las cámaras una tuerca en la parte inferior, lo que permite el uso de trípodes, la mayoría de las cámaras no cuentan con esta tuerca y esto exige que se deba pensar un lugar donde apoyarla. Este lugar debe ofrecer estabilidad pero también la altura y la angulación para enmarcar la escena a retratar. Esto obliga a los participantes a interactuar con el entorno o contexto de un modo creativo.

Fotografía de registro, Frente Popular Darío Santillán, Barracas, 2013. Cámara atada con una bufanda al pasamanos.

Fotografía de registro. Se puede observar el "paso a paso"para lograr una fotografía estenopeica.

Fotografía estenopeica. En Frente Popular Darío Santillán, Barracas, 2013, realizada teniendo la cámara atada con una bufanda a un pasamanos.

Fotografía de registro. Jornada estenopeica en Escuela N° 22 D.E. 18 "Provincia de Santa Cruz". Cámara pegada con cinta a la pared del patio de la escuela.

El cuerpo fotografiado

En los talleres de Cámaras Rodantes una de las indicaciones que se da a los participantes es que si pretende lograr nitidez en un retrato, se debe pedir a quien posa que permanezca quieto durante la toma. Esto en primera instancia implica que el fotógrafo deba interactuar con la persona que desea retratar, ya que no podrá hacer una toma nítida casual sin su consentimiento. Además, deberá solicitarle que durante un tiempo se quede quieta. Ante este pedido de inmovilidad aparece también una atmósfera de tensión que varía de la solemnidad hasta la risa contenida, del silencio y de la mirada puesta del cuerpo que retrata hacia el cuerpo retratado. Quiroz Luna plantea que este tiempo de exposición estenopeico es un tiempo de posarse en las cosas y de afectarlas.

> *¿Pero en qué sentido hablo de afección en el tiempo que dura? En el sentido primero de la contemplación y el deseo. Los sujetos que retrata el estenopo, al verse obligados a permanecer quietos durante se ven obligados a convertirse en tiempo de pose: sobre ellos, el que observa y captura, es decir el que enamora, se hunde en la mirada mientras condena a sus sujetos a ser contemplados; a volverse objetos de deseo.* (Quiroz Luna, 2007: 92)

Lo interesante es que este juego de inmovilidad que se despliega en realidad nunca evita que el movimiento continúe en las respiraciones, en el parpadeo, en los pequeños deslices en la comisura de los labios ante una risa: es el tiempo orgánico que sigue corriendo durante la toma y se registra. Según Quiroz Luna, las fotografías estenopeicas se caracterizan por zonas de borramientos donde la imagen parece envanecerse, "densidad evanescente" y que esto mismo sucede con la memoria. Ni la foto estenopeica ni la memoria

recordada nos devuelven un "tal cual" de ese momento en cuestión, ninguna nos repara con exactitud un regreso a eso que se fotografió. Esto remite a la duración de un tiempo y la vida condensada allí, más que a un momento preciso concreto congelado y clausurado en un instante. La foto estenopeica está pasando en presente y permite recorrer este tiempo en la observación de sus zonas de borramiento, en esas zonas de densidad desdibujada. Se está en estado de afección, recorriendo con las sensaciones zonas de incertidumbre, en un tiempo pasado en presente, que habilita la posibilidad de crear ahí mismo nuevas definiciones nuevas interpretaciones.

Se observa en la imagen la huella de esa duración de tiempo condensado en las vibraciones del cuerpo que posa. El cuerpo deja huellas de su vida en esas vibraciones de sus contornos. "*Es la vida como vibración la que confina a ser espectro la imagen de Jurado; siendo a su vez el barrido sobre los límites del rostro lo que hace evidente con contundencia la vida que se ha vivido en un tiempo determinado."* (Quiroz Luna, 2007: 46)

Regresando al planteo de Mumford, él afirma que la ciencia física se concentró en las cualidades primarias como lo que se ve y se mide. La intuición y el sentimiento no ejercieron influencias en el procedimiento mecánico. La ciencia moderna es este afán de buscar más neutralidad y exactitud. De esta manera, y en esta búsqueda, lo que logra de un modo paradójico es justamente separarse y abstraerse del objeto concreto de la realidad. El hombre le da la espalda a la experiencia real y corporal del encuentro con el mundo. Además de que la ciencia busca siempre realidades definidas como verdad.

Cámaras Rodantes plantea un vivenciar creativo de la fotografía como excusa para redescubrir el lugar que se habita. El entorno en tanto grupo de compañeros, escuela, familia, el barrio. Salir con la cámara fotográfica para detenerse a observar, con una técnica que desde el soporte mismo implica un tiempo más detenido. Observar lugares habituales de un modo distinto, redescubrir allí paisajes, escenarios e indagar qué transmiten, y si implican

un abordaje a la propia identidad. En sintonía con este planteo *"Mumford creía que las ciudades eran creaciones orgánicas cuya misión constituía en fortalecer los potenciales creativos de los hombres a fin de ampliar sus posibilidades de libertad y espontaneidad"* (Mumford, 2006: 120).

Concluimos que la experiencia estenopeica de los talleres de Cámaras Rodantes nos propone otros modos de ser con la técnica, en primer instancia una relación directa con el producto en cuanto al trabajo manual, en segundo lugar un tiempo de espera, paciencia y encuentro con uno mismo, y en tercer lugar no buscar resultados cerrados, sino abiertos a nuevas interpretaciones y creatividades. Estos recorridos pueden enriquecer la producción de imágenes digitales.

CONCLUSIONES

Hemos querido, desde un primer momento, identificar las diversas nociones en torno a la educación, entendiendo que es, así mismo, una "arena de lucha de clases" -retomando el concepto de Voloshinov (1929)-. Ante la palabra, "educación", no todo el mundo entiende lo mismo, ni la practica del mismo modo, en tanto cada uno la concibe desde un punto de vista determinado por su experiencia de vida y, a su vez, la practica desde esa misma perspectiva, consciente o inconscientemente. La educación es, a nuestro entender/sentir, el lugar por excelencia para transformar la sociedad -para otros, es el lugar por excelencia para lograr la inmutabilidad social-. Comenzamos con una descripción sobre el origen de los sistemas educativos. Para ello hablamos de las corrientes psicológicas que han moldeado los paradigmas educativos en contextos de época determinados, detallando sobre la relación sensibilidad/razón en sendas perspectivas. Hemos también, ubicado la propuesta educativa de Cámaras Rodantes en una de las perspectivas mencionadas: la perspectiva sociocultural constructivista.

Luego identificamos la responsabilidad principal que el Estado tiene, en garantizar el derecho a la educación, en el contexto histórico que fuere, en tanto es lo que se manifiesta en la Constitución. Nos situamos en un contexto de "estallido de relatos" -en términos de Barbero-, y el lenguaje visual no escapa a dicho estallido. Por esta razón, creemos que el Estado debe hacer todo lo que esté a su alcance para garantizar una educación visual. Para ello debiera valerse del campo teórico vigente, que no es nuevo y sigue creciendo, a la par de las innovaciones tecnológicas que cada vez habilitan nuevas prácticas sociales -y complejizan así mismo el análisis teórico de campo-. Además, el Estado debiera investigar, y valerse de las experiencias educativas visuales que vienen siendo desarrolladas.

En este contexto realizamos un estudio de caso sobre la experiencia concreta de Cámaras Rodantes, una propuesta educativa por fuera del

sistema oficial. Para ello tipificamos el tipo de labor que realizan, y se analizó detalladamente su propuesta educativa, como así también se presentaron los aportes de la técnica estenopeica para el diseño de una experiencia educativa transformadora, que inclusive trasciende a la educación visual.

El recorte de nuestro objeto de estudio se centra en uno de los objetivos que postula el colectivo Cámaras Rodantes: *"Promover una Educación Visual en espacios recreativos y educativos a través de la fotografía, considerada una herramienta artística y de transformación social."* (Anexo 1: Dossier Cámaras Rodantes.). Hemos buscado construir un conocimiento específico analizando la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, y como esta se emplazó en dos experiencias concretas, dejando por fuera de este estudio otras experiencias que no hemos abordado. Las conclusiones a las que hemos logrado arribar se sustentan desde ambos análisis, en tanto son corroboradas desde la planificación, como así también desde la ejecución. Para analizar las planificaciones nos hemos valido de los aportes teóricos de Meirieu, y para analizar la ejecución ha sido clave reponer nuestra mirada subjetiva trayendo las experiencias concretas a este texto.

Creemos que lo que hemos sistematizado, nos permite inferir planteos que exceden a la concreta experiencia de Cámaras Rodantes. De este modo, nos referimos a los potenciales efectos en la sociedad, en caso de que hubieran más propuestas educativas como esta. Durante el desarrollo de la tesis hemos realizado varias preguntas, y encontramos varias respuestas. A continuación, listamos las conclusiones a las que hemos llegado luego de todo este proceso dialógico:

CONCLUSIÓN 1:

"La construcción de conocimiento en los talleres de Cámaras Rodantes es experiencial, colectiva, horizontal, progresiva"

Entendemos que la propuesta de Cámaras Rodantes se ubica dentro de una perspectiva educativa sociocultural-constructivista. En Cámaras Rodantes, los docentes interpelan a los estudiantes como sujetos "completos", o sea, que poseen una subjetividad, una identidad, y que están inmersos en un entramado de significaciones que les permite percibir el mundo de un modo específico. Se entiende que los estudiantes están en interacción con pares y con instrumentos culturales, y mediante un proceso dialéctico son capaces de construir conocimiento, y no "recibirlo". Desde esta perspectiva, el vínculo de interacción entre docente y estudiante no es unidireccional, sino más bien hay una constante retroalimentación. La propuesta educativa de Cámaras Rodantes hace énfasis en buscar espacios de diálogo en los que la interacción entre todos los sujetos de la educación vaya delineando el proceso educativo a ser recorrido.

Se construye un educando que debe estar activo en cuanto a la construcción de conocimiento refiere, y es estimulado desde diversos tipos de instancias: experienciales, dialógicas, e instructivo-didácticas. Estas instancias se intercalan obedeciendo a la planificación realizada, demandando al estudiante que construya el conocimiento desde el uso de diversas capacidades, algunas más vinculadas a lo mental y otras más vinculadas a lo corporal. Con frecuencia, para iniciar clases con sujetos con los que aún no se ha construido un vínculo, o porque se desconoce su interés por la disciplina fotográfica, se ha buscado comenzar las clases con actividades experienciales que interpelen a los sujetos desde lo corporal. El objetivo de esta estrategia es generar un interés del estudiantado -cuando quizás no existe previamente-, y proponer un aprendizaje que implica vivenciar un fenómeno experimentándolo con todos sus sentidos, desde sus propios cuerpos. Las instancias dialógicas son espacios en los que se busca propiciar un intercambio de ideas y opiniones, para así reflexionar sobre lo que se ha realizado, sobre lo que se habrá de realizar, o sobre alguna temática

en especial. Las instancias instructivo-didácticas son espacios en los que los docentes explican sobre un contenido específico, como puede ser la toma fotográfica estenopeica. Este tipo de instancias, aunque no son muy abundantes, son esenciales en lo que respecta a la correcta realización de ciertos procedimientos.

La construcción de conocimiento es colectiva. Como hemos dicho, en las instancias dialógicas se promueve el intercambio de ideas, como así se definen que tipo de actividades se desea realizar, y así, ir definiendo un camino de aprendizaje. En instancias experienciales, las dinámicas de "fotógrafo/fotografiado", como así la participación de varias personas para la confección de una misma cámara o toma fotográfica, habilitan a que haya intercambios entre los estudiantes, y reflexionen en conjunto sobre los resultados obtenidos. La construcción colectiva de conocimiento se hace evidente cuando los estudiantes explican a sus compañeros que estuvieron ausentes sobre lo realizado y aprendido la clase anterior, por ejemplo. Podemos con estos ejemplos ver lo que Vigotsky ha denominado Zona de Desarrollo Próximo, que se refiere al proceso de aprendizaje que puede darse gracias a la interacción entre sujetos con asimetría de conocimiento (vale la pena aclarar que en las interacción con asimetría de conocimiento, con frecuencia los docentes son los poseedores de mayor conocimiento en varias temáticas, mientras que en otras cuestiones son los estudiantes los que poseen mayor saber). La construcción de conocimiento es horizontal. Todos lo sujetos del aprendizaje son poseedores de conocimiento, y todo ese capital cultural es útil para la construcción de nuevo conocimiento, no hay jerarquías que supongan saberes que sean mejores a otros, todos los sujetos tienen la capacidad de participar.

La construcción de conocimiento es progresiva y secuencial. Siguiendo a Meirieu, y entendiendo que un aprendizaje in-vitro precisa de una secuencialidad, se vuelve fundamental ordenar las etapas en las que se construye conocimiento. Como hemos dicho, los docentes de Cámaras

Rodantes racionalmente configuran una didáctica estableciendo diversos tipos de instancias. Está configuración se establece de acuerdo a los procesos mentales que los estudiantes deben realizar, para gozar de un aprendizaje. Estos aprendizajes suponen un recorrido de complejización de conocimiento, que va siendo construido por los estudiantes. Por esta razón, los docentes establecen una secuencialidad en sus clases, de modo que haya una gradualidad en la construcción de conocimiento. Esto implica una metódica racionalización de las planificaciones en etapas educativas, estableciendo jerarquías entre los contenidos, para ordenar las actividades en la secuencia que sea precisa. En los talleres de Cámaras Rodantes se comienza experimentando el comportamiento de la luz -por sus propiedades físicas-, y luego se realizan fotografías, valiéndose del anterior conocimiento que se vuelve fundamental para la realización de tomas fotográficas.

La construcción de conocimiento es lúdica. La propuesta de Cámaras Rodantes se organiza en torno a actividades recreativas en las que se pueda construir vínculos sociales distendidos e informales. A su vez, lo *lúdico* es intrinseco al acto creador: la creación es la puesta en juego de herramientas y destrezas que, sujeta a reglas, son puestas en práctica con el fín de lograr un producto. Esta práctica, que comulga con la noción de poiesis y la tekhné griega e

supone un camino de aprendizaje en el que se forja una destreza para discernir *cómo* realizar la fotografía. Este "*cómo"* se vuelve clave, cuestión que luego profundizaremos en otra conclusión.

CONCLUSIÓN 2:

"La propuesta de Cámaras Rodantes promueve la expresión identitaria, y el fortalecimiento de las mismas"

Vale repetir que, en primera instancia, Cámaras Rodantes para lograr sus objetivos se enfoca en los estudiantes. Los estudiantes no son sujetos a

ser llenados de contenido, sino subjetividades desde las cuales emprender un proceso de aprendizaje específico.

Hemos dicho que la identidad es resultado de un proceso nunca terminado, es un devenir, y es plausible de mutar en un dialéctico proceso de inclusión y exclusión, que da lugar a la identificación. Las identidades afloran en las actividades que se realizan, y son insumo para la producción fotográfica. A través de actividades de producción, e instancias dialógicas, se busca reflexionar sobre las propias identidades. Esto se vuelve interesante, teniendo en cuenta que los procesos de identificación están dandose constantemente, en tanto la identidad se ejerce. Pudiendo problematizar sus propias subjetividades, los estudiantes pueden resignificar sus pensamientos y sentimientos, y pueden deconstruir la mirada que se tiene sobre ellos, entendiendo al igual que Goffman (1959) que "somos" por la mirada de los demás.

El proyecto de Cámaras Rodantes es por sobre todo un proyecto social, y la fotografía es puesta en función de las identidades, por eso decimos que la práctica fotográfica es un "medio" para el trabajo con las identidades. La fotografía, posibilita la realización de actividades en las que los estudiantes producen representaciones, tanto de sí mismos como de los demás. Entendemos que el acto de representar supone una reinterpretación de la realidad por parte del sujeto que está creando la nueva representación. Mediante las representaciones se vuelven a hacer presentes aquellas cosas que se representan, pero sufren una transformación al pasar por el filtro de la subjetividad. Lo representado, vuelve a estar en el presente, pero desde la mirada del sujeto. Existe entonces la posibilidad de transformar y resignificar las identidades -tanto propias como ajenas-, la posibilidad de transformar las percepciones y combatir los "estigmas" -retomando el término de Goffman (1959)- que hayan recaído sobre unos u otros.

Cámaras Rodantes incentiva procesos representacionales valiéndose de la realización de retratos. El retrato, en tanto género, se puede abordar

provechosamente. Una dinámica, que ya hemos mencionado, es la de "fotógrafo/fotografiado". En esta actividad los estudiantes actúan como "partners", estando siempre uno al servicio del otro. Los procesos de resignificación se realizan conjuntamente entre la pareja, que en la interacción se hibrida y construye nuevos relatos sobre sí mismos.

Las "voces" de los sujetos se manifiestan en soportes visuales. Cámaras Rodantes, desde el Frente Popular Darío Santillán y el Centro Educativo Isauro Arancibia, comparte un técnica fotográfica para que, en discursos visuales, afloren expresiones identitarias oprimidas. Cámaras Rodantes, se vale de la identidad de los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje en fotografía y construir una educación visual.

CONCLUSIÓN 3:

"La propuesta de Cámaras Rodantes, desde un formato de taller artístico, promueve un aprendizaje de la técnica fotográfica, una educación visual, y un desarrollo de la criticidad"

La propuesta educativa de Cámaras Rodantes se articula en torno al formato de taller artístico. La modalidad "**taller**" habilita un espacio experiencial para el aprendizaje fotográfico, caracterizado por un espacio/tiempo más largo y abierto. Entendemos también que la modalidad "taller", promueve un tipo de socialización entre los estudiantes que posibilita dinámicas fructíferas para la construcción colectiva de conocimiento, en tanto les demanda mancomunar su trabajo para lograr el desafío propuesto por los docentes. Y por sobre todo, la modalidad "taller" favorece, tal y como se pretende desde la perspectiva sociocultural, que el aprendizaje parta desde los estudiantes. Por todas estas razones, la modalidad "taller" ofrece beneficios para lograr los objetivos que el colectivo educativo persigue. Los talleres que Cámaras Rodantes realiza tienen la cualidad de ser de carácter **artístico**, siendo el arte un medio y un fin a la vez.

Entendemos que la educación en artes es un **"medio"**, en tanto la práctica artística -siguiendo a Eisner (2002)- propicia un entrenamiento holístico. La práctica artística estimula la sensibilidad del sujeto, y conlleva al desarrollo de un tipo de pensamiento divergente, entendiendo a éste como un proceso que posibilita generar ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones. La práctica artística propicia lentificar la percepción, agudiza dicha capacidad. Se puede aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual, para luego interpretarlo desde lo lingüístico, dando lugar así a transposiciones de sentido que suponen desafíos a la inventiva del sujeto, en tanto trabaja con distintos soportes, y distintos lenguajes. La práctica artística propicia un entrenamiento de las capacidades de imaginar, investigar, y analizar introspectivamente. Estimula a cuestionar los propios prejuicios, al entablar un intercambio dialógico con la obra de arte, que permite reflexionar acerca de su propia percepción.

La práctica artística propicia una construcción de sentido innovador, en tanto el artista interpreta a su referente, y lo representa plasmandolo a través del filtro de su propia subjetividad (o sea, tiene la capacidad de volver a hacerlo presente desde su mirada, con la consecuente resignificación de su propio universo cultural). Se propicia un intercambio de subjetividades entre los compañeros, posibilitando la creación de *mentalités* que sean consecuentes al proceso de aprendizaje que se realizó, posibilitando nuevas formas de pensamiento.

La educación en artes es un **"fin"**, en tanto se busca que los estudiantes se apropien del lenguaje fotográfico. Los estudiantes experimentan las capacidades expresivas del lenguaje fotográfico, en una propuesta educativa organizada en torno a la modalidad "taller artístico", con todos los beneficios que ello significa. Desde Cámaras Rodantes se ofrece a la fotografía como una herramienta de expresión, que es explorada lúdicamente durante la experiencia educativa. Los docentes de Cámaras Rodantes diseñan actividades en pos de que las identidades de los sujetos sean puestas en

función del aprendizaje de la **técnica fotográfica**. Desde este punto de análisis, las identidades son funcionales al aprendizaje de la técnica fotográfica, o sea, son un "medio" en tanto serán insumos para el desarrollo del aprendizaje en fotografía. Los disparadores temáticos salen desde los sujetos. Los estudiantes se empoderan: habiendo aprendido las capacidades expresivas de la fotografía, se apropian de una herramienta de expresión, y aprenden los mecanismos para embestir de sentido a la materia significante visual -retomando el término de Verón (1993)-.

Los estudiantes se empoderan mediante el desarrollo de actividades de metacognición con imágenes, realizando un aprendizaje que les permite **decodificar críticamente** -habiendo así una asimetría entre el sentido codificado, y resultado en la decodificación- las imágenes que circulan en los medios de comunicación y la sociedad (los sujetos aprenden a identificar el sentido que el emisor busca construir y transmitir en el mensaje). De este modo, los estudiantes construyen conocimiento referido a una **educación visual**. La construcción de una educación visual no es una consecuencia directa de la propuesta, se da en la praxis educativa, se da cuando los conocimientos construidos y desplegados por los estudiantes corroboran que logran apropiarse de los contenidos específicos explícitos -la técnica fotográfica-, y que son capaces de extrapolar dicho conocimiento a otros ámbitos sociales, interpretando el mundo que habitan.

La capacidad de **crítica** permite que los sujetos, mediante una indagación histórico social, se permitan problematizar lo socialmente establecido, en pos de distinguir en los fenómenos sociales los rasgos progresivos o conservadores, en cuanto a la transformación social. Entendemos que los signos son polisémicos. Entendemos que el sentido de un signo es potencial, y se hace inteligible gracias al proceso interpretativo del sujeto sobre el representamen. Un entrenamiento de la criticidad, le permite a los sujetos poder identificar la lucha de poder por la apropiación de sentido que exista en el interior del signo que decodifique.

Por todo lo aquí dicho, nos atrevemos a afirmar que la propuesta de Cámaras Rodantes, desde un formato de taller artístico, promueve un aprendizaje de la técnica fotográfica, una educación visual, y un desarrollo de la criticidad. La configuración didáctica de la propuesta de Cámaras Rodantes, busca contener a la experiencia educativa, para que así sea.

CONCLUSIÓN 4:

"La propuesta de Cámaras Rodantes es emancipatoria y promueve una transformación social".

Cámaras Rodantes desarrolla talleres de fotografía, haciendo un uso novedoso de las tecnologías educativas. Decimos esto, ya que no hay una ponderación de una tecnología por sobre otra, sino que se opta por el uso de una u otra (organizada secuencialmente de acuerdo a la configuración didáctica), por razones que obedecen a el tipo de proceso mental que exige, o por la experiencia que el uso de esa tecnología conlleva. La metodología obedece a los objetivos que se están dispuesto a alcanzar. Consideramos que la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, mediante el trabajo microsocial que se despliega en las clases, habilita a que los estudiantes realicen procesos de transferencia, aplicando lo aprendido hacia afuera del aula, en esferas macrosociales. Cuando nos referimos a "*lo aprendido*", nos referimos a uno de los objetivos específicos del proyecto: que los estudiantes se autoperciban como sujetos capaces de crear y transformar. Este aprendizaje es incorporado, por ejemplo cuando el estudiante crea su propia cámara fotográfica -estímulo al acto de creación-, como también crea una imagen de sí mismo (Autoretrato).

La posibilidad de que exista una "transformación social" demanda diversas variantes. Creemos que cuando se despliegan prácticas educativas

de corte crítico y desde una perspectiva *poiética* de la técnica, se propicia a que suceda dicha transformación.

En cuanto a lo **crítico**, ya hemos dicho que los sujetos que tienen sus capacidades críticas entrenadas, pueden distinguir el sentido que su interlocutor busca imponer, tras su proceso de codificación. La decodificación crítica busca identificar y exponer los intereses encubiertos en los mensajes. Se trata de, siguiendo a Verón (1993), dar con la "dimensión ideológica", entendiendo a ésta como una dimensión constitutiva de cada discurso social.

En cuanto a la **técnica**, siguiendo a Heidegger (1983), entendemos que esta define un *modo de habitar el mundo*. Es un modo de llevar de la "no presencia" a la "presencia", un modo de pro-ducir que va desde el velamiento al desvelamiento, de lo velado a lo desvelado. Es un desocultar. Por esta razón la técnica engloba todo. No hay nada "afuera" de la técnica, la técnica es atmosférica. Siguiendo a Heidegger, entendemos que la técnica puede ser desplegada en función de pro-vocar o en función de pro-ducir. El autor se refiere a una **técnica moderna** cuando hay intenciones de pro-vocar, y a una **tekhné** -retomando el término griego- cuando hay intenciones de pro-ducir.

La lógica de la técnica moderna se rige por un juicio de valor operativo, centrado en su eficiencia, habilidad y costo. La naturaleza, que es concebida como inanimada, es vista como un cúmulo redituable y explotable. El hombre se enfrenta a la naturaleza y se apodera de ella. A su vez, esta lógica propicia a que el tiempo sea mercantilizado, y los sujetos guiados por el lucro. La percepción del tiempo se fragmenta en horas, se racionaliza el tiempo, y se busca disipar las capacidades sensibles de los sujetos. La técnica moderna inaugura un tiempo mecánico, una sucesión de instantes matemáticamente aislados. La técnica moderna no busca ver el todo, se cierne sobre sí misma. La técnica moderna no busca tener otras visiones de realidad distintas a la suya, y así obtura otras posibles visiones de realidad. Por eso decimos, que la educación moderna es clausurante, porque se cierne sobre sí misma, es impermeable. La educación clausurante busca como

resultado generar una conducta determinada, para llenar de contenido, para controlar al otro. Para conservarse.

Por el contrario, la **tekhné** se despliega desde una clave de pro-ducir, es hacer manifiesto en el presente. La tekhne es *una manera de destinarse el ser al hombre*, en otras palabras, un modo de habitar el mundo. Desde esta "ética de la práctica" no se trata tanto de hacer, sino de hacer manifiesto -hacer aquí en el presente lo que antes estaba oculto-. Desde esta perspectiva no hay un "yo" que hace en la naturaleza, sino una cooperación entre humanidad, naturaleza, y técnica. El proceso creador está permeable a las mutaciones, y la subjetividad del creador cobra relevancia. Esta forma de desocultar al mundo parte desde un contexto social y ético, y dirigido por el "porqué" y el "cómo". Tekhné es potencia, es un estado que se ocupa del hacer y que implica una línea de razonamiento y una sensibilidad puesta en función de develar. Heidegger sugiere dos cosas al sujeto creador: serenidad ante las cosas y apertura al misterio. Permitirse estar y observar. Por todo lo que hemos dicho a lo largo de la tesis, podemos afirmar que la manera de vivienciar la **fotografía estenopeica** en los talleres de Cámaras Rodantes, comulga con la tekhné.

En los talleres de fotografía estenopeica de Cámaras Rodantes se ejercitan las capacidades sensoriales y psicomotrices de los estudiantes, centrándose en la enseñanza de una herramienta y una destreza. La fotografía estenopeica, como técnica manual, brinda la oportunidad de participar de todo el proceso que implica generar una imagen. El sujeto se autopercibe como sujeto con capacidades de producir con autonomía aquello que proyecta y a su vez de producirse, de develarse ahí mismo. Así tambíen, se fortalece el autoestima.

En la técnica estenopeica se suprimen los automatismos -tanto los de la captura de la imagen como el revelado- propios de técnica fotográfica moderna. Por esta razón, demanda un fotógrafo audaz y activo para construir la foto que busca, que esté comprometido con todo el *proceso* que se

inaugura. El fotógrafo debe reflexionar sobre las diversas variantes que afectan a la conformación de la imagen, dentro de su cámara estenopeica. Que piense en el *cómo* y el *porqué*.

La fotografía estenopeica habilita otro modo de "estar" en el tiempo. En la fotografía estenopeica no hay un momento decisivo de toma, sino más bien una duración. En esa duración, se inaugura un espacio de reflexión durante el diseño de la toma, y un momento de introspección del sujeto durante la toma. Esta cualidad está también potenciada por todo el trabajo que implica la preparación del soporte cámara estenopeica -que le demanda más trabajo al sujeto-, que ya hemos detallado varias veces.

Con la fotografía estenopeica se habita un tiempo vivo. Se habita un tiempo orgánico, que se mueve en una dirección -hacia el objeto de la fotografía-, y es testigo de un conjunto de múltiples transformaciones. Todo esto, por el efecto que producen cooperativamente el sujeto, la naturaleza, y la técnica estenopeica. Todo este proceso descrito sucede durante la toma fotográfica, y tiñe a la construcción de conocimiento de ese aprendizaje, y reside en el curriculum oculto.

Hemos dicho también, que la técnica estenopeica habilita un movimiento corporal exploratorio. La técnica estenopeica propicia un tipo de aprendizaje desde lo corporal con dos tipos de movimientos: uno por el vínculo que se genera entre el sujeto y la cámara (el sujeto posicionando la cámara), y otro por el vínculo que se genera entre el sujeto y el objeto que retrata (el sujeto mirando desde la cámara). Creemos también, que estos dos tipos de movimientos, inauguran una instancia de retroalimentación del sujeto consigo mismo, que lo habilita a poder pensarse desde lo que hizo o hará. Gracias a todos estos desplazamientos se entrenan las capacidades reflexivas -acción, evaluación, acción y reevaluación, durante el proceso de creación-. En el primer caso de desplazamiento (por el vínculo que se construye entre el sujeto y la cámara), la cámara, luego de ser situada por el sujeto en el lugar desde el cual decide mirar, esta desplaza al sujeto -que no

puede ocupar el mismo espacio que la cámara-. El sujeto se queda con una mirada virtual, que es fruto de su capacidad de proyectar (destreza que es entrenada en cada toma fotográfica). La visualización de la toma realizada, conlleva una evaluación por parte del sujeto, que contrasta lo que proyecto con lo que finalmente obtuvo. En el segundo caso de desplazamiento (por el vínculo que se construye entre el sujeto y el objeto que desea retratar), el sujeto explora su hábitat, en el que se encuentra su objeto. El fotógrafo debe acercarse o alejarse al objeto, debe elegir desde donde mirarlo, y para lograr todo esto debe moverse en torno al objeto, en pos de construir la fotografía tal y como él desea. Se inaugura así un recorrido territorial que habilita una apropiación del mismo.

Por todo lo dicho, entendemos que en los talleres de Cámaras Rodantes la técnica estenopeica se desenvuelve en clave poiética, es una develar el mundo inmerso desde un proceso orgánico, anclado en un espacio cultural específico. Los estudiantes son productores de un dispositivo -cámara fotográfica-, y conocen integralmente el proceso para lograr una imagen. El proceso de construcción de conocimiento es poiético.

En la conclusión 1) hemos dicho que la construcción de conocimiento es de carácter colectivo y horizontal. La capacidad de creación en clave poiética, en modo colectivo y horizontal, conlleva un gran **potencial transformador**. Respecto a esto, encontramos nutritivos los aportes teóricos de Margaret Mead (1970) en torno a la transmisión cultural. Entendemos que la cultura es dinámica: la cultura es una red orgánica de significaciones que va mutando. Mead analiza el modo en que se construye el sentido, y como es este resignificado en el tiempo. La propuesta de la autora pone el acento en analizar los vínculos entre las generaciones de una sociedad, como se transmiten los saberes y conocimientos, y donde reside la autoridad.

Distingue tres modelos culturales: Postfigurativas, donde las generaciones adultas guían a las nuevas; Cofigurativas, donde la autoridad reside entre los pares contemporáneos; y Prefigurativa, donde la autoridad la

tienen las generaciones más jóvenes. Estos fenómenos no es que se den por separado sino que son múltiples modos de transmisión que se están dando al mismo tiempo. El universo de sentido en el que vivimos es heredado por las generaciones adultas, y a su vez continuamente performado por las nuevas generaciones, el sentido está vivo y cambia. En algunas sociedades imperan más unas formas que otras (en la mayoría de las sociedades occidentales, imperan los modos postfigurativos). Que la transmisión vaya de las generaciones adultas a las más jóvenes supone una permanencia de las tradiciones en la comunidad; mientras que cuando la transmisión es entre las generaciones jóvenes hacia las adultas supone la puesta en juego de nuevas reglas sociales.

Cuando pensamos en educación pensamos en una praxis no adoctrinante, en la que se transmitan las costumbres culturales -postfigurativo- pero también se propicie la construcción de conocimiento nuevo por parte de los jóvenes -prefigurativo-. En la actualidad, las constantes innovaciones tecnológicas y expresivas sitúan a los jóvenes cada vez más en lugares de autoridad a la hora de construir conocimiento.

La propuesta de Cámaras Rodantes es un fenómeno social de resistencia. La propuesta de Cámaras Rodantes es revolucionaria y contrahegemónica, en tanto busca que los estudiantes - las nuevas generaciones por sobre todo- entrenen sus capacidades creadoras desde una clave poiética, en un trabajo crítico, colaborativo y horizontal con sus pares. Sumemos a este fértil terreno para la transformación, el cúmulo de ventajas que propicia el aprendizaje a través de la modalidad de "taller artístico". Este aprendizaje y puesta en práctica de las capacidades creadoras de los sujetos, propicia que los sujetos puedan conjunta y decididamente resignificar su propia cultura. Por estas razones, nos atrevemos a decir que la propuesta educativa de Cámaras Rodantes promueve la **emancipación y transformación social.**

A modo de cierre

En primer lugar, queremos explicitar que a nuestro entender el proceso de creación de la propuesta educativa de Cámaras Rodantes, es justamente un proceso de develamiento en clave poiética, que se fue gestando en la misma praxis entre educadores y educandos. Ese proceso estuvo lleno de aciertos y errores, de los cuales se buscó aprender.

Al comienzo los docentes de Cámaras Rodantes no recurrían con frecuencia a planificar meticulosamente las clases, sino que fueron instancias de poner en juego y práctica la docencia en un arrojo hacia la propuesta de taller, con el deseo de compartir una técnica que encontraban novedosa. Gracias al aprendizaje que eso conllevo, los docentes dieron cuenta de la importancia de desarrollar planificaciones que guíen las clases. De este modo, la propuesta educativa de Cámaras Rodantes fue configurándose por los docentes a lo largo de los años, a medida que ganaban experiencia en los talleres, orientados en pos de cumplir sus objetivos, guiados la brújula del "*porqué*" y del "*cómo*" (*porque* es necesaria una educación visual, y *cómo* corresponde relacionarse con los demás sin buscar imponer la mirada de uno, sino compartir la propia). Así mismo, la propuesta educativa Cámaras Rodantes sigue en construcción, y así seguirá mientras el proyecto persista ya que los docentes siguen nutriéndose y aprendiendo.

En un contexto histórico que hace indispensable atender la educación visual, el proyecto de Cámaras Rodantes propicia que sujetos que están en desfavorables condiciones de educabilidad -Baquero- por su situación económico social, entrenen sus capacidades de **decodificar críticamente** los mensajes que circulan en la sociedad, para que sabiendo esto, construyan horizontal y colectivamente nuevas normas y códigos sociales, y construyan así una sociedad más "autónoma" en términos de Castoriadis (1998), quien afirma que *"La sociedad es autocreación que se despliega como historia"* (p.73).

El proyecto de Cámaras Rodantes pone en comunión al espíritu crítico con una **técnica poiética**, esto trae aparejado nuevos modos de comunicarnos, de relacionarnos y vincularnos. De este modo se estimula el afloramiento de sociedades libres, en tanto los vínculos que todos los sujetos mantienen entre sí son también libertarios.

¿No debiera, una propuesta como la de Cámaras Rodantes, ser incluida en la curricula escolar oficial? ¿No debiera dimensionarse la importancia de desplegar una educación visual? ¿No debiera el Estado garantizar este tipo de educación visual también? ¿Puede una experiencia como la de Cámaras Rodantes injerir en las políticas públicas educativas?

Consideramos que Cámaras Rodantes logra cumplir sus objetivos de "*Promover una Educación Visual en espacios recreativos y educativos a través de la fotografía considerada una herramienta artística y de transformación social*". Consideramos que Cámaras Rodantes tiene experiencia, y viene a cubrir una necesidad educativa que no se debe desatender.

Al finalizar este proceso de investigación nos interesa hacer algunas consideraciones: sabemos que han quedado por fuera del recorte otras posibles esferas de análisis del colectivo Cámaras Rodantes, por ejemplo un análisis institucional, un análisis enfocado en lo fotográfico específicamente, un análisis fenomenológico de las prácticas, entre otros.

A su vez, al habernos centrado en las experiencias de talleres anuales, hemos analizado dos espacios donde el colectivo ha actuado con más solvencia y ha obtenidos mejores resultados en sus prácticas. Quedan por fuera de esta tesina experiencias más breves o experiencias que quedaron truncadas a lo largo de la trayectoria del colectivo Cámaras Rodantes. Consideramos que esas experiencias han estado presentes como parte constitutiva del accionar del colectivo, pero no fueron puntualizadas en esta investigación. De esta manera, damos cuenta que la mayoría de las

conclusiones a las que arribamos son positivas para la propuesta que encara Cámaras Rodantes. En este punto también nos hacemos cargo de nuestro doble rol como investigadores y docentes, ya que desde ambos lugares tenemos el deseo de poder dar cuenta desde un enfoque teórico sobre la experiencia de Cámaras Rodantes. Deseamos que esta producción teórica tienda a favorecer el crecimiento del colectivo y consideramos que el mismo manifiesta suficientes características interesantes e innovadoras para que se continúe investigando al respecto y se replique en otros espacios. Así mismo, anhelamos que esta producción teórica contribuya en la planificación de políticas públicas educativas.

El colectivo educativo Cámaras Rodantes está deseoso de desempeñarse en más espacios educativos, y compartir su propuesta con más estudiantes. Sin lugar a dudas, creemos que el proceso de escritura de esta tesina de grado enriquece la propuesta de Cámaras Rodantes, y deseamos compartir nuestro análisis con toda aquella persona que esté interesada.

> *"Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación."* Paulo Freire – Constructor de Sueños

> *"Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política construyendo una mirada del mundo".* Ana Abramowski – Lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Acevedo, J. (1983) *Introducción a la pregunta por la técnica* en Heidegger M. "Filosofía, ciencia y técnica". Santiago de Chile: Universitaria S.A.

Baquero, R., Terigi,F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar.* Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/CTERA. Buenos Aires.

Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, M.B., Marano, C, (2002). *"Fracaso escolar en cuestión. Fracaso escolar, educabilidad y diversidad"*. Revista Ensayos y Experiencias. Psicología en el campo de la educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Barbero, J. M. (2008). *Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas*. Comunicar, n°30 vXV. Revista Científica de Comunicación y Educación, páginas 15-20 España: Grupo Comunicar.

Baylon y Mignot (1996). *El concepto teatral de la comunicación* en La Comunicación. Madrid: Cátedra.

Berger J. y Mohr J. Otra manera de contar. 2007 Barcelona: GUSTAVO GILI

Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad. El surgimiento y la disolución de la jerarquía*. Nossa y Jara editores.

Bourdieu, P., Chamboredon J.C., Passeron J.C.(1973). *El oficio del sociólogo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultural.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

Cardoso, N. (1999) "Formulación de Proyectos de Prevención del Uso de Sustancias Psicoactivas" en *Cuadernillos para Líderes Juveniles*, Mód. IV, Buenos. Aires: SeDroNar,

Castillo, Laura (2001). *Cuando el aula se convierte en taller.* Buenos Aires: Secretaría de Educación del GCBA.

Castoriadis, C. (1998). "Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social". Barcelona: Gedisa.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario. Montevideo: Nordan.

Duquelsky, M. (2011). *Enseñar Comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades.* Buenos Aires: La Crujía.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. comp. (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Ediciones Manantial SRL.

Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la consciencia.* Barcelona: Paidós

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de france: 1978-1979.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans-Georg (1959). *Sobre el círculo de la compresión*. Salamanca: Sígueme.

Gatti, E. (2000). "Modelos pedagógicos en la educación superior". Asociación de Universidades Grupo Montevideo. En revista Temas y Propuestas. Facultad de Ciencias Económicas -UBA. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/135.pdf

Geertz, (1973). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (1959). *Actuaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural* en Introducción: ¿quién necesita identidad? Madrid: Amorrortu Editores.

Hall, S. (1994) *Codificar y decodificar*, tomado de Entel, A., *Teorías de la comunicación*, Docencia, Buenos Aires.

Heidegger, Martín (1983). "La pregunta por la técnica" en *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.

Hernández Rojas, D. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Jonas, H. (1997). *Técnica, medicina y ética. Sobre la práctica del principio de responsabilidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lacapra, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1986). Fragmentos de un discurso leído en la ceremonia de entrega del Premio Internacional Nonino, el 1° de febrero de 1986, en Percoto, provincia de Udine, italia, en artículo de la Revista de Cultura Ñ del 24 de mayo de 2008. http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/05/24/01678675.html

Levi Strauss, C. (1974-1975). *La identidad*. Seminario dirigido por Claude Levi Strauss. Barcelona: Petiel.

Masterman, Len (1993). *La revolución de la educación audiovisual.* Madrid: De la Torre.

Mead, M. (1970). Cultura y Compromiso. Estudio sobre el cambio y la ruptura generacional. Buenos Aires: Gránica.

Meirieu, Philippe (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Melamed, L. (2011). El grupo, objeto de estudio. Artículo de cátedra de la materia técnicas y teorías de grupos de la carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA.

Mumford, L. (2006). "Preparación Cultural" en *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.

Nachmanovitch, S. (2004). *Freeplay. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra,OPFYL., UBA, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar.* Bs As: Ariel.

Quiroz Luna, M. (2007). *La ilusión de ser fotógrafo*. México: Universidad Iberoamericana.

Raya, J. (3/12/2013). *Cypherpunk: ¿La última oportunidad de mantener la privacidad online?* recuperado en pijamasurf.com/2013/03/cypherpunk-la-ultima-oportunidad-de-mantener-la-privacidad-online/

Remidi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* en La institución: un entrecruzamiento de textos. México: Plaza y Valdés.

Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo*. Artículo de cátedra de la materia técnicas y teorías de grupos de la carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA.

Saborido, Buchrucker, Aróstegui (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas.* Buenos Aires: Biblos.

Sanjurjo, L., Vera, T. (1997). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* Rosario: Homo Sapiens

Santiago, S. (11 de julio de 2017). *¿Qué es blockchain y por qué va suponer una revolución sociotecnológica?* recuperado de opendatasecurity.io/es/que-es-blockchain-y-por-que-va-suponer-una-revolucion-sociotecnologica)

Sibilia, P. (2005). *El hombre postorganico. Cuerpo, subjetividad, y tecnologias. Capítulo biopoder.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica argentina S.A.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Bs As: Santillana.

Ulin, R. (1984). *Antropología y teoría social: Más allá de la explicación y de la comprensión: la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur*. México D.F.: Siglo XXI

Vásquez Rodríguez, F. (1992) "Más allá del ver está el mirar (Pistas para una semiótica de la mirada)" en Revista *Signo y Pensamiento*, No. 20 Primer semestre de 1992 Colombia: Universidad Javeriana.

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid: Siglo XX.

Palabras claves / / Metadatos

Cámaras Rodantes, educación, educación visual, educación itinerante, fotografía, fotografía estenopeica, técnica, tekhné poiética, identidad, transformación social,

ANEXOS

Anexo 1: Texto. “Dossier Cámaras Rodantes”.

Anexo 2: Video, Cámaras Rodantes en FPDS 2012.

Anexo 3: Video, Nahuel de FPDS 2012.

Anexo 4: Texto. Acta Constitutiva Asociación Cámaras Rodantes.

Anexo 5: Texto. Estatuto Asociación Cámaras Rodantes.

Anexo 6: Texto. Objeto Asociación Cámaras Rodantes.

Anexo 7: Video muestra Isauro “Esto es una escuela” Disponible en vimeo.com/75677592

Anexo 8: Video de la campaña de Cámaras Rodantes en *Ideame*
Disponible en social.idea.me/proyectos/4586/camaras-rodantes

Anexo 9: Video. “Fotografía estenopeica. Argra Escuela”
Disponible en www.youtube.com/watch?v=ilrNktKo6kg

Anexo 10: Texto. Presentación de muestra “Kimun”

Anexo 11: Video. Nota Télam FECHA Muestra “Marangatu”. Disponible en www.youtube.com/watch?v=FGsMArwHelk

Anexo 12: Video producido por Cámaras Rodantes durante el evento Derechos en Foco -primer encuentro Internacional de Fotografía y Derechos Humanos-.
Disponible en www.youtube.com/watch?v=BaP9GWoRjCA

Anexo 13: Video. "Los ejes de mi carreta" por Cámaras Rodantes.
Disponible en vimeo.com/97648272

Anexo 14: Video. Pintado de casilla rodante.
Disponible en vimeo.com/111626535

Anexo 15:Video, Super 8 en Cañuelas, 2016.
Disponible en vimeo.com/200809663

Anexo 16: Video. Remera Rodante con shablon por Martín Burgin
Disponible en vimeo.com/74242222

Anexo 17: Texto. Proyecto COI.

Anexo 18: Texto. Propuesta Mecenazgo gigantografías.

Anexo 19: Crónicas.

Anexo 20: Fotos con epígrafe.