

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

OSCAR YECID BELLO BELLO

**ESCRITA DE SÍ, INFANCIA, FOTOGRAFÍA Y EDUCACIÓN:
Formas de inscribirse en el mundo de docentes fotógrafos**

Belo Horizonte

2021

OSCAR YECID BELLO BELLO

**ESCRITA DE SÍ, INFANCIA, FOTOGRAFÍA Y EDUCACIÓN:
Formas de inscribirse en el mundo de docentes fotógrafos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

B446e Bello, Oscar Yecid Bello, 1984-
T Escrita de sí, infancia, fotografía y educación [manuscrito] : formas de inscribirse en el mundo de docentes fotógrafos / Oscar Yecid Bello Bello. - Belo Horizonte, 2021.
227 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: André Márcio Picanço Favacho.
Bibliografia: f. 213-220.
Anexos: f. 221-227

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Fotografos -- Teses.
3. Fotografia -- Teses. 4. Fotografia -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Educação de crianças -- Teses. 6. Arte -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Arte e fotografia -- Teses.
8. Arte na educação -- Teses. 9. Ensino visual -- Teses. 10. Poética -- Teses. 11. Infância -- Teses. 12. Escrita -- Teses. 13. Experiência -- Teses. 14. Ética -- Teses.

I. Título. II. Favacho, André Márcio Picanço, 1973-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 770.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESCRITA DE SI, INFANCIA, FOTOGRAFIA Y EDUCACIÓN: Formas de inscribirse en el mundo de docentes fotógrafos

Aprovada em 31 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

OSCAR YECID BELLO BELLO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andre Marcio Picanco Favacho - Orientador
UFMG
Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis
UFMG
Prof(a). Luciana Aparecida Silva de Azeredo
CEFET-MG
Prof(a). Silvania Sousa do Nascimento
UFMG
Prof(a). Marco Antonio Torres
UFOP

Belo Horizonte, 02 de fevereiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 02/02/2022, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1228292** e o código CRC **C27EFF09**.

A Juan José y Madhu Hari,

*Y todas las demás infancias que enseñan que
el amor es una fuerza inagotable que mueve e
impulsa la vida.*

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y hermanos por todo lo que han plantado en los corazones de la familia;

A mi compañera María Raquel, por su amor y cuidado permanente;

A mi hijo Juan José, por mostrarme que a pesar de la distancia y el tiempo el corazón late y vibra con intensidad.

A mi hijo Madhu Hari, que llegó a mitad del camino de esta tesis a llenar con su presencia cada línea y pensamiento sentido.

A mi orientador André, por la paciencia, comprensión y acompañamiento en todo momento de este recorrido.

A los profesores y profesoras, amigos y colegas que participaron.

A mis maestros y estudiantes que han hecho parte de toda esta caminata.

A las profesoras y profesores del tribunal por la disposición para examinar y aportar al trabajo.

A la CAPES por la beca otorgada y al Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social de la UFMG por acogerme en esta etapa de vida.

RESUMEN

¿Cómo enseñar a dibujar con luz una flor? ¿De qué forma es posible hacer de la fotografía y la docencia modos de inscribirnos en el mundo? ¿Cómo pensar otros modos de relación entre arte, educación e infancia a partir de la fotografía y la docencia? ¿Cuáles son las problemáticas que docentes fotógrafos se colocan en el presente? Estos son algunos de los cuestionamientos que componen esta tesis. Estas preguntas nacieron de la actuación en proyectos relacionados con fotografía e infancia en comunidades periféricas en espacios formativos en Brasil y Colombia de la actuación con docentes en formación de diferentes áreas, y el diálogo y el encuentro con otros docentes fotógrafos en el trayecto de la investigación. En el encuentro de esos caminos surgió la escritura y la fotografía para componer las orientaciones que el recorrido podía tener. Como orientación metodológica se tomó la escritura de sí basada en los estudios de Michel Foucault, con tono autobiográfico y mantenido un constante movimiento meditativo de entrenamiento, entre lectura y escritura, experimentando y con ayuda de la fotografía como instigadora del pensamiento se condujo la investigación. Operamos con entrevistas a profesores fotógrafos, diarios de campo, material visual y narrativas autobiográficas del investigador que en tono de profesor respondía a los mismos cuestionamientos explorados con los profesores participantes. El criterio para escoger a los profesores fue haber tenido experiencias de enseñanza de la fotografía con niños y niñas en su trayectoria profesional. Nos interesó cuestionarnos por las problemáticas que los profesores hacían del presente al practicar la enseñanza de la fotografía con niños y niñas. Este diagnóstico nos mostró tres problemáticas; la búsqueda de una espiritualidad como trabajo ético; la práctica de la técnica fotográfica como un ejercicio ético y político; y una tercera en la cual nos centramos la presencia del arte en la educación y la infancia. A partir de esta temática identificada, nos preguntamos por los modos que los profesores se podían inscribir en los cuales encontramos la infancia como territorio de invención, el arte de fotografiar como experiencia de luz y de tiempo, el acontecimiento y la errancia como posibilidades en la educación. En este recorrido nos acompañaron autores como Carlos Skliar, Walter Kohan, Mia Couto, Manoel de Barros, Giorgio Agambem, Roland Barthes, Michael Foucault y Gilles Deleuze. En compañía de ellos conseguimos ver entre otros la potencia de pensar desde la infancia como un territorio de invención, de ver el acontecimiento como posibilidad en la educación, de la fotografía como experiencia de pensamiento y de las diferentes experiencias temporales como *Aion*, *Cronos*, *Kairós*. A partir de estos modos identificados, pensamos en posibilidades de una educación/docencia menos automática y más pensada en modo manual y artesanal, basadas en el cuidado de sí y de los otros, en observar, saber esperar del mismo modo que se tiene al enseñar a dibujar con luz una flor. Pensar la educación/docencia desde los territorios de la infancia y la invención, donde se pueden experimentar otras nociones de tiempo, otros ajustes de luz, bifurcaciones del camino y por tanto otras formas de inscribirse en el mundo.

Palabras clave: Infancia. Escritura de sí. Fotografía. Experiencia. Poética. Ética. Cuidado

RESUMO

Como ensinar a desenhar com luz uma flor? De que forma é possível fazer da fotografia e a docência modos de se inscrever no mundo? Como pensar outros modos de relação entre arte educação infância a partir da fotografia e a docência? Quais são as problemáticas que docentes fotógrafos se colocam no presente? Estes são alguns dos questionamentos que compõem esta tese. Estas perguntas nasceram da atuação em projetos relacionados com a fotografia e infância em comunidades periféricas em espaços formativos no Brasil e na Colômbia assim como da atuação com docentes em formação de diferentes áreas, bem como com o diálogo e o encontro com outros docentes fotógrafos no trajeto da pesquisa. No encontro destes caminhos surgiu em primeiro plano a escrita e a fotografia para compor as orientações que o percurso poderia ter. Como orientação metodológica se utilizou a escrita de si baseada nos estudos de Michel Foucault onde em um tom autobiográfico e mantendo um constante movimento meditativo de treinamento entre leitura e escritura, experimentando o pensamento e com ajuda da fotografia como instigadora do pensamento, enquanto experiência, se orientou a pesquisa na investigação. Operamos com entrevistas a professores fotógrafos, diários de campo, material visual e as narrativas autobiográficas do pesquisador que como professor respondia aos mesmos questionamentos explorados com os professores participantes. O critério para escolher aos professores participantes foi ter tido experiência de ensino da fotografia com crianças na sua trajetória profissional. Nos interessou perguntar-nos quais eram as problemáticas que faziam do presente ao praticar o ensino da fotografia com crianças. Esse diagnóstico nos mostrou três problemáticas que foram; a busca de uma espiritualidade como trabalho ético; a prática da técnica fotográfica como um exercício ético e político, e uma terceira na qual nos centramos foi a presença e a relação da arte na educação e na infância. A partir desta temática identificada, nos perguntamos pelos modos que professores fotógrafos podem se inscrever no mundo nos quais encontramos: a infância como o território de invenção; a arte de fotografar como experiência de luz e de tempo; o acontecimento e a errância como possibilidades na educação. Nesta caminhada nos acompanharam autores como Carlos Skliar, Walter Kohan, Mia Couto, Manoel de Barros, Giorgio Agambem, Roland Barthes, Michael Foucault e Gilles Deleuze. Em companhia deles conseguimos ver entre outras coisas, a potência de pensar a infância como um território de invenção, de ver o acontecimento como possibilidade na educação, de ver a fotografia como experiência de pensamento e das diferentes experiências temporais como *Aion*, *Cronos*, *Kairós*. A partir dos modos identificados, pensamos em possibilidades de uma educação e docência menos automática e mais pensada em um modo manual e artesanal, inspirados no ato de fotografar e baseadas no cuidado de si e dos outros, observar, saber aguardar, do mesmo jeito que se tem quando se faz, ou se ensina fotografia. Com isto propomos pensar a educação e a docência desde os territórios da infância e a invenção, onde se possam experimentar outras noções de tempo, outros ajustes de luz, acontecimentos inesperados no caminho e, portanto outras formas de se inscrever no mundo.

Palavras-chave: Infância. Escrita de si. Fotografia. Experiência. Poética. Ética. Cuidado

LISTA DE ILUSTRACIONES

Foto 1. Niños indígenas de la comunidad indígena Kamentsá. Colombia.....	33
Foto 2. Niños campesinos del municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia.....	34
Foto 3. Juegos Tradicionales,	35
Foto 4. Reunión con la comunidad alrededor del fuego. Mocoa, Putumayo, Colombia	36
Foto 5. Niño en bicicleta llevando un caballo. Sibundoy, Putumayo, Colombia.....	37
Foto 6. Autorretrato, por las vías del departamento del Putumayo, Colombia	39
Foto 7. Taller de fotografía con niños y niñas colegio público distrital, 43	
Foto 8. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia.....	44
Foto 9. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia.....	45
Foto 10. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia.....	48
Foto 11. <i>Miradas</i> Foto-Conversación.	51
Foto 12. <i>Saltos</i> Foto-Conversación	52
Foto 13. Cámara <i>pinhole</i>	115
Foto 15. Auto-retratos.	116
Foto 16. Comedor de la escuela.	118
Foto 17. Cámara Oscura.	121
Foto 18. Luces, cámara, acción..	125
Foto 19. Primera Foto. Taller de fotografía <i>pinhole</i>	126
Foto 20. Círculo de la palabra.	127
Foto 21. Foto-resumen.	128
Foto 22. <i>Miradas reflejo</i>	151
Foto 23. <i>Mirada colectiva</i>	152
Foto 24. Miradas colectivas Ensayo Visual	156
Foto 25. <i>Miradas de infancia</i>	157
Foto 26. <i>Silencios</i>	159
Foto 27. Cámaras <i>pinhole de lata</i>	167
Foto 28. <i>Gabriel</i>	173
Foto 29. La casa del árbol.....	202
Foto 30. Sky TV	202
Foto 31. FotoSerie compuesta por cuatro fotografías digitales.....	203

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

COEP: Comit  de  tica Em Pesquisa

MoMA: Museum of Modern Art of New York

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG: Universidade Federal Minas Gerais

EBA: Escola de Belas Artes

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	PRÁCTICA FOTOGRÁFICA EN LA EXPERIENCIA DOCENTE: UNA INTRODUCCIÓN.....	12
2.	DE UN PEQUEÑO FOTÓGRAFO A UN PROFESOR FOTÓGRAFO	22
2.1	Tiempo de infancia: la captura de la luz y el disparo	22
2.2	Tiempo de formación: revelado y construcción de la imagen	28
2.3	Tiempo de enseñar: compartir la fotografía.....	32
2.4	Tiempo de investigación: experimentar el pensamiento.....	49
3.	ESCRITURA DE SÍ MISMO COMO TRABAJO ÉTICO	61
3.1	Reflexiones sobre la escritura del capítulo	61
3.2	Foucault y los primeros movimientos.....	64
3.3	Foucault, la ética y la escritura de sí.....	72
3.4	Docencia, fotografía y escritura de sí	78
4.	PROFESORES FOTÓGRAFOS: DOCENCIA, FOTOGRAFÍA Y VIDA.....	89
4.1	Profesora Cibele.....	97
4.2	Profesora Irene	108
4.3	Profesor Julio	129
5.	INVENCIONES DE MUNDO: MODOS MANUALES DE FOTOGRAFIAR Y EDUCAR.....	150
5.1	Volviendo a una pregunta: ¿cómo llegamos a ser lo que somos?.....	150
5.2	La infancia como territorio de invención y pensamiento.....	158
5.3	El arte de fotografiar como experiencia de luz y tiempo	165
5.3.1	Relación Arte y Educación: Ajustando la profundidad de campo	167
5.3.2	Fotografía como escrita de luz	172
5.3.3	Fotografía como experiencia temporal.....	178
5.4	Acontecimiento y errancia: Entre escaleras, lenguajes y ventanas.....	193

6.	CONSIDERACIONES, INVENCIONES Y CUIDADOS.....	204
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
8.1	Anexo A - Preguntas guía para Entrevista a profesores de Fotografía.....	221
8.2	Anexo B - TCLE PROFESORES Termo De Consentimiento Livre Esclarecido.....	224

1. PRÁCTICA FOTOGRÁFICA EN LA EXPERIENCIA DOCENTE: UNA INTRODUCCIÓN

Dedico la parte introductoria de esta tesis a la exposición de las líneas y acontecimientos que hicieron posible su existencia. En sus inicios, más de cuatro años atrás, había algunas impresiones sobre lo que era la experiencia docente en Artes, específicamente en Fotografía, pues habían formado parte de mi vida laboral y profesional como docente de fotografía.

Algunas razones que me llevaron a esta investigación pueden comprenderse de modo objetivo. En mi recorrido profesional, actué en el área de Educación Artística, con niños y jóvenes, dictando talleres en espacios de educación no formal, en regiones periféricas en las ciudades de Bogotá y Porto Alegre. También trabajé como profesor de Educación Superior, en disciplinas transversales, con licenciados en Artes y de otras áreas. Tuve experiencias en la coordinación de cursos y talleres de formación artística al interior de las universidades donde trabajé como profesor en Colombia.

Estas experiencias se configurarían como razones objetivas, en un primer momento, para cuestionarme por la presencia y la enseñanza del arte. En particular, sobre la enseñanza de la fotografía a niños y jóvenes, lo cual deriva en parte de mi propia práctica fotográfica y de la importancia que esta había tenido en mi experiencia docente. Al considerar el conocimiento fotográfico como una herramienta en la práctica docente, se vuelven relevantes desde esta mirada nociones de sentido estético, así como el conocimiento de códigos visuales, la lectura de imágenes, elementos y lenguajes que componen la fotografía y en sí, todo el conocimiento visual que a ella concierne.

Sin embargo, otras motivaciones surgieron como hallazgos en este proceso de investigación se refieren a los desplazamientos y transformaciones a nivel subjetivo, además de posturas frente a transformaciones de mi vida durante estos años de estudio, investigación, ejercicio de la docencia y prácticas con la fotografía. Estas motivaciones propiciaron un movimiento e implicaron cuestionamientos y exploraciones de carácter personal. A su vez, esta característica me impulsó a abordar desde otra perspectiva la relación entre arte y educación, llevándome nuevamente al campo de la experiencia docente en fotografía.

Cabe agregar que los cuestionamientos señalados atraviesan procesos de constitución de subjetividades, que llevan a considerar la enseñanza de la fotografía más allá de lo

meramente visual o de lo técnico. Es decir, me llevan a considerarla como experiencia y, a su vez, como una forma de pensamiento.

Lo mencionado hasta aquí me colocó en una posición de relación íntima con la temática propuesta y me condujo a buscar, en la relación entre fotografía y educación, un camino para cuestionarme por los procesos de constitución de subjetividad, de construcción de las relaciones éticas y estéticas que un profesor de fotografía tendría al problematizar su presente. Es decir, en el transcurso de los estudios, surgió un interés por experimentar la investigación. Un interés por buscar elementos que me ayudaran, por un lado, a comprender procesos de transformación, alimentados por experiencias estéticas; por otro lado, a cuestionarme por las problematizaciones del presente que podrían hacerse también otros docentes de fotografía que trabajan con la infancia, al igual que yo.

De mis 37 años de vida, he pasado aproximadamente treinta años vinculado a algún sistema educativo. Desde los años iniciales de educación, como estudiante, luego como docente, y luego nuevamente como estudiante de pos graduación. La mayor parte de esta formación, sobre todo en los primeros años, fui heredero de un legado iluminista, y considero que me representa la afirmación de Veiga-Neto (2002), pues ha sido el sentimiento que me ha acompañado en estos últimos años de estudio y que se volvió más evidente cuando salí de mi país natal, Colombia, y llegué a Brasil a cursar estudios de pos graduación:

Todos los que hoy ejercemos la docencia o la pesquisa en Educación tuvimos una formación intelectual y profesional en moldes iluministas. [...] Las promesas que el pensamiento y las prácticas progresistas hicieron parecen cada vez más distantes de que se concreten. [...] Por todo eso pienso que se debe desconfiar de las bases sobre las cuales nos enseñaron a creer. (VEIGA-NETO, 2002, p. 23, Traducción propia)¹

Mi apuesta hoy en día es pensar, creer y tener la posibilidad de crear otros caminos, no de forma abstracta, ni generalizando el actual sistema educativo, sino situándome como un sujeto histórico que se formó en un sistema educativo característico, de moldes “iluministas”, cartesiano, dialéctico. Como sujeto que desea, necesita y se aventura a probar y experimentar conexiones diferentes de las que ya fueron vistas o expuestas en su trayectoria. Este trabajo

¹ Esta cita es tomada a partir de un texto originalmente en portugués y la traducción al español fue hecha por mi cuenta, atendiendo el conocimiento de las dos lenguas y las adecuaciones pertinentes respetando la idea original y contrastando cuando es posible con otras traducciones. A lo largo de la tesis y de aquí en adelante, las citas que provengan de obras en otro idioma conforme descritas en las referencias contarán con traducción propia.

conlleva esa necesidad de pensar y experimentar otras formas de relación con el conocimiento, con la verdad, con el tiempo, con la docencia, con la escuela, con los estudiantes, con la infancia, y el trabajo consigo mismo, que trae implícitas relaciones de constitución de subjetividades.

Así, encontré que podía emprender este trabajo desde el campo de la Educación y la Fotografía tomando mi experiencia como docente fotógrafo, no solo como parte del material por observar y discutir, sino como medio y recurso para poder pensar, abrir y recorrer otros caminos a los que me refiero. Es decir, además de la observación hacia otros colegas, exponer mi propia experiencia.

En este punto, es preciso añadir que, para que este trabajo de tesis pudiera salir a la luz, ha sido necesaria la alimentación constante y diaria de otra escritura, presente entre líneas, de forma paralela, en las márgenes invisibles de este escrito. Pensamientos, poemas, cartas, diarios de campo, bitácoras, reflexiones personales. Han sido, por un lado, material de campo que me ha aportado datos e información para los análisis y, por otro, una especie de alimento y motivación para mantenerme firme en este propósito y no desfallecer en el intento. Propósito y camino que se han visto acompañados por muchos desafíos. La escritura de esta tesis y la creación constante en otros formatos han sido formas de resistencia y existencia para afrontar los desafíos que se presentan.

Estos escritos a los que hago referencia me han permitido practicar el pensamiento, ensayar ideas y como una figura de filtro, volver aquí a una escritura con un formato más académico, con la intención de poder materializar la presente investigación a partir de los cuestionamientos que me movilizan.² En algunas épocas, aumentaba más la visita a este tipo de escritura, en otras disminuía. He pasado por tener cuadernos, enviarme correos electrónicos, archivos en *Word*. Finalmente, durante la última etapa la intensidad de estos escritos y su utilidad aumentaron. Sin esa otra escritura al margen, no habría podido concretar la escritura de este trabajo que presento como tesis.

² Estos escritos han sido motivados por la figura de lo que representaba la lectura y la escritura de carácter filosófico en el mundo antiguo, como una forma para inducir o llevar a un estado de meditación (FOUCAULT, 2018, p. 318). Los cuadernos o registros, llamados *Hypomémata*, eran una escrita personal con reflexiones, notas citas y material que servía para, cuando fuera necesario, volver a estas anotaciones y poder tener elementos cercanos, para propiciar reflexiones y recursos para pasar por momentos difíciles o registrar pensamientos. Estos a su vez, eran releídos y actualizados de tiempo en tiempo, para actualizar lo que contenían. Esto es referenciado por Foucault en su curso **Hermenéutica del Sujeto**.

En compañía de Foucault (1972; 1984; 2009; 2010a; 2010b; 2013; 2014; 2017; 2018), he intentado organizar, de un modo modesto, la relación un tanto conflictiva, entre lectura y escritura. Conflicto que reconozco de forma evidente como un vacío, es decir, como una distancia entre teoría y práctica. Al mismo tiempo, se trata de una distancia heredada de un modelo moderno que separa la teoría y la práctica, que separa lo que se dice en teoría de lo que se hace en la práctica. Una relación lejana y débil entre lo que estudiamos, lo que leemos y lo que vivimos a diario; los desafíos que se nos presentan y la forma como nos enfrentamos a determinadas situaciones.

Cabe aclarar que reconocer esa tensión no implica que intente llenar ese vacío, sino dar cuenta de las fuerzas recurrentes que exigen un trabajo permanente, y una revisión constante. En este sentido, el presente no es un trabajo terminado. Este conflicto me ha llevado a experimentar otras relaciones entre lectura y escritura más desafiantes y que sin dudas remiten a una relación ética y de trabajo sobre mi propia persona.

En la clase del 3 de marzo de 1982, Foucault (2018)³ se refiere a una cuestión ética de la palabra y proporciona, a modo de ejemplo, algunos consejos,⁴ derivados de prácticas que eran corrientes en la Antigüedad, relacionadas con la escritura y la lectura. Su intención era resaltar el objetivo de una lectura filosófica, que iba más allá de tener el conocimiento de un autor o de profundizar su doctrina. A través de la lectura filosófica, en este caso, se trata esencialmente de “propiciar una ocasión de meditación” (FOUCAULT, 2018, p. 318).

Esta noción de meditación, vinculada a la lectura filosófica y al ejercicio de escritura —que desarrollaré en detalle en el Capítulo 3—, es la que tomo como referente para enfrentar el conflicto mencionado anteriormente. Dado que ha sido un obstáculo que se presentó en múltiples momentos de la investigación, configura además de un desafío, una oportunidad para otra forma de leer y escribir, factible no solo para el presente trabajo, sino para el ejercicio docente, fotográfico e investigativo.

En esta línea, es posible reconocer que han sido precisamente los cuestionamientos a nivel académico, derivados de mi práctica fotográfica y docente, los que me han llevado a

³ Texto original publicado en 1982.

⁴ “De hecho los consejos que son dados por los menos a la lectura, provienen de una práctica que era corriente en la Antigüedad y que los principios de la lectura filosófica retoman [...] Primero: leer pocos autores; leer pocas obras; leer, en esas obras, pocos fragmentos; escoger algunos pasajes considerados importantes y suficientes” (FOUCAULT, 2018, p. 317).

abordar esta tesis. Al mismo tiempo, esto me ha permitido reconocer la práctica fotográfica como una actividad estética y como un medio de producción de conocimiento, de sentido y de experiencia. Lo mismo ocurre con la docencia. Es decir, me interesa pensar el encuentro de estas dos prácticas en forma conjunta, puesto que la docencia de fotografía me ha conducido a un escenario más estimulante.

Uno de los primeros desafíos que afronté en la disertación de la Maestría, al llegar a Brasil, fue lidiar con una especie de dificultad para reconocer mi práctica de enseñanza de la fotografía con niños como una actividad estética. Por este motivo, llegar luego a reflexionar las prácticas fotográfica y docente en forma conjunta como práctica estética, abrió el camino para continuar con los cuestionamientos en torno a la experiencia docente. Con el paso del tiempo, estas búsquedas se fueron acentuando e incluso, propiciaron volver sobre ciertos acontecimientos, como fue el caso del que titulé “Un café con Matheus”⁵ y otras experiencias en ese momento de formación. Todas ellas me llevaron a emprender estudios en el campo de la experiencia docente.

En suma, ese trabajo de vencer los obstáculos de la herencia cartesiana entre teoría-práctica, entre imagen y palabra fueron los que me permitieron encontrar otros caminos en la elaboración de la disertación. Para ello, se fueron componiendo narrativas visuales con registros fotográficos, tornando la práctica fotográfica en un camino para conversar con la experiencia docente. Es ese mismo sentimiento y esfuerzo que he buscado en la elaboración de esta tesis.

Una primera intención es la de querer indagar la forma en que profesores de fotografía diagnostican y problematizan su presente a fin de practicar la fotografía y la docencia con niños y jóvenes en la escuela y fuera de ella. Por eso una pregunta inicial de esta investigación es: ¿De qué forma docentes fotógrafos problematizan su presente cuando practican la educación y la fotografía con la infancia dentro y fuera de la escuela?

⁵ Este *acontecimiento* tuvo lugar hacia el final del trabajo de campo de la Maestría en 2015, mientras dictaba un taller de fotografía con niños y jóvenes en una escuela periférica de Porto Alegre. A partir de lo que allí ocurrió, elaboré una narración que presenté en el proyecto del primer año del doctorado y que he venido reescribiendo pues, a mi modo de ver, fue tan potente que cambió mi percepción de la educación y la fotografía. Además, fue uno de los disparadores que me impulsaron a continuar los estudios doctorales. Denominé este acontecimiento “Un café con Matheus”. Casualmente, guarda relación con una anécdota del educador latinoamericano Simón Rodríguez (1769-1854), narrado por Walter Kohan en su libro **O Mestre Inventor** (KOHAN, 2015). He titulado este relato “Escalera de Thomas”. Cabe aclarar que su conocimiento ocurrió tiempo después de haber elaborado la narración que relato. Más adelante, se presenta una explicación más detallada sobre estos acontecimientos.

En el trabajo de campo desarrollado, conversé con tres profesores de fotografía que habían tenido experiencias con niños y niñas en la enseñanza. Incluí mi propia experiencia docente en la voz de profesor como una forma de conversar con esos relatos que traían los profesores. El análisis y la organización de la información recolectada en forma de entrevistas transcritas, diarios de campo y conversaciones informales me permitieron arribar a un primer diagnóstico de temáticas que se encontraban presentes en los relatos de los profesores fotógrafos y evidenció una forma de problematizar el presente.

Este diagnóstico arrojó tres temáticas, a saber: **la presencia del arte (fotografía) en la educación y en la infancia; la búsqueda de una espiritualidad como un trabajo ético por parte del profesor docente; la práctica de la técnica fotográfica como un ejercicio ético y político.**

Debido a las condiciones de tiempo y de la orientación obtenida en la cualificación, se presentan aquí las elaboraciones sobre el primer tópico: la relación entre arte, educación e infancia. A partir de ello, se presentan también referencias y conexiones con las otras temáticas, que guardan entre sí cierta relación y están presentes en los análisis desplegados desde los cuales me propongo desarrollar el argumento de la presente tesis.

Esta tesis será entendida como una *escritura de sí*⁶, puesto que en ella se considera la fotografía como una actividad estética vinculada con el sujeto, con su experiencia, con su realidad, con su verdad, su construcción de subjetividad y su noción de tiempo. Atendiendo al tiempo en el que sucede el acto fotográfico (del fotógrafo) cuando obtura su cámara y capta la “imagen” en el presente, es mi deseo señalar como uno de los objetivos de investigación **comprender de qué forma profesores fotógrafos diagnostican y problematizan el presente a fin de practicar la fotografía, con niños y jóvenes en la escuela y fuera de ella.**

Como se mencionó, esta relación entre fotografía y docencia, interpretadas como actividades estéticas, me permite considerar que este trabajo sea pensado y surja como una escritura de sí y, a la vez, sea parte de una apuesta, en la que como profesor, fotógrafo e investigador, me cuestiono por mi práctica docente y artística. Entonces, la intención de esta escritura es poder indagar por las problematizaciones de los profesores fotógrafos, a partir de

⁶ El título de la tesis lleva la palabra *escrita sí* y no *escritura de sí*, por que el texto presentado en forma de tesis es tomado como el resultado que sería una *escrita* del proceso que es la *escritura de sí*.

localizar elementos que componen el trabajo de elaboración ética y estética consigo mismos y con el mundo.

En este sentido, Rancière (2018) y Foucault (2017)⁷ ayudan a pensar sobre la *estética*. Rancière aborda esta noción desde la idea de la “división o reparto de lo sensible” (2018, p. 16). Esta, a su vez, se encuentra en relación con la realidad y con otras esferas perceptibles, y no exclusivamente vinculada al campo del arte. Entonces, lo sensible, que se configuraría como una dimensión fundamental de la *estética*, no estaría solo relacionado con el campo del arte. Por el contrario, lo *sensible* va más allá del contexto exclusivo del arte y se extiende a otros campos de saber y experiencia.

Sin embargo, desde el ámbito de reflexiones artísticas contemporáneas, el autor encuentra la necesidad de referirse a una reconfiguración y redistribución de lo sensible. Por lo tanto, la división o reparto de lo sensible sería la dimensión política de la *estética*, más allá de las discusiones y polarizaciones que oponen lo moderno y lo posmoderno. Rancière (2018)⁸ emplea la noción de *régimen estético* de las artes y coloca en una discusión contemporánea la relación *estética* y política.

Por su parte, Foucault elabora la noción de *estética de la existencia* (FOUCAULT, 2014),⁹ que remite a una noción de ética dirigida a la relación consigo mismo, para referirse a un estilo de vida, a un modo de sujeción en el mundo, que ayuda a describir un tipo de comportamiento moral. Esta moral de la antigüedad, basada en una *estética* de la existencia no está relacionada a una codificación de los actos, ni tampoco a una hermenéutica del sujeto, pero sí a una estilización de la actitud (CASTRO, 2009). Esta no conlleva una obediencia estricta a las reglas, sino que se refiere a las relaciones de elaboración y trabajo consigo mismo.

Otra noción tomada de Foucault que orienta este escrito es la de *la vida como obra de arte* (FOUCAULT, 2010a). Más allá de una visión romántica de la modernidad y del iluminismo, se refiere a una elaboración y a un trabajo ético del sujeto, que no consiste en la construcción de una identidad del sujeto, o en la noción de profundidad del yo, ni en la existencia de una esencia del sujeto. Por el contrario, pone en cuestión una ética de principios

⁷ Publicación original de 1983.

⁸ Publicación original de 2000.

⁹ Publicación original de 1976, texto fuente en portugués.

universales, no revisados históricamente. Además, cuestiona la relación que se tiene consigo mismo y la actividad creativa en la vida de los individuos. Es decir, no solo hace referencia a la actividad artística o cualquiera otra que se realice, sino que implica conectar la actividad creativa a la relación que se tiene consigo mismo:

A partir de la idea de que el yo no nos es dado, creo que hay apenas una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismo como una obra de arte. [...] no deberíamos referir la actividad creativa de alguien al tipo de relación que él tiene consigo mismo, sino relacionar la forma que tiene consigo mismo a la actividad creativa (FOUCAULT, 2010a, p. 306, traducción propia).¹⁰

Esta perspectiva del autor traslada la noción de estética del plano propio del arte — aunque implique la idea de la vida como obra de arte— al plano de la existencia como un camino o un modo de elaborar una relación ético-estética consigo mismo. Esto se plantea sobre la base de una estilización de la vida y de concebir la relación que se tiene consigo mismo, relación ética, a una actividad creativa, como lo hacen los artistas cuando elaboran una obra de arte. No obstante, esta actividad creativa no solo no es exclusiva del campo del arte ni los artistas son los únicos poseedores de esa posibilidad creativa y estética, sino que cualquier sujeto, en la relación consigo mismo, puede también ejercerla y concebirla. A continuación, Foucault agrega:

Lo que me sorprende es el hecho de que, en nuestra sociedad, el arte se haya transformado en algo relacionado apenas a objetos y no a individuos o a la vida; que el arte sea algo especializado o hecho por especialistas que son artistas. Entre tanto, ¿No podría la vida de todos transformarse en una obra de arte? ¿Por qué debería una lámpara o una casa ser objeto de arte y no nuestra vida? (FOUCAULT, 2010a, p. 306, traducción propia)¹¹.

Con esto, Foucault trae a la discusión de la ética, elementos de una estética de la existencia, tal como el mundo antiguo la ejercía. Vale agregar que, en algún momento, algunos de los principios más centrales de nuestra ética estuvieron vinculados a la idea de la estética de la existencia, pero como lo muestra el autor este eslabón fue quedando cada vez más difuso. En especial, en la era del cristianismo (FOUCAULT, 2018), cuando esos elementos de la estética de la existencia y de un “cuidado de sí” toman otras orientaciones y definiciones.

¹⁰ Publicación original de 1984. Texto fuente en portugués.

¹¹ Texto fuente en portugués, publicación original en 1984.

En el Capítulo 2 de la presente tesis, titulado “De un pequeño fotógrafo a un profesor fotógrafo”, se expone un ejercicio de escritura en el que se juntan recortes de experiencias relacionados con la propia práctica fotográfica y docente, elaborando una narrativa que trae preguntas, cuestionamientos y acontecimientos que salen a la luz en el presente estudio. Además, se presenta allí mi experiencia como docente fotógrafo en cuatro momentos o tiempos: de infancia, de formación, de enseñanza y de investigación, y se hace alusión a diferentes episodios y momentos que cobraron relevancia en la narrativa y en este estudio especial.

Los diferentes cuestionamientos, pertenecientes a cada uno de los momentos señalados, constituyen una forma de evidenciar las diferentes problematizaciones que surgían en mi trayectoria como fotógrafo, como docente y como fotógrafo docente. No son los mismos problemas, sino que se presentan de forma cambiante y oscilante, dependiendo de las condiciones históricas, sociales y personales, que como sujeto he vivido. La reconstrucción de este recorrido y la presentación de los diferentes cuestionamientos a lo largo de mi trayectoria permiten, por un lado, introducir la escritura de sí mismo como un trabajo ético y, por otro, entablar una conversación con la voz de otros docentes fotógrafos.

Luego, en el Capítulo 3, titulado “Escrita de sí mismo como trabajo ético”, se aborda la relación entre escritura y lectura para presentar de forma más detallada la noción de la escritura de sí desde una mirada provocadora, que ayude a pensar otras relaciones y formas de llevar adelante una escritura de sí desde una perspectiva metodológica. En verdad, esta responde más a una cuestión de actitud y procesos de trabajo de sí mismo que a implementar un método. Se analizan además elementos de la estética de la existencia, cuidado de sí, meditación y, en general, una mirada sobre la cuestión de la ética griega y la *ascese*. En la parte final del capítulo, se plantea el cuestionamiento sobre pensar otras formas de escrituras de sí, entendidas como maneras de inscribirse en el mundo, que puedan darse en la experiencia de docentes fotógrafos.

En el Capítulo 4, titulado “Profesores Fotógrafos: Docencia, fotografía y vida”, presento a los docentes fotógrafos participantes de la investigación a partir de las trayectorias, los relatos y las conversaciones sostenidas con ellos durante el trabajo de campo. El desarrollo tiene un tono descriptivo y narrativo, y su objetivo es identificar acontecimientos y elementos que permitan comprender la problematización de los profesores en el presente, al practicar y ejercer la docencia en fotografía, además de la fotografía con niños y jóvenes. Estas voces

transcritas de los docentes fotógrafos habitan de varias maneras el recorrido de la escritura de esta tesis y permean las reflexiones y las transformaciones que ha sufrido la investigación.

Ya en el capítulo 5 denominado Invenções de mundo: modos manuales de fotografiar y educar. Vuelvo a las preguntas centrales que atraviesan este estudio. A partir de la relación entre fotografía, infancia y educación como una de las problemáticas escogidas, me pregunto por las formas en que estos profesores se inscriben en el mundo. Me enfoco en tres modos que encuentro como posibilidades: La infancia como territorio de invención y pensamiento, el arte de fotografiar como experiencia de luz y de tiempo y el acontecimiento y la errancia como posibilidades de educación.

Reviso la noción de infancia para ser pensada y experimentada desde otras voces como *territorio de la infancia* (COUTO, 2004;2009), *reinado, experiencia* de la infancia (KOHAN, 2007), *memorias* (BARROS, 2006)), *poética de la infancia* (BÁRCENA, 2004), todas ellas parte de cierta invención *de la infancia*. Infancia entendida más allá del tiempo cronológico, como experiencia, como forma de pensamiento, como tiempo, entre otras

A partir de la fotografía como escritura de luz reviso la relación entre arte y educación y reviso la fotografía como experiencia y la noción tiempo como diferentes experiencias temporales (DELEUZE, 1974) (AGAMBEM, 2014) (KOHAN, 2007). Los tiempos Aion y Cronos se presentan como lecturas para trazar puentes de transformación de la experiencia y por ende del sujeto y de la educación.

Por ultimo presento la noción de acontecimiento (FOUCAULT, 2009) y la errancia (KOHAN, 2013) como modos de aprender en la educación de la mano de experiencias y acontecimientos que los profesores hemos tenido. En especial hago énfasis en un acontecimiento que tuve que llamo *Un café con Matheus*. Hago una lectura de estas experiencias para ver la potencia de los acontecimientos y la errancia en la educación.

Considerando estas ideas iniciales, como escenario de fondo y considerando la práctica fotográfica como actividad estética así como la escritura, inseparable del sujeto, de su realidad, de su verdad, su subjetividad y su tiempo que esta tesis se configura como una escritura de sí. Escrita que está atravesada por imágenes, relatos, poesía, narrativas, encuentros y desencuentros que me dispongo a dibujar como una escritura fotográfica. Me gustaría a partir de este momento comenzar a relatar mi relación con la fotografía y con la educación en los diferentes momentos de formación, considerando la voz como profesor

fotógrafo que investiga su práctica junto con otras narrativas y relatos de docentes con experiencias en el campo del arte, la educación y la infancia

2. DE UN PEQUEÑO FOTÓGRAFO A UN PROFESOR FOTÓGRAFO

Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante.

Manoel de Barros

2.1 Tiempo de infancia: la captura de la luz y el disparo

En la escuela, en el colegio y posteriormente en la universidad, se desarrolló en mí una atracción por diferentes lenguajes artísticos que, a mi modo de ver, eran una búsqueda de *refugios* que me ayudaran a ver las cosas desde otras perspectivas, explorar con el cuerpo y la mirada otras formas. Un deseo de aprender y desaprender que no se satisfacía con lo que veía en las clases. Los lenguajes con los que tenía mayor complicidad para refugiarme eran aquellos que daban espacio al cuerpo y a la mirada. Estos lenguajes fueron la danza, el teatro, el dibujo y la fotografía. Aunque no tenía gran destreza, ni tantas habilidades, eran espacios en los que me podía refugiar, o inventarme a mí mismo, aunque fuera por un cierto fragmento de tiempo. Ello resultaba impensable en una clase en la escuela, en la casa o en la calle. Era un gusto latente, pero que me hacía buscar e ir detrás de algo más que lo que habitaba en los salones de clases. Era un sentimiento de ausencia que me hacía salir a buscar.

De la escuela, no recuerdo tanto las clases o lo que pasaba en los salones. Solo cuando ocurría algo fuera de lo común o divertido. Recuerdo cuando salía el profesor del salón de clases y la diversión de correr y estar pendientes de cuando el profesor llegara para sentarse en la silla con el corazón agitado. El riesgo de ser encontrado por el profesor por estar corriendo venía acompañado del miedo de tener como castigo una visita obligada a la

dirección de la escuela, la cual no gozaba de buena fama en el salón de clases. La directora tenía reputación de ser mandona y regañona. En la escuela estaba prohibido correr en los salones de clases y más todavía, en ausencia del profesor. Correr nada más estaba permitido en las horas del recreo y en los lugares destinados para tal fin. Y ese alto riesgo traía aún más diversión y desafío.

También recuerdo con precisión a los profesores que eran poco queridos por la mayoría de los estudiantes, pues gritaban enfurecidos cuando alguno se atrevía a hacer algo indebido en la clase, ya fuera hablar con el compañero de silla, levantarse del pupitre, o en los recreos, correr por lugares no permitidos de la escuela y otras tantas prohibiciones.

En la escuela, debía mantener bastante cuidado de no hacer algo prohibido ni nada que pudiera ofender a estos profesores, conservadores del orden, la disciplina y la obediencia, para que no volvieran sus gritos hacia mí, que me señalaran como culpable y que fuera llevado a la dirección para ser merecedor de alguna sanción o castigo. Recuerdo la sensación de miedo que inspiraban, cuando gritaban y en ocasiones hasta perdían el control con algunos compañeros. No obstante, el recuerdo de algunos pocos de ellos sonriendo también es muy claro. Cuando lo hacían, era al mostrarnos algo entretenido, canciones o rondas, o cuando relataban alguna historia en el salón de clases.

Las sillas, las mesas, el tablero verde de tiza, el olor de la lonchera, los colores en la maleta, la goma de borrador, los lápices desgastados, llenan las imágenes de la memoria de cuando era niño y estaba en la escuela. Las pocas clases de artes que teníamos eran algo más que cortar y pegar papeles, o colorear algún dibujo ya diseñado en una hoja, o hacer algún trabajo manual con lana. Las horas del recreo, los juegos, las escondidas, la arenera, los caminos secretos del jardín, las largas formaciones en el patio de la escuela antes de comenzar las clases. En estas formaciones se debía estar quieto en la fila y ubicarse por orden de estatura (yo siempre fui de los primeros).

A la salida de la escuela, había una pequeña feria en la que vendían muchas cosas: sorpresas, helados, dulces; había juegos de apuestas, monedas, cuadros y la mayoría salíamos con un cierto afán, corriendo como si tuviéramos una cita por cumplir, para ser los primeros en llegar. Era quizás tan breve aquel instante a la salida de la escuela, pero alcanzaba para que valiera la pena quedarse allí por un tiempo antes de volver a casa, quedarse unos minutos más, que podían parecer una eternidad. Era como llenar los sentidos de colores, de sonidos, sabores. Y si tenía suerte, podía llevarme alguna sorpresa comprada con las monedas ahorradas del día. Había unos días en que esto no pasaba: eran aquellos en los que debía

asistir a los talleres de danza o dibujo fuera de la escuela en algún salón comunal¹² de un barrio vecino. Estos días, salía corriendo con mucha prisa, directo a mi casa para almorzar y luego ir a estas clases.

Esas son las clases y los momentos que más recuerdo, en la época de la escuela y acontecían precisamente fuera de ella. Me pregunto ahora qué sería lo que tenían esas clases y esas escenas de la infancia que vuelven a mi encuentro al realizar estos ejercicios de memoria, más que las mismas clases de la escuela. La entrada del colegio, el recreo, algunas clases de manualidades y la anhelada salida son escenas que mi memoria dibuja más nítidamente en estos primeros años de educación primaria.

Ahora pienso si tal vez esos espacios, esos lugares, esos tiempos, no tenían que ver con la búsqueda y el encuentro de una cierta poética que Bárcena (2004) llama *poética de la infancia*. El autor utiliza esta figura para pensar “el instante que rompe las aristas rígidas de lo real, de lo fijo y de lo absoluto e inamovible [...] la figura que ofrece *sentido (dirección, rumbo)* en la intensidad desordenada del sentir, del ver, del escuchar” (BÁRCENA, 2004, p. 17).

Desde estas memorias de la infancia y siguiendo al poeta Manoel de Barros (BARROS, 2006), todas las memorias, en una suerte de paradoja, son *inventadas*. Por lo tanto, teniendo presente esa suerte de invención que traen las memorias evocadas, es como si las clases de la escuela hubieran sido un espacio cercado por las aristas rígidas de lo real, de lo fijo y de lo absoluto, que Bárcena (2004) nos menciona, con ausencias de algún sentido, de alguna dirección hacia algún rumbo. Los instantes como el recreo, el jardín y sus senderos verdes, la feria de la salida o la clases de artes que acontecían fuera de la escuela, eran momentos en que se rompían esas aristas rígidas de lo real, de lo fijo, de lo absoluto e inamovible de las clases, de los gritos, y el miedo que la dirección, como garante del orden, representaba. Esos instantes daban un sentido en los que esa intensidad desordenada del ver, del sentir y del escuchar acontecía para encontrar esa poética de la infancia.

¹² En Bogotá, en los barrios populares, existen espacios que se conocen como “salones comunales” y se encuentran destinados a realizar reuniones entre los vecinos, así como al dictado de talleres, clases. En general, son dispuestos para la comunidad para hacer labores sociales, como puntos y espacios de reunión y encuentro. En estos salones, comúnmente se desarrollaban talleres gratuitos para niños y jóvenes de los barrios. Años después, actué en estos mismos salones como profesor de artes y como coordinador de proyectos artísticos y educativos en una ONG que organizaba talleres de artes en los barrios periféricos de Bogotá.

Ahora bien, mi primer contacto con la fotografía, desde el lado de atrás de la cámara, fue cuando todavía me encontraba en la escuela, gracias a un tío fotógrafo. Aquel tío tenía una cámara marca Zenith, de fabricación rusa, con enfoque manual, lentes intercambiables y funcionaba con los tradicionales rollos fotográficos de 36 mm. Así era como funcionaba la fotografía antes de la llegada de la imagen digital. Esta fue la primera y única cámara fotográfica en la familia por varios años. Todas las fotos y escenas que había en los álbumes de la familia eran tomadas por él y su cámara. Recuerdo que mi tío contaba que había aprendido fotografía leyendo en revistas y libros que compraba en ferias o intercambiaba en librerías. Es decir, de forma autodidacta, pues nunca tomó una clase formal.

También recuerdo la primera vez que miré por el visor de la cámara: tendría unos ocho o tal vez nueve años, todavía estaba en la escuela primaria y me divertía aprendiendo cosas nuevas. El misterio y el desafío me motivaban a explorar. En esas épocas, intentaba aprender a dibujar en el taller al que asistía por las tardes dos veces por semana. Está muy presente en mi memoria cuando tomé la pesada cámara en mis manos y al intentar mover el anillo del lente como lo hacía mi tío, lo que miraba por el visor empezaba a tener forma, pero luego nuevamente se difuminaba. El movimiento tenía que ser leve, pausado, pero mis pequeñas manos se debatían entre sujetar la cámara con fuerza para no dejarla caer y poder hacer el leve movimiento de enfoque. Después de algunos intentos, lo conseguí.

No recuerdo cuál fue la primera foto que tomé en esa cámara, pero sí el *sonido* que hizo cuando apreté el obturador: ese instante oscuro que por milésimas de segundo se ve por el visor cuando el obturador abre el diafragma, levanta el espejo y deja entrar la luz en la recámara donde está la película y la captura en forma de imagen. Debió ser una velocidad de obturación lenta, pues recuerdo esa milésima de segundo de oscuridad y el sonido —siempre el sonido de fondo—, que hicieron sutilmente vibrar la mano. Aquel sonido de piezas metálicas en un movimiento rápido era el anuncio de que la luz había sido capturada. El secreto de la imagen había sido guardado en la cajita de metal que tenía en mis manos.

Barthes (1984) evoca esa relación entre el ojo que ve y el dedo que dispara. Según el autor, el gesto no es solamente del ojo que ve y encuadra, sino de su dedo, que escoge el momento de apretar el disparo. “Para mí, el órgano del Fotógrafo no es el ojo (él me aterriza),

es el dedo: el que está conectado al disparador del objetivo, al deslizar metálico de las placas” (BARTHES, 1984, p. 30, traducción propia).¹³

Después de tomar la foto, tenía que empujar una pequeña palanca, que también producía un sonido de engranajes que ayudaban a que la película fotográfica avanzara y la cámara quedara lista para el próximo disparo. Recuerdo que mi tío me explicaba los ajustes y la forma de verificar que la luz estuviera en la medida correcta, mediante el uso del fotómetro que tenía la cámara. No recuerdo los conceptos técnicos, solo que el fotómetro era como un reloj y para tomar la foto era necesario que la manecilla que medía la entrada de la luz estuviera en el centro. Eso se lograba moviendo un anillo del lente. Tiempo después entendí que ese anillo controlaba la abertura del diafragma, lo cual aumentaba o disminuía la entrada de luz, de la misma forma en que funciona el ojo humano. Cuando estamos en la oscuridad, nuestra pupila —que sería como el diafragma de la cámara— se dilata, abriéndose al máximo para dejar entrar la mayor cantidad de luz posible. De forma contraria, cuando estamos en un día soleado, la pupila se contrae, y el diafragma por el cual entra la luz reduce su diámetro.

Recuerdo que esperaba cada reunión familiar para tener alguna conversación con mi tío y ver las fotos que él había revelado. Lo más emocionante era volver a tener la oportunidad de tomar más fotos, accionar la cámara disparando para *capturar* instantes del presente que irían a ser siempre un pasado. Para mí, era como si el sonido de su mecanismo al accionarse fuera el que grabara la luz y sus sombras en la película fotográfica.

Ahora desconfío de este primer contacto con la cámara y la posibilidad de tomar fotografías. ¿Acaso más que ver la foto final, no sería tal vez la sensación y la misma experiencia de *disparar*, de accionar el mecanismo de la cámara como una extensión del ojo, de apretar el dedo y escuchar el sonido de las placas metálicas, lo que en el fondo más disfrutaba? ¿O tal vez me gustaba la oportunidad de detener el tiempo y observar con otros lentes lo que se me presentaba como realidad?

Lo que me atraía de la fotografía eran la cámara y sus múltiples posibilidades de experimentar. Me gustaba apuntar la cámara y su lente —como si fuera un arma pesada y contundente— hacia el objetivo ubicado al frente, escogerlo, enfocararlo y decidir el momento exacto del disparo, para capturarlo. Después de algunos días o semanas, con la película

¹³ Publicación original de 1980. Texto fuente en portugués.

revelada, venía ya la experiencia de tener la fotografía impresa y ver el resultado de aquellos disparos.

A esa edad, los disparos eran como disparos de luz, pues recuerdo con precisión que, para tomar una buena foto, tenía que regular muy bien la cámara para que entrase la cantidad de luz adecuada, pues la fotografía, según lo que decía mi tío —y luego vendría a recordar con una las profesoras entrevistadas—, tenía que ver con poder escribir con la luz. Cuando hacía falta luz para tomar la foto, venía algo divertido, pues ello permitía literalmente hacer un disparo de luz, cargando un flash en el cuerpo de la cámara. Esto era lo más parecido a un rayo o ráfaga de luz, que en la mayoría de los casos dejaba una estela de incandescencia para quienes estaban al frente de la cámara. Un disparo de luz para hacer mejor la captura de la imagen.

Esta primera experiencia con la fotografía siendo todavía niño fue como encontrar un refugio detrás de la cámara, capturando a los demás en sus formas, sus imágenes, sus movimientos, disparando un arma que no causaba terror, sino que en la mayoría de los casos propiciaba una sonrisa o una pose —y a veces también una indisposición en quienes no querían ser fotografiados—. Barthes (1984) se refiere a este ejercicio de captura del fotógrafo frente a su objetivo, especialmente en el foto-retrato, como una micro-experiencia de muerte en la que captura el objeto que tiene al frente a modo de *spectrum*. Lo embalsama en una imagen como si fuesen víctimas pasivas todos aquellos que posan —o no— frente a una cámara para la foto.

Debido a este gesto “el Fotógrafo tiene que luchar mucho para que la Fotografía no sea la Muerte” (BARTHES, 1984, p. 28, traducción propia). Sin embargo, en ese momento, la maravilla estaba en la experiencia de lo nuevo, del misterio y del juego que una máquina y una serie de “fórmulas secretas” me permitían vivir. Poder entrar o recuperar otro tiempo, un tiempo para experimentar de forma distinta, sin pensar en el pasado, o en el futuro, un tiempo detenido en el tiempo. En mi caso, como pequeño fotógrafo —y siguiendo a Barthes (1984)—, era quizás justamente lo contrario: un instante de vida, de invención y de protección. A su vez, esto se relaciona con ese tiempo de la infancia que no es evolutivo, como señala Skliar:

El tiempo de la infancia no es evolutivo

Si fuera evolutivo, se pasase de un estado primitivo para un estado terminal, moriría. Si toda trayectoria fuese medida como el pasaje de lo que “no es” para lo que sí, “será”, lo que “será” ya no es infancia.

El tiempo de la infancia es el tiempo de la infancia. (SKLIAR, 2014, p. 140, traducción propia)¹⁴

En estos momentos, pareciera que esos breves instantes con la cámara fotográfica de mi tío, que sucedían esporádicamente, eran instantes en los que conseguía parar el flujo continuo de los acontecimientos y era como si, por el solo hecho de tener la cámara en la mano, accionase una máquina del tiempo y entrase o recobrase el acceso a otro tiempo, a un tiempo de infancia. Allí podía observar con calma, detenerme, acostarme en el piso si era necesario, o estirarme en la altura con la excusa de hacer una fotografía.

2.2 Tiempo de formación: revelado y construcción de la imagen

Estando en la universidad, compré mi primera cámara fotográfica de la misma marca que aquella que tenía mi tío, con la motivación de asistir a un curso de fotografía en blanco y negro, y allí aprender los procesos químicos y físicos del revelado. Sin embargo, el primer día que salí con la cámara por el centro de la ciudad, me fue arrebatada con la película fotográfica dentro, la cual contenía las imágenes que había capturado esa noche. Así, las imágenes de la primera cámara quedaron sin revelar.

Recuerdo la tristeza, el vacío, el miedo del robo, el desánimo y los deseos de abandonar el curso y la fotografía en señal de respuesta. No obstante, después de haber recobrado cierta noción de juicio, al entrar en el laboratorio sin nada que revelar, pero dejándome seducir por esa magia secreta de las imágenes descubiertas en la oscuridad, como si fueran ajenas, me di cuenta de que el interés y el gusto por el lenguaje fotográfico eran más fuertes que el desánimo que me embargaba. Ese mismo día en el laboratorio tomé fuerzas para continuar.

Luego encontré otra cámara en la casa, que había sido olvidada en una gaveta, debajo de muchas cosas. Era de mi hermano mayor y estaba averiada, tenía una entrada de luz en la tapa trasera donde se colocaba el rollo. La luz que entraba provocaba que se velara el rollo, dejando marcas, líneas de luz, puntos o figuras extrañas en la imagen del negativo. La arreglé

¹⁴ Texto original en portugués.

de forma artesanal y con bastante cuidado, y de ese modo, pude continuar el curso fotografía. La marca de la cámara era Minolta y recuerdo que el sonido que hacía cuando apretaba el obturador para hacer la foto era diferente al de la cámara anterior. Sin embargo, seguía causando un mismo sentimiento, el gusto de escuchar el disparo como si fuera un “*sonido del Tiempo*” (BARTHES, 1984, p. 30, énfasis añadido, traducción propia).

El curso se desarrollaba en la Alianza Francesa, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia. En él pude explorar la potencia de la imagen en su dimensión técnica, experimentando por horas y horas en los laboratorios, con químicos, relojes, pruebas de exposición, papel fotográfico. Había encontrado nuevamente otra forma de detener el tiempo. Dos o tres horas de clase y salía con alguna imagen revelada.

En el espacio del laboratorio era siempre de noche, como un crepúsculo suspendido en el tiempo, con una extraña pero acogedora tonalidad de luz roja. En su interior se colgaban algunas fotos ya reveladas que se encontraban secándose, sobre cuerdas y ganchos. Como si se tratara de ropa recién lavada, esperaban el momento preciso para salir al exterior a ser vistas fuera del cuarto, a ser usadas. Otras imágenes, sumergidas en el agua, iban apareciendo, en el fondo de las bandejas, y revelaban el secreto silenciosamente guardado.

En ese momento, surgió la oportunidad para explorar la dimensión estética, principios de composición, códigos y narrativas visuales, al compartir con los demás colegas, viendo trabajos de fotógrafos y permitiéndome crear libremente, en un nuevo lenguaje en el cual me adentraba. Estas exploraciones también me hacían pensar en otras metodologías de trabajo con la comunidad, en el que ya me perfilaba, desde mi formación como sociólogo.

En cuanto a este aspecto, la formación en Sociología clásica y de corte positivista no alcanzaba a atender a mis preocupaciones de creación estética. Esa formación no era suficiente para dar respuestas a los problemas que el país vivía ni a los problemas de mi barrio, tampoco los problemas que mi propia existencia acarreaba. Lo que más me motivaba eran la experimentación y el juego que podía hacer con las imágenes, la distorsión de la realidad o el juego inventivo que la fotografía me proporcionaba. Era un gusto similar el que los cursos de teatro y las clases de yoga en ese momento me inspiraban: torcer y destorcer el cuerpo, la mirada y las formas fijas para poder explorar e inventar otras posiciones, *asanas*,¹⁵

¹⁵ *Ásana* es una palabra de origen sanscrito que significa “postura estable y confortable”.

voces e imágenes para salir de la turbulencia que conllevaban las narrativas tradicionales de la academia y de la vida.

Es decir, continuaba la búsqueda del refugio en aquello capaz de quebrar lo real, lo absoluto, lo verdadero e inamovible (característico de esas narrativas lineales de causa-efecto) en esas *poéticas de la infancia* que me permitían atravesar por esos nuevos lenguajes como posibilitadores de un devenir.

Por fin, encontré en la fotografía un puente para unir mis intereses de experimentación, con un lenguaje que podía dominar. En este punto, encontré también la potencia de la imagen en diferentes medios y con diferentes fines. Años más tarde, comprendí que el deseo de aprender fotografía manual y artesanal radicaba en la posibilidad de crear formas diferentes de ver (y de relacionarme con) el mundo. No era simplemente el producto final de la fotografía, la imagen fotográfica, lo único que me llevaba a dedicarme casi por completo a esta pasión descubierta, sino más bien el gusto por todo el proceso, por toda la *experiencia* que la fotografía proporcionaba.

Podía detener el tiempo en el cuadro de una imagen, detener el tiempo por largas horas revelando en el cuarto oscuro. Detener el tiempo y la respiración al apretar el obturador de la cámara. Detener el tiempo para ver desde otros ángulos, otros lugares, detener el tiempo para ver otros tiempos. Para verme, a través de mis prácticas, en otros tiempos. Fue también la posibilidad estética para dar una mirada para dentro, lo que quería, lo que buscaba, lo que deseaba. Pero no solo de manera reflexiva o con el deseo del escrutinio, sino de la creación estética.

Sin embargo, esa mirada que se dirigía a lo mucho o poco que había guardado como experiencias implicaba estar buscando una esencia que esperaba ser revelada. Podía sentir una esperanza heredada del iluminismo y propia del mundo moderno, de la existencia de un lugar para llegar, o una promesa por ser cumplida, una imagen en el fondo de todo mi ser para ser revelada, un secreto que al final de un largo camino y después de pasar por tantas pruebas se revelase y encontrase como salvación, una fórmula secreta para existir.

Una idea —romántica, debo reconocerlo— me acompañaba en las anotaciones que hacía en los diarios de reflexiones de esa época. Era la idea heredada y modificada por el cristianismo y no propiamente aquella de la antigüedad, del cual hacía parte y con la que privilegiaría el imperativo “conócete a ti mismo”. Podría decir ahora desde una mirada analítica que esas búsquedas me conducirían a más problemas sin salida, pero por fortuna no

lo sabía en ese momento y ni lo pensaba, porque de lo contrario no me hubiera permitido vivirlos. Me resulta interesante poder ahora volver a esas épocas e intentar otra lectura sobre ellas. Fueron momentos de descubrimientos, encuentros y desencuentros que me dieron la fuerza para continuar con los movimientos de búsqueda.

Recuerdo la primera propuesta de trabajo de conclusión de curso en la universidad, cuando estudiaba Sociología. Fue en el campo de la Sociología Visual, quería estudiar las imágenes publicitarias de algunos productos de marcas más consumidas en revistas impresas de circulación nacional. Me interesaba indagar por las formas, por cómo construían narrativas visuales dirigidas a generar estéticas de consumo. El tema surgió por mi involucramiento con la fotografía y el uso de la imagen. Sin embargo, cuando propuse el tema en el programa, solo había un profesor que tenía trabajos al respecto, pero se encontraba cursando estudios posdoctorales fuera del país. Por eso, al no lograr llevar a cabo el trabajo en esa temática, decidí pausar los estudios e irme con mi cámara a trabajar como voluntario fuera de la ciudad de Bogotá, enseñando sobre tecnologías de la información a profesores en diferentes escuelas rurales.

Los años que cursé en Sociología, pude utilizar la fotografía como herramienta de pesquisa y registro en algunos trabajos de investigación y metodologías cualitativas. Los problemas que me planteaba en ese momento desde la fotografía se basaban en la forma en que conocemos el mundo y la forma en que las imágenes influyen en ese conocimiento, y en una *construcción social* de la realidad. En este sentido, las preguntas que me movilizaban, así como las búsquedas en torno a ello y los cuestionamientos por la imagen y por la temática que estaba estudiando y aprendiendo eran del tipo de las que siguen: ¿Es la imagen una construcción social y cultural? ¿Cuál es el papel de la imagen en la construcción social de la realidad? ¿Cuál es su potencia? ¿El consumo y la imagen publicitaria nos construyen, influyen en la forma en que somos, lo que comemos, lo que vestimos, lo que pensamos... lo que somos?

Posiblemente, las preguntas que hay detrás de las imágenes que impugnaban de forma más existencial ese momento eran una mezcla de cuestiones ideológicas con cuestiones de interioridad o de esencia tales como: ¿Soy una construcción social o cultural? ¿Quién soy? ¿Cuál es la luz que compone la imagen que termino siendo? ¿Existe una esencia por ser revelada al final de todo este camino? ¿Si existe, dónde y cómo puedo encontrarla o revelarla? ¿Cuál es el proceso y cuáles las técnicas de revelado de esa *esencia*?

En verdad, más que ocuparme con cuestiones ideológicas o de la esencia humana, comenzaba a percibir cuál podría ser —con la práctica fotográfica— mi contribución para las demás personas.

2.3 Tiempo de enseñar: compartir la fotografía

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.

Manuel de Barros

Otro momento de búsquedas marcaría esta trayectoria. La búsqueda por otras estéticas alejadas del consumo y de la idea de esencia o de identidad, me llevó a otras más relacionadas a las estéticas locales, populares y la potencia de la fotografía para crear imágenes y hacer otras lecturas de la realidad en contextos sociales. Eso me motivó en esa época a ir por este camino. Esos cuestionamientos junto con ejercicios de registro y diálogo desde la academia, pensando en investigación social, me llevaron a producir movimientos y desplazamientos vitales. Me decidí a ir por los terrenos de la educación, el trabajo con la comunidad y querer hacerlo junto con la fotografía.

Esta necesidad de cambio y de seguir en la búsqueda de algo que le diera sustento al rumbo de mi vida, me llevó a concretar una experiencia de voluntariado y de trabajo en comunidad, en la formación en Tecnologías de Información y Comunicación con profesores de escuelas rurales. Con ese propósito, viajé al departamento del Putumayo, a aproximadamente 600 kilómetros al sur oriente de Bogotá. En este punto, se encuentran la selva del Amazonas y el piedemonte de los Andes. Es un territorio muy rico en recursos naturales, como el petróleo y el agua, también un punto estratégico por sus tierras fértiles y su clima para el cultivo y comercio de la hoja de coca.

Por otro lado, es un departamento donde hay conflicto social desde hace varias décadas, pues allí hacen presencia varios grupos armados y en el pasado su economía ha estado principalmente basada en cultivos de hoja de coca para la fabricación de alcaloides, como la cocaína y otros derivados. Esto lo configura además como un territorio con presencia de varios actores del narcotráfico.

Allí trabajé en la formación de docentes de escuelas rurales, en manejo de *software* y computadores, mediante un programa que el gobierno implementaba. En esta oportunidad, conocí comunidades indígenas, compartí comedor con niños de las escuelitas rurales que me invitaban al almuerzo. Pasé noches en escuelas, conocí estudiantes que caminaban horas, o

casi días enteros, para llegar a estar quince días internos en la única escuela de la región. Visité escuelas donde tuve que pedir permiso a los grupos armados guerrilleros que tenían el control territorial de esa región, para poder dar las formaciones en el manejo de computadores a los profesores responsables, así como a algunos estudiantes que participaban de dichas formaciones.



Foto 1. Niños indígenas de la comunidad indígena Kamentsá. Villa Garzón, Putumayo, Colombia.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006)¹⁶

En ese contexto, encontré que la fotografía además de ser un lenguaje y una técnica, era un medio que permitía interactuar en los diversos contextos. La fotografía me servía como mediadora para el trabajo con los profesores y los estudiantes. En algunos casos, cuando había fuerte presencia guerrillera, no podía llevar la cámara ni ningún aparato electrónico por seguridad. Aun así, la fotografía iba conmigo: por un lado, en la forma de observar y de esperar; por otro lado, llevaba imágenes impresas que me ayudaban a entablar

¹⁶ La información del título de las imágenes lleva: nombre y/o descripción de la fotografía; lugar donde fue tomada la captura; tipo de formato —sea digital, impresa o estenopeica—, localización del soporte de la imagen, sea archivo del investigador, sitio Web u otra localización. En las imágenes derivadas del trabajo de campo de la presente investigación cuando en ellas aparecen rostros de menores, realizo una difuminación o edición para evitar la identificación y salvaguardar la identidad de los niños. Como resultado del trabajo de campo por parte de los profesores participantes, poseo la autorización para ser utilizadas en el presente estudio. Para las demás fotografías que no fueron resultado del trabajo de campo del presente estudio tanto de mi autoría como de otros, poseo los derechos para utilizarlas.

conversaciones, o las ofrecía como regalos o para compartir cuando alguien hallaba interesante alguna de ellas. Así, descubrí una potencia de interacción en el juego que la cámara y la imagen me permitían, tanto con los profesores como con los estudiantes de las escuelas donde ofrecía mis talleres.



Foto 2. Niños campesinos del municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006).

En ese contexto, algo cambió: mis experiencias con la docencia y la fotografía me revelaron una pregunta que daría un cierto sentido a mi vida y que traía parte de la respuesta buscada años atrás, pero que me acompaña hasta el presente: ¿Cómo hacer el bien a los demás a través de mi trabajo, mis conocimientos en fotografía, y mis habilidades en el trabajo con la comunidad?

Una parte de la respuesta, al parecer, estaba en el ejercicio de la docencia a partir una actividad estética —en este caso la fotografía— y con una población con la que apenas comenzaba a trabajar, es decir, niños y jóvenes. De esa experiencia, quedaron algunos momentos guardados que han ido saliendo con el tiempo. En entrevistas con los profesores que hacen parte de esta investigación, veo cómo hay ciertas reverberaciones entre las experiencias de desplazamientos, viajes y mudanzas, en las que no solo el cambio se da a nivel físico y geográfico, sino que suceden cambios en otras dimensiones que nos modifican a lo largo del tiempo. Eso me llevó a encontrarme después con Simón Rodríguez como un maestro errante, para quien al aprender y enseñar es importante estar atento y en movimiento:

Simón Rodríguez pertenece a otra tradición o instaure una. [...] Ni esperar ni quedarse. Llegar y salir por sorpresa. En movimiento, estar atento. Encuentra su vida en los viajes... (KOHAN, 2013, p. 60).

En este periodo, ya no me preguntaba por la forma en que se componía la imagen y si era una construcción social o cultural, o por la forma en que estaba compuesta mi existencia, mi yo, mi persona. No era ya esa mirada de interioridad, la del primer periodo de formación en que intentaba entender el mecanismo de cómo la fotografía operaba en mí.



Foto 3. Juegos Tradicionales, cerbatana, comunidad del municipio de Villa Garzón, Putumayo, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006).

Ahora, en este nuevo periodo de formación, la mirada se dirigía al exterior, a los otros, a la comunidad. Ya no me preguntaba por una esencia fundadora, sino por la forma de trabajar con otros, por colocar al servicio de otros la propia existencia personal. Como si el vacío de no haber encontrado esa esencia adentro se llenara intentando colocarme al servicio de otros por medio de los conocimientos y habilidades con la fotografía que había descubierto hasta ese momento.

Ahora bien, en las conversaciones del trabajo de campo con una de la profesoras de fotografía de mayor experiencia, ella relató que la necesidad del servicio al otro estuvo muy presente en su trayectoria personal y fue tan así que en su juventud dejó de ejercer la ingeniería por dedicarse a la fotografía y a la enseñanza de esta con niños, pues encontró en su anterior práctica profesional contradicciones imposibles de superar.



Foto 4. Reunión con la comunidad alrededor del fuego. Mocoa, Putumayo, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006)

En esa experiencia de poco menos de seis meses, mi vida cambió y volví a Bogotá decidido a ser docente y llevar siempre donde fuera la fotografía. En el viaje de vuelta, hice un recorrido por el Ecuador y su litoral pacífico, país que no conocía. En este recorrido conté con la ayuda y la compañía de la fotografía: de la cámara y de imágenes, pues imprimí como postales las mejores fotos que había hecho con mi primera cámara digital, en la estadía por el Putumayo. También acompañaba las postales con historias que contaba o que me preguntaban cada vez que las mostraba, algunas de ellas ilustran este capítulo.

En cada lugar en que paraba, las fotos eran tema de conversación con las personas que iba conociendo. Eran como ventanas que se abrían para que desde adentro o desde fuera sucedieran encuentros, pudiera entablar una conversación con el otro, con los otros y conmigo mismo. Una potente herramienta y medio que me permitía romper las fronteras del silencio, de lo extraño, de lo extranjero y adentrarme en movimientos de lo inesperado en los múltiples encuentros y desencuentros que iba teniendo en el viaje.

Aún recuerdo varias de las sonrisas y rostros de la personas que veían mis fotos a lo largo del viaje, en silencio, con maravilla como estar viendo imágenes de otro mundo, algunas veces preguntaban qué era, dónde la había tomado, algunas causaban risa otras silencio, algunas curiosidad.



Foto 5. Niño en bicicleta llevando un caballo. Sibundoy, Putumayo, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006).

Algunas veces las vendía, otras las trocaba, otras veces las regalaba; algunas despertaban asombro, otras sonrisas, algunas me quedaron impresas y las conservo hasta el día de hoy. La alegría y la felicidad de intercambiar o dar una imagen me acompañó durante todo el recorrido, hasta el día en que volví a casa. Incluso hoy, esta experiencia reverbera en todo mi recorrido. A los profesores que acompañaron el trabajo de campo de esta tesis, les pregunté sobre qué momentos o acontecimientos con la fotografía recordaban que les hubieran inspirado o que hubieran sido decisivos para dedicarse a la fotografía. En mi caso, el acontecimiento aquí narrado es uno de los que ocupa ese lugar.

Cada momento de ese viaje fue registrado con mi primera cámara digital, de marca Vivitar, que había comprado para ese viaje de seis meses que luego cambiaría mi vida. Ahora entiendo que “estar de viaje es estar a camino, entre dos puntos, el de partida y el de llegada, los dos igualmente insatisfactorios, insoportables casi, como lugares de residencia para alguien tan inquieto” (KOHAN, 2013, p. 60). Justamente, esa inquietud era la que me había hecho salir de Bogotá buscando un voluntariado y luego salir de mi país, dar la vuelta y entrar por otra frontera, buscando preguntas, andando para aprender y para enseñar.

En relación con esta experiencia, me parece importante resaltar la potencia que tienen los desplazamientos, no solo geográficos, sino también de pensamientos, de creencias, de costumbres. Los desplazamientos son un tema presente en todos los relatos y entrevistas de

los demás profesores participantes, quienes los señalan como momentos y acontecimientos que han proporcionado importantes cambios. Esto nos lleva nuevamente a Simón Rodríguez, quien ayuda a ver el potencial que tienen los desplazamientos en la experiencia docente:

[Simón] se pone a andar e incorpora a su vida en movimiento un modo específico de andar que se caracteriza por los siguientes aspectos: a) aunque supone desplazamientos en el espacio y en el tiempo, tiene más que ver con una **intensidad** que con una extensión en el desplazamiento, su forma se encuentra más en la **calidad** que en la cantidad deslizada, más en su **espesor** que en su largura, más en la **densidad** que en la dilatación, más en el **arranque** y en la **velocidad** que en el movimiento, más en la **intimidad** de la relación que se afirma que en su generalidad. (KOHAN, 2013. p. 61, énfasis añadido).

Estar adelantando mis estudios doctorales también es, en parte, resultado de un desplazamiento al Brasil, que me ha hecho vivir de forma ininterrumpida, por cerca de siete años, una serie de cambios y transformaciones a nivel personal, profesional y laboral. Es decir, los desplazamientos y los viajes suponen más que moverse en el espacio y en el tiempo. Con ello, no me refiero tanto a las distancias o a la duración del desplazamiento, sino a la intensidad de la experiencia. No es necesario recorrer miles de kilómetros o estar en el lugar más recóndito para que ese movimiento acontezca. Es más relevante la calidad con la nos deslizamos en esos movimientos y no la cantidad del movimiento. Dice más la intimidad de esos desplazamientos y las relaciones que se afirman, que su misma generalidad.

Para finalizar esta etapa de viajes y errancia, me permito acudir a una cita completa, pues es como si representara lo que sentía en esos momentos y que me llevó a realizar el viaje que cambiaría mi vida por completo, poniéndome a dudar incluso si volvía a Bogotá o si me iba a recorrer Latinoamérica. La intensidad fue tal que terminé volviendo para Bogotá a continuar mis estudios e iniciar todavía otros.

Es errante no tanto porque se ha desplazado de un lugar a otro permanentemente sino porque justamente afirma cada una de estas figuras, por su forma densa, intensa, persistente, perdurable de romper los modos de pensar y vivir de su tiempo, por no aceptar la tiranía de lo instituido, por la sensibilidad para pensar y vivir abierto enteramente a revolucionar una realidad pedagógica y social marcada por la exclusión y el sometimiento, y por afirmar la *errância* en el cuerpo, en su encuentro con otros cuerpos y otras vidas, en la intensidad de una vida de rupturas, de hospitalidad y apuesta permanente por nuevos inicios de inconformidad, resistencia y nacimientos cargando literalmente con el peso de esa postura errante ante el estado de cosas, comenzando casi siempre de nuevo, como si cada estación, cada ciudad, cada etapa de sus viajes significaría volver todo al inicio. (KOHAN, 2013, p. 61)

Con estas palabras, intento leer esta experiencia desde esa idea del desplazamiento, del caminar, del movimiento, de las rupturas, de los inicios y de que cada parada significa un nuevo inicio.



Foto 6. Autorretrato, por las vías del departamento del Putumayo, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2006)

Continuando con el relato, luego del viaje de vuelta a Bogotá, terminé mis estudios de Sociología e inicié la Licenciatura de Artes Visuales en la Universidad Pedagógica Nacional, sintiendo que este sería el camino para tener elementos y ejercer la docencia y la creación artística, a partir de la fotografía y de la imagen, trabajando por supuesto con la comunidad.

Comencé a cursar la carrera, buscando encontrar respuestas a mis cuestiones y habiendo llegado a la mitad del programa, desistí de continuar. Ciertos cambios estructurales que estaban teniendo el programa y su currículo inicial, con los cuales no estuve de acuerdo, pues no respondían a lo que yo estaba buscando y en lo que estaba creyendo, hicieron que dejara los estudios, para tener mi primera experiencia como profesional en el campo laboral. Sin embargo, ese paso por la Licenciatura me cambió la forma de ver lo que hasta entonces pensaba de la educación y del campo del arte. Conocí profesores que hasta el día de hoy son referentes de mi trabajo y colegas con los que compartí este camino de apuestas.

Por esa época, ingresé a trabajar como coordinador académico en un proyecto de la alcaldía de Bogotá que buscaba diseñar e implementar más de quinientos talleres de diferentes lenguajes artísticos en diferentes colegios públicos de la ciudad. Colegios con índices de violencia y de renta baja. El objetivo fue implementar diferentes talleres de artes en estos colegios y hacerles seguimiento por cerca de un año. Me daba cuenta de la presencia y fuerza

que tiene la enseñanza de las artes y la práctica artística en comunidades periféricas. Cabe señalar el empoderamiento de estos procesos que, si bien se originaban en la escuela, se llevaban a cabo en la calle, en salones comunales, en colegios y en parques vecinos. Allí convivía a diario con muchos niños y jóvenes de los barrios y profesores de las diferentes artes.

La experiencia fue intensa y en cuanto al tema en cuestión, hoy puedo inferir que la pregunta que en ese momento me hacía era: **¿Cuáles son la potencia, la presencia y las particularidades de la enseñanza del arte y las prácticas artísticas en contextos de trabajo con comunidades periféricas?**

A medida que avanzaba el proyecto, yo llevaba un registro fotográfico de mi experiencia y recorrido por los diferentes espacios. Con ello intentaba registrar la potencia y la presencia de la enseñanza del arte en contextos de trabajo con comunidades periféricas, con niños y jóvenes. Por otro lado, como profesor y coordinador, era parte también del proceso y del registro que hacía. Más adelante, parte de este registro fotográfico fue material que sirvió para orientar e inspirar la investigación de la maestría que desarrollé (BELLO, 2016). Muchas de esas imágenes registradas vienen a mi encuentro cuando me refiero a esa experiencia.

Después de esta experiencia e interesado por los procesos de investigación en el área de arte y educación, y la potencia del arte en clases y talleres con la comunidad, ingresé a dos universidades en las que logré llevar a cabo investigaciones exploratorias dentro del campo artístico y cultural. La primera, en La Fundación Universitaria del Área Andina y la segunda, en la Universidad Minuto de Dios. En ambas universidades, me desempeñé como coordinador de los grupos de formación artística. Al mismo tiempo, tenía a mi cargo algunas cátedras para los estudiantes de primeros semestres de los diferentes programas.

Además, en la Universidad Minuto de Dios, estuve trabajando junto con los estudiantes de la Licenciatura de Artes en la ciudad de Soacha, región metropolitana de Bogotá, y desarrollando el inicio de lo que sería la creación de una escuela de artes para niños y jóvenes. El tema que tuve la oportunidad de investigar, junto con estudiantes y profesores, fue la relación de la formación artística, que ofrecían los grupos de formación extra-curricular y su papel en la formación integral de los estudiantes de diferentes programas de la universidad, como profesionales y licenciados.

Esta experiencia me llevó a trabajar más de cerca con los licenciados en formación, quienes más adelante actuarían como profesores de artes. Por demanda de la universidad,

creamos talleres de artes, con estudiantes de diferentes licenciaturas, con el propósito de fortalecer un modelo formación integral, como era el deseo de las directivas de la universidad, quienes veían una especie de valor agregado a los espacios de formación artística en la universidad.

Entonces, actuando como docente y coordinador, llevé adelante una investigación en los grupos de formación que coordinaba y con los participantes de los talleres de formación artística. En ella buscaba saber los motivos por los cuales los estudiantes participaban de estos grupos. De ese modo, percibí que había una gran búsqueda por parte de estudiantes de otras licenciaturas en áreas diferentes a las artes. El interés radicaba en que estos espacios de formación artística llevaban al encuentro con experiencias estéticas a estudiantes y profesores de diferentes áreas. Por ejemplo, estudiantes que participaron en la investigación, con los que me entrevisté, mencionaban que en estos cursos de formación, diferentes a las clases formales de sus programas, había espacios de experiencia y experimentación estética.

Entonces, estos espacios propiciaban experiencias estéticas para estudiantes y profesores participantes, los cuales trascendían el conocimiento técnico e instrumental que la misma universidad les ofrecía. Lo que estos estudiantes aprendían en sus clases no era suficiente. Es decir, era necesario para ellos que no solo se les ofreciera un conocimiento técnico, sino otro que pasara por sus cuerpos. La experiencia estética, entendida como una posibilidad de creación, iba más allá de lo aprendido en las clases como contenido formal. “¡Contenido para la vida, profesor!”, me dijo alguna vez uno de los participantes del grupo de teatro, al que entrevistaba, cuando le pregunté sobre lo que había aprendido en el grupo de teatro. Esa frase me quedó grabada hasta el día de hoy.

Los estudiantes participaban de estos espacios, pero más que aprender o memorizar un contenido específico, su motivación era la propia actividad creativa y creadora, tanto de la actividad artística como tal, fuese teatro, danza, dibujo o cualquier otra, como de la posibilidad creadora que tenían consigo mismos relacionada a pensarse en la vida. Esto quiere decir, algo que entendí años después, que lo llamativo e interesante en términos de una relación ético-estética, que puede dejar este tipo de talleres no es solo la experiencia estética relacionada a tal o cual arte o lenguaje artístico en específico, sino más bien la posibilidad creativa y creadora que se puede tener consigo mismo relacionada a pensar y vivir la vida, no solo para ser un profesional o cumplir una profesión, o incluso ser un artista. Actividad creativa para vivir la vida, para relacionarse consigo mismo. Como afirma Foucault: “no deberíamos referir la actividad creativa de alguien al tipo de relación que él tiene consigo

mismo, sino relacionar la forma que tiene consigo mismo a la actividad creativa” (FOUCAULT, 2010a, p. 306, traducción propia).

El cuestionamiento que me acompañó y que elaboré en esta etapa fue: **¿De qué forma experiencias artísticas y estéticas propiciadas en espacios extracurriculares de formación artística impactan en la capacitación de licenciados y profesionales de diferentes áreas?**

En este momento en que el escenario de actuación fue la universidad, me preguntaba por el potencial de las prácticas y experiencias estéticas en la formación y experiencia de profesores de artes y profesionales de otras áreas. A diferencia de la anterior pregunta, cuando me encontraba trabajando con niños en talleres de artes y me cuestionaba por el potencial del arte en los niños participantes de estos programas en barrios periféricos.

En simultáneo, mientras trabajaba en las universidades y me preguntaba por la presencia de experiencias estéticas y actividades creativas en la formación de profesores y profesionales, volví a trabajar en el proyecto de la alcaldía de Bogotá donde había trabajado años antes, en el barrio de Suba, pero esta vez como profesor de fotografía con niños y jóvenes.

Los talleres eran los días sábados en la localidad de Suba,¹⁷ al norte de Bogotá y a ellos concurrían niños de entre seis y once años. Allí obtuve una perspectiva diferente de la que había tenido antes como coordinador del proyecto. Esta vez, como profesor y fotógrafo invitado, la experiencia y los cuestionamientos fueron otros.

¹⁷ La localidad de Suba es una agrupación de barrios que está en el noroeste de Bogotá. Tiene zonas verdes, sobre todo en los cerros de Suba y La Conejera, que guarda reservas de flora y fauna nativa. También tiene una gran población residencial así como industrias, comercio y servicios. Se destaca por ser la localidad más poblada de la capital, con 1.282.978 habitantes (BOGOTÁ, 2021).



Foto 7. Taller de fotografía con niños y niñas colegio público distrital, 2013. Suba, Bogotá, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2013)

Me encontré con acontecimientos que surgían entre lo no planeado y que en compañía de niños, en una edad de descubrimiento, emergían inesperadamente en cada encuentro. En esta experiencia percibí que entre clases, descansos, conversaciones y en los lugares y momentos menos pensados, surgían imágenes hechas por los niños que relataban acontecimientos del cotidiano, de la escuela, de ellos, de mí, y que cargaban un potencial transformador para lo que iba a ser más adelante mi relación con la fotografía y con la docencia.

Aquellos días estaban llenos de episodios entre el juego, la infancia, la fotografía y la escuela que, sin saberlo, iban cambiando mi vida, como me pude dar cuenta tiempo después. Como dice Kohan “situaciones aparentemente banales, coloquiales sin mayor trascendencia, pero que, en determinadas circunstancias [...] hacen con que todo cambie de lugar” (KOHAN, 2013, p. 29). Era la primera vez que podía estar acompañado de niños y niñas haciendo, enseñando y experimentando fotografía.

Un llamado que surgió, a partir de compartir como profesor de fotografía, con estos niños y a partir de los encuentros que surgían desde la experimentación y el acaso que nos daba la fotografía y el genio inventivo de la infancia, fue volver a la experiencia del presente y la presencia, como lo sabían hacer y lo exigían muy bien los niños y niñas con los que trabajaba, encuentro tras encuentro.



Foto 8. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2013).

En esos espacios y en compañía de estos pequeños y pequeñas, vendrían a inquietarme las nociones de experiencia, tiempo, invención, imaginación, poética. Más allá del conocimiento técnico fotográfico al que me aferré en mis primeras clases sin mucho éxito, lo interesante fue la posibilidad de sentir la potencia de experimentar una *experiencia* si se quiere a nivel estético, acompañado de los mejores —y más experimentados en este aspecto— habitantes residentes del reinado de la infancia (KOHAN, 2007), los niños y niñas.

Fue experimentar entrar en otro tiempo, pues cada encuentro era como entrar en una máquina del tiempo. Si cuando era niño y tomaba fotos con la cámara de mi tío, sentía que el tiempo se detenía, en esta oportunidad, acompañado de pequeños empuñando sus cámaras, disparando sonrisas, narrando historias, contando cuentos, regalando abrazos, compartiendo sus tesoros escondidos, era como si el tiempo me llevara a tantos mundos posibles como yo estuviera dispuesto a ir. Luego, entendí que “la infancia no es solamente una cuestión cronológica: ella es una condición de experiencia. Es necesario ampliar los horizontes de temporalidad” (KOHAN, 2007, p. 86, traducción propia).¹⁸ De ahí que puedo suponer por qué

¹⁸ Texto fuente en portugués.

estas experiencias podían haber ganado tanta atención en mi trayectoria docente, así como mi interés manifiesto en trabajar con niños y niñas a partir de ese momento.



Foto 9. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2013).

No todos los encuentros estuvieron marcados por esta experiencia temporal que narro, pero sí los suficientes, para que semanalmente, por el lapso de un año, fueran apareciendo elementos, trazos, luces, sombras, descubrimientos, misterios y juegos que comenzaban a componer una imagen de la experiencia docente que no había tenido antes. Y con el mismo interés que tenía cuando comencé a experimentar con la fotografía, empezaba a interesarme en saber cómo se formaba, de qué elementos se componía y como podía modificarla. Sin saber en el fondo que sería ella, la experiencia docente, la que me modificaría.

Al final de los talleres, no fueron tantas las horas de teoría y técnica dedicadas y sí tiempo valioso para experimentar, explorar, jugar, y vivenciar aquella oportunidad de observar y esperar a que las cosas acontecieran. Oportunidad que la infancia se permite y busca en todo momento, y que a veces como adultos no nos permitimos tener. El objetivo no fue llegar a la fotografía como un registro o resultado bonito o como evidencia física y registro del trabajo realizado para informar en las estadísticas del proyecto, como me lo pedían en ocasiones las coordinadoras.

Es decir, lo que buscaba no era solo llegar a la fotografía como producto físico resultado del taller, sino experimentarla como un proceso. En esta búsqueda de que la

fotografía fuera un movimiento o un proceso y por qué no, solo una excusa, lo inesperado surgía en cada encuentro, entre las múltiples posibilidades que podíamos tener, y los resultados eran variados, a veces salíamos motivados, otras no tanto y la frustración también formaba parte de este juego.

Que los estudiantes pudieran dominar una técnica o un aparato técnico y hacer fotografía era algo fácil en un primer momento, pero rápidamente me di cuenta de que los niños en su mayoría poseen una capacidad mayor a la de los adultos de aprender cosas nuevas y cada uno lo hace de diferentes maneras. Para algunos, era muy rápido apropiarse los conocimientos técnicos y ponerlos en funcionamiento. De hecho, en cuestión del primer mes, los más avisados y despiertos ya estaban dominando las cámaras mejor de lo que me había imaginado. Rápidamente se apropiaban y colocaban en práctica los conocimientos técnicos, además ayudaban a los que todavía estaban en el proceso y llevaban otros tiempos.

Desde las primeras clases, las explicaciones no ocupaban el principal protagonismo. De inmediato pasábamos a la experimentación y a buscar formas de conversación y encuentro alrededor de lo cotidiano, para que de esa manera se pudieran presentar conceptos y nociones de la fotografía de una forma más cercana. El desafío era mayor y aunque lo intuía, no lo tenía tan claro, pero consistía en propiciar ambientes para tener experiencias alrededor de la fotografía y no conformarme con explicar conceptos o nociones centrales de esta.

Como Rancière, en **El Maestro Ignorante** al referirse a Jacotot “sabía que no se trataba de llenar los alumnos de conocimientos, haciéndolos repetir como papagayos” (RANCIÈRE, 2011, p. 19, traducción propia),¹⁹ pero tampoco evitarles el camino del acaso, orientándolos con explicaciones necesarias para evitar que se pudieran perder entre lo esencial y accesorio. Era todo lo contrario a ser un profesor *concienzudo*.²⁰

Para Rancière (2011), no hay mejor muestra de la maestría de los niños y lo innecesario de las explicaciones que cuando deben aprender la lengua materna, por ejemplo, situación en que no hay explicaciones que valgan, ni maestros que las puedan explicar. Simplemente se habla alrededor de ellos, se les habla a ellos, ellos escuchan, retienen, imitan y repiten. Se equivocan y se corrigen, arreglan y recomienzan como método; tienen toda la

¹⁹ Texto fuente en portugués.

²⁰ En la obra en portugués aparece como *consciencioso*. La traducción más cercana al español es *concienzudo*. Sin embargo, esta expresión no es muy usada en el español.

paciencia, disposición y tiempo para aprender a tan tierna edad la lengua que sus padres hablan. Y tienen la habilidad de entender con total facilidad no solo una lengua, sino dos, como lo he podido ver con mi hijo de dos años mientras realizaba esta tesis. Dicen algunos maestros japoneses que de niño se pueden aprender hasta cinco lenguajes diferentes.

Y entonces, ese niño que aprendió a hablar por su propia inteligencia y por medio de maestros que no le explican la lengua, comienza su instrucción, propiamente dicha. Todo se pasa, ahora, como si el no pudiera más aprender con el recurso de la inteligencia que le sirvió hasta aquí, como si la relación autónoma entre aprendizaje y verificación le fuese, a partir de ahí, extranjera (RANCIÈRE, 2011, p, 22-23, traducción propia).

De acuerdo con lo que ilustra el autor y aunque no contaba con esta lectura en su momento, lo primero que hice, por una cuestión de intuición y sin dudarlo, fue entregar las cámaras nuevas, apenas llegaron, a los niños para que pudieran experimentar. Estaba seguro de que, para la mayoría de ellos, era la primera vez que tomaban una de esas en sus manos. Esto lo hacía también en parte cansado de una idea muy común y generalizada en este tipo de proyectos de artes en comunidades periféricas, que parte de la noción del asistencialismo social como una relación vertical de inferioridad con los niños y jóvenes participantes, considerándolos incapaces de cuidar o estigmatizándolos por el daño que podrían hacer a los bienes destinados para ser usados.

Recuerdo incluso, de cuando era coordinador y visitaba otros colegios, un caso específico: un director de escuela me mostraba orgulloso, cual trofeo, las cámaras fotográficas que había recibido de la secretaria de educación, algún tiempo atrás, en perfecto estado. Incluso, aún se encontraban en las cajas y con los sellos nuevos que daba para ver que no habían sido usadas. Para poder conservarlas en tal estado, era necesario que los estudiantes no las usaran de ninguna manera, pues de lo contrario las dañarían. Solo estaba permitido su uso en momentos especiales, pero como nunca las usaban, nadie se atrevía siquiera a sacarlas de la caja.

Volviendo a los talleres con los niños, en ellos conseguía apreciar el potencial que podía tener la fotografía como herramienta y como medio en un escenario educativo. Eran múltiples las actividades que hacíamos alrededor de nuestros encuentros con fotografía, así como múltiples los efectos. Incluso, hemos obtenido resultados que no imaginábamos, como hacer fotos sin cámaras o recrear escenas fotográficas en el salón de clases o bien, revestirnos de poderes sorprendentes como levitar y volar por el salón de clase. Esto era algo que nadie podía debatir, porque así como enseñaba Descartes, teníamos una foto como evidencia de tan sorprendente acontecimiento. Incluso, muchas veces los resultados iban más allá del único y

más conocido que se le asigna a la fotografía, es decir, el de tener como fruto una foto como representación de la realidad.

A este respecto, entendía la fotografía como experiencia y lo más cercano que tenía en ese momento era Larrosa, con su idea sobre la experiencia (LARROSA, 2002) como aquello que nos pasa, que nos acontece, que nos mueve. Ahora encuentro todavía más relación entre educación, experiencia y fotografía —aunque ya en esos momentos lo experimentaba— con lo que este autor viene a decir:

Es verdad que pensar la educación a partir de la experiencia la convierte en algo más parecido a un arte que a una técnica o una práctica. Y es verdad que a partir de ahí, a partir de la experiencia, tanto la educación como las artes pueden compartir algunas categorías comunes. (LARROSA, 2020, p. 12, traducción propia)²¹

Las preguntas que en ese momento me llevaban a experimentar y a problematizar el presente y que hoy releo, siguiendo a Larrosa, quedarían consideradas de la siguiente manera: **¿De qué formas la enseñanza de la fotografía con niños puede ser una posibilitadora de experiencias? ¿Las experiencias estéticas pueden ser productoras de conocimiento? ¿Si es así, qué tipo de conocimiento traen las experiencias y de qué forma operan?**



Foto 10. Taller de fotografía con niños y niñas, 2013. Suba, Bogotá, Colombia

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2013)

²¹ Texto fuente en portugués.

2.4 Tiempo de investigación: experimentar el pensamiento

Después de esa última experiencia narrada como docente de fotografía con niños y niñas, viajé a Brasil para comenzar los estudios de Maestría en Educación. Nuevamente el movimiento, los viajes, los desplazamientos, el docente errante y ahora con la intensidad que viajar a otro país me brindaba, pues era extranjero frente al idioma, las costumbres, el clima y el desafío de emprender los estudios de posgraduación desde las experiencias que me habían transformado.

Los cuestionamientos que traía para desarrollar la relación entre arte y educación se ubicaron específicamente en la enseñanza de la fotografía en espacios extracurriculares de comunidades periféricas con niños y jóvenes. Esta relación fue estudiada en mi disertación de Maestría, en la que desarrollé la idea de la experiencia fotográfica como una práctica viva, de producción de pensamiento y conocimiento. El trabajo incluye los momentos que compartí y parte de esos acontecimientos registrados en fotografías, así como los relatos que transcribía en mis diarios de campo, ya que fueron parte del cuerpo de material de análisis y elaboración de la disertación de maestría llamada **De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia** (BELLO, 2016).²²

En esta investigación, desarrollé unas conversaciones o interlocuciones fotográficas, entre estudiantes de fotografía de entre los seis y los trece años, de las ciudades de Bogotá y Porto Alegre, a partir de los registros, relatos y material visual que traía de mi reciente experiencia anterior con niños en Bogotá. Estas interlocuciones se llevaron a cabo entre estudiantes de fotografía en espacios no formales de educación. Además, tuve la oportunidad de participar, como docente invitado, en un taller de fotografía en la ciudad de Porto Alegre, en el que trabajé junto al profesor titular de la escuela pública, donde tenía lugar este taller. Luego, pude hacer lo mismo al viajar hacia Colombia, con el material producido en la escuela de Porto Alegre y realizando intercambios visuales, entre los estudiantes a partir de imágenes, cartas y relatos alrededor de la experiencia con la fotografía.

En esta ocasión y junto con las experiencias que tuve en Brasil en desarrollo de mis estudios de maestría, la pregunta elaborada que atravesó mis indagaciones fue: ¿De qué modo,

²² Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134667>

a partir del arte y de los espacios educativos extracurriculares podemos pensar otros modos de relación entre docentes, estudiantes y conocimiento en la educación? Aun más específico, poniendo en primer plano mi actuación como sujeto de investigación y desde mis prácticas docentes, me pregunté: **¿De qué modo, a partir de la experiencia fotográfica, entendida como una práctica viva de producción de pensamiento y conocimiento, es posible pensar otros modos de experiencia y relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento en la educación?**

La potencia de esta experiencia, junto con mis preocupaciones y problemas puestos en el presente, derivó en la necesidad de continuar abordando la problemática en el curso del Doctorado, para lo cual la perspectiva de la experiencia docente funcionó como un norte de las indagaciones, e incluyó mi experiencia y la de otros docentes del área.

En ellas, en los diferentes momentos que relato, hubo un denominador común y fue el uso de la fotografía, tanto en mi trayectoria profesional como en el papel que esta tuvo en los diferentes momentos de mi recorrido. Como creación artística, como recurso de investigación, recurso pedagógico, de trabajo con la comunidad y en la enseñanza.



Foto 11. *Miradas* Foto-Conversación. Compuesta por tres fotografías digitales. Arriba, estudiantes Suba Bogotá 2013. Centro, estudiantes Humaitá, Porto Alegre 2015. Abajo estudiantes Ciudad Bolívar Bogotá 2015.

Fuente: BELLO, 2016.

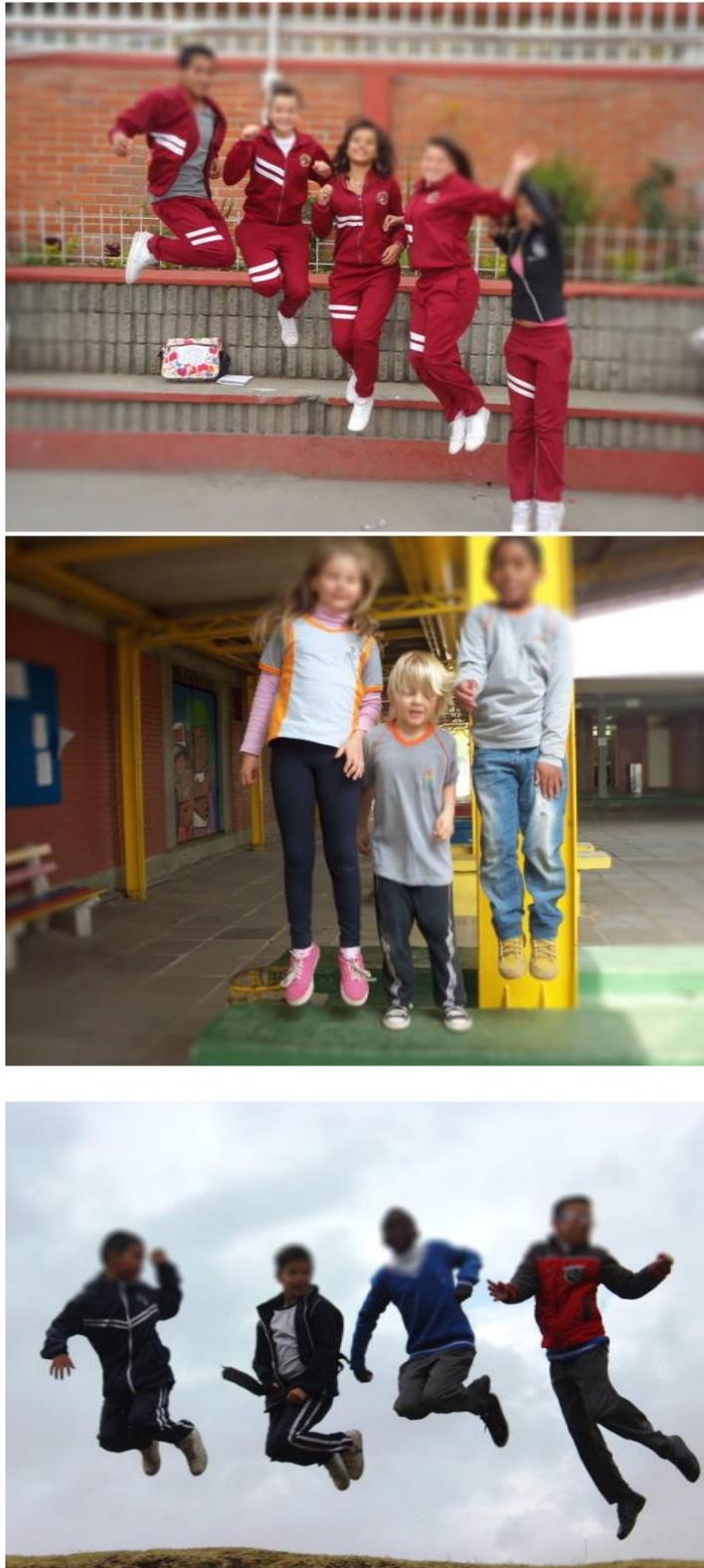


Foto 12. *Salto* Foto-Conversación Compuesta por tres fotografías digitales. Arriba, estudiantes Suba, Bogotá 2013. Centro, estudiantes Humaitá, Porto Alegre 2015. Abajo, estudiantes Ciudad Bolívar, Bogotá 2015.

Fuente: BELLO, 2016.

Este recorrido me lleva a preguntarme cuáles son las preguntas, que como docente y fotógrafo e investigador, me hago en el presente. Por un lado como investigador, podría decir que una de las cuestiones y problemáticas que tengo como norte es la misma que atraviesa esta tesis, pero llevada a la primera persona: **¿Cuáles son los problemas que como docente fotógrafo me planteo para el presente en la actualidad cuando me ocupo en la educación de las personas o simplemente cuando me ocupo en practicar fotografía?**

De fondo, lo que me lleva a hacerme esta pregunta es una preocupación que conlleva hacer una lectura entre líneas de mis experiencias y relatos. En este sentido, intentar encontrar las preguntas y respuestas a las preocupaciones que he tenido, como docente y como fotógrafo a lo largo de mi trayectoria, y también como individuo, me ha constituido, con todos los profundos cambios y contradicciones que eso representa, en el sujeto que hoy se pregunta por la experiencia docente y la experiencia fotográfica.

Cuando me encontraba finalizando el trabajo de campo de la investigación de maestría, hubo un acontecimiento que marcó y modificó mi vida, dándole un importante giro a mi trayectoria profesional. Este sería a su vez el disparador para que todo mudase de lugar, de estado y de posición y me embarcase años después en esta investigación. El acontecimiento sucedió con mis estudiantes del taller de fotografía en la ciudad de Porto Alegre, cerrando las actividades del taller, y surgió a partir de una invitación especial que recibí por parte de ellos.

A continuación, presento el texto elaborado a partir de mis notas de campo y abordado un tiempo después con más detalles. En él se relata lo acontecido antes de presentar el proyecto del Doctorado, con la intención emplear este acontecimiento y su narración como material de campo. El título corresponde a la invitación que recibí por parte de los estudiantes aquel día a tomar “Un Café con Matheus”.

Un café con Matheus

14-sept-2015 – Último día de encuentro con los estudiantes del taller de fotografía, en la escuela de Humaitá en Porto Alegre antes de viajar a Colombia para dar continuidad al trabajo de campo de la investigación de maestría. El ejercicio de campo buscaba entre otras, proponer unos fotodiálogos o lo que llamé después “Conversaciones fotográficas entre estudiantes de fotografía de Brasil y Colombia”.

Llegué a la escuela alrededor de las nueve de la mañana, para cumplir mi cita como todos los jueves desde hacía un poco más de cuatro meses. El ejercicio propuesto era continuar con los registros fotográficos del barrio y los alrededores del colegio, con la intención y excusa de llevarles estas fotos a sus colegas estudiantes fotógrafos en Colombia, a donde yo viajaría en las próximas semanas.

Aquel día llegaron tres estudiantes, Alejandra, Gabriel y Matheus, quienes casi no se perdían ninguna clase. Habitualmente, concurrían cinco o seis estudiantes, pero ese día solo vinieron ellos. Hablamos sobre los registros que previamente habíamos conversado y rápidamente, con las cámaras en mano, salimos al parque. La lista de registros incluía árboles, flores, frutas, grafitis, la cancha de fútbol, pájaros, tortugas, “tucutucus”, que eran una especie de roedores que se podían encontrar en el humedal del parque. Casi todo lo que se veía en el parque podía ser registrado, pues de alguna forma se relacionaba a lo que habíamos hablado. La intención de fondo era aprovechar la excusa de mostrar para sus colegas extranjeros cosas comunes y que estaban acostumbrados a ver ellos, para que los demás las vieran desde otra perspectiva y con otra mirada. Para eso, las cámaras y lo que habíamos visto de fotografía nos servirían de medio.

Recuerdo a Gabriel estar acostado en la grama, de barriga para abajo y yo al lado de él, intentado responderle la pregunta que me había hecho acerca de cómo capturar los detalles de una flor en primer plano y dejar el fondo borroso. Parte de la dificultad radicaba en que había mucho viento y la flor no se quedaba quieta, como él me lo expresó, y llevaba ya un rato y varios disparos intentando tomarle la foto como él quería.

En un momento, escuché la voz de Matheus a lo lejos que me llamaba:

—Profe, venga a mi casa, vamos a tomar café.²³

No presté mucha atención a la invitación que oí a lo lejos y seguí con Gabriel, mostrándole las opciones que tenía para poder capturar la flor como él quería. En ese momento, Gabriel ya dominaba el mecanismo del enfoque manual de la cámara, pero no se había animado a usarlo en anteriores clases y prefería usarlo en modo automático. Sin embargo, ese día se animó a experimentar y me pidió que le contara nuevamente cómo funcionaba.

Se trata de un sistema en el lente de la cámara que, al girar un anillo, acciona un mecanismo y permite enfocar o desenfocar el objetivo al frente de la cámara. Al ver de forma práctica su funcionamiento, mientras miraba por el visor de la cámara, los gestos de Gabriel me recordaron la primera vez que yo había entendido y puesto en práctica ese mismo mecanismo en la cámara de mi tío.

Hubo un silencio y luego Gabriel no paraba de disparar la cámara una y otra vez. El sonido que ahora se escuchaba era del obturador accionando su mecanismo de placas metálicas y el espejo reflector, permitiendo que la luz de la escena lograra entrar en la cámara. Su cuerpo se movía cuidadosamente para ayudar a conseguir el foco y lograr algún encuadre deseado del objetivo que tenía al frente. Desde el inicio del taller, meses antes, ya había manifestado su gusto por las flores y la naturaleza.

Continuábamos en silencio. Su reciente descubrimiento del enfoque manual le ponía un mayor desafío para cuadrar los detalles técnicos de la cámara y la composición de la imagen. Mientras tanto, yo con mi otra cámara lo fotografiaba a él y su flor, como si intentara capturar un descubrimiento que estaba por venir (años después me preguntaría si tal vez no había sido ese el comienzo de una búsqueda de lo que luego llamaría el modo manual de una docencia fotógrafa).

En ese momento, llegó corriendo Alejandra y, casi llevándome del brazo, me cuestionó si acaso pensaba no ir por el café a la casa de Matheus que ya estaba servido y que frío no sería bueno. Me levanté junto con Gabriel, no sin antes cruzar una rápida mirada cómplice como de haber logrado un objetivo en común y con entusiasmo atendimos el llamado.

²³ La expresión en portugués y que me quedó grabada, pues a pesar de haber sido distante era como si la hubiera escuchado cerca del oído, fue: “Sor venha à mina casa, vamos tomar café”.

Atravesamos el parque y llegamos a una casa hecha de madera, construida en las alturas como si fuera una casa en los árboles. De lejos vi a Matheus montado en el techo. No reparé qué podía estar haciendo allá, pero cruzamos un saludo como si nos acabáramos de encontrar. Cierta curiosidad me invadió. Gabriel continuaba con la cámara colgada al cuello y también notaba cierto asombro, pero también una risa de ya saber lo que estaba por acontecer. Una vez que entré, noté ya que tenía un lugar para sentarme en la sala. Habían puesto con corrector blanco —aquel que se usa para corregir algún error en el texto— mi nombre en una pared, así como el nombre de cada uno de ellos.

Pregunté por Matheus, pues era uno de los anfitriones y todavía no llegaba. Alejandra me respondió que estaba en el techo arreglando la antena de televisión. A lo cual, de inmediato y mientras me ponía cómodo, pregunté que dónde estaba el televisor. Ella, con una sonrisa en su rostro, me señaló una ventana de la casa, donde se veían los árboles, el verde intenso de un día soleado, las nubes y el cielo, y me dijo:

—Profe, está aquí, es un “Sky TV”, ¿acaso usted no lo está viendo?

Al mismo tiempo, gritó para Matheus que la señal ya estaba buena, que no moviera más la antena, que yo ya había llegado, que podía bajar y que por favor se apurase, que el café ya estaba servido en la mesa.

—Por favor, profe. Siéntese y disfrute la programación, con la mejor calidad, es en HD de alta definición.

Me dijo con mucha propiedad y haciendo muy bien su papel de anfitriona. Yo, entrando en la provocación y aceptando la invitación, le halagué diciéndole que más que HD, esa televisión era todavía mejor, pues tenía activa la función de 3D, en tercera dimensión y que era lo más real posible ya inventado. Además, dije que de lo que veía había programación las 24 horas.

En ese momento, sentí que después de muchos disparos juntos, era como si algo se hubiera activado, como si una puerta se hubiera abierto. Sentí como si el tiempo de espera entre apretar el obturador y el tiempo que dura abierto el diafragma, para que la imagen se formara en la película de la cámara, se hubiera detenido con el diafragma abierto, haciendo una captura de larga duración.

Tomé el café que me sirvieron con todo el cuidado de no derramar una gota para no quemarme, comí la torta que moldearon con algo de arcilla y disfruté, mientras veía la programación del Sky TV que tenía al frente. En poco tiempo estaba Matheus sentado a mi lado tomando café y comiendo un pedazo grande de torta, preguntándome por lo que estaba

viendo. Le señalé algunos pájaros que estaban pasando y dije que me parecía bonito el azul del cielo en contraste con el verde de los árboles.

Dejé de hacerles las preguntas que mi curiosidad de investigador les hacía cada vez que podía y pasé a ser entrevistado con la grabadora de voz que yo acostumbraba llevar a la mano. Me apuntaron las cámaras que ahora ellos usaban con gran familiaridad. Gabriel continuaba con la cámara colgada al cuello y era el encargado de hacer las fotografías. Matheus grababa algún video con la cámara más pequeña y Alejandra tenía la grabadora de voz. Comenzaron preguntándome por mi experiencia en Brasil y cómo me había sentido en el taller de fotografía en la escuela Humaitá. Siguieron con qué era lo que más me había gustado del taller de fotografía y qué era lo más interesante que había aprendido. Me invitaron a enviar un mensaje para los estudiantes en Colombia y aprovecharon ellos también, para enviar sus mensajes deseando que estuvieran bien y avisándoles que les enviaban algunas fotos para que supieran cómo era Brasil y que tomaran muchas fotos como ellos lo habían hecho.

Terminamos de comer la torta, pedí lavar la loza y cuando vi el reloj, ya era casi mediodía. Estaba cerca la hora de volver a la escuela, debíamos prepararnos para emprender el regreso. Jugamos un poco más, recorriendo la casa, el parque y aprovechamos esos últimos momentos de aquella mañana en que la invitación a un café con Matheus y sus amigos sería inolvidable y quedarían escrita como una fotografía en la celulosa de la memoria.

Había sucedido algo fuera del guión, de lo planeado. Luego, intenté entender que tal vez ese café era un modo de despedida o de reclamo, o de agradecimiento, o de inconformismo por haberles preguntado tanto y tantas veces tantas cosas. El hecho de que fuera el último encuentro de esa temporada, antes de sus vacaciones y finalizando nuestra primera etapa del acompañamiento, no dio tiempo para cuestionar o hablar con ellos más al respecto de lo sucedido.

Por mi parte, tuve la sensación de que se había abierto una puerta por la cual había pasado hacia algún lugar dentro de mí del cual ya no pude salir de la misma forma en que había entrado.

Desde ese momento, continúe pensando sobre lo que había ocurrido y creí que mi asombro ya se pasaría, pero no fue así. Tanta potencia tuvo en mí que me llevó a continuar mis estudios doctorales queriendo continuar la investigación en esta temática.

No puedo dejar de reconocer que es un gran desafío porque el interés que tengo sobre el objeto de la investigación, que es el acontecimiento estético, es justamente por lo efímero, por su rareza, por ser difícilmente observable y, a la vez, por su potencia, sus efectos y la posibilidad de pensar de otros modos en el campo de la educación.

Desde la docencia, me causa interés la forma en que como docentes podemos crear o propiciar o estar más abiertos a experiencias y acontecimientos estéticos en nuestras vidas. Experiencias que traen procesos de transformación y una relación práctica de los contenidos desarrollados en las clases con problemas concretos de la vida. Me interesa pensar en formas que podamos desde la educación experimentar y que nos aporten elementos para saber vivir como docentes y con ello poder compartir nuestros descubrimientos.

Entonces, desde la fotografía me pregunto: ¿De qué forma aprender fotografía o practicar la fotografía, puede ayudarnos a cambiar la forma que vemos el mundo y en que nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con el medio? El tomar una fotografía implica tener ciertos conocimientos técnicos y cierta sensibilidad, espera y dedicación. Es estar abierto a una transformación. Tomar una fotografía o contemplarla es una extensión de la mirada y de nuestro ser, experimentar un momento estético. Claro, no siempre es así, pues no es característica intrínseca de la fotografía, sino que se trata de una posibilidad para la que deben confluír algunas variables. Un punto especial que nos haría detenernos a verla es lo que Barthes llamaría de *punctum* (BARTHES, 1984, p. 68).

Estas preguntas y respuestas, que se pueden leer entre líneas de nuestras experiencias, no son solo de índole académica. Se configuran, en algún momento de este recorrido, en un sustento vital a través de lo cual enfrentamos los embates de la vida. En esa medida, veo incluso un elemento que no está presente en el discurso que hago sobre mis experiencias, pero los comentarios al margen, las reflexiones en silencio, los diseños y mapas conceptuales confeccionados para entender un poco más allá de lo simple y evidente, muestran este otro elemento que compone el escenario de la experiencia docente. Resulta difícil para mí traerlo a este plano académico, quizás justamente porque se ha mantenido fuera del campo académico, en sus márgenes.

No obstante, cuando el investigador que hay en mí escucha al docente y fotógrafo, nota que hay algo que ha estado presente en los diferentes momentos de la experiencia y que siente la necesidad de dejarlo por lo menos enunciado y manifiesto: me refiero a la búsqueda por el cultivo de una espiritualidad.

Esa tal vez sea una de las búsquedas y uno de los problemas que traigo al presente, cuando pienso y me ocupo en la educación de las personas y cuando me dedico a practicar fotografía y a elaborar una tesis. Este es para mí el problema que ha estado de fondo. En esta

elaboración, que parte justamente de la escritura de esta tesis, viene a mi encuentro una idea de espiritualidad a la que Foucault se refiere en su clase del 6 de enero de 1982, en la

Hermenéutica del sujeto:

[...] podríamos llamar “espiritualidad” al conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias tales como las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones del mirar, las modificaciones de la existencia, etc., que constituyen, no para el conocimiento, sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad (FOUCAULT, 2018, p. 15, traducción propia).

Con esa definición en mente, me hago una pregunta básica: ¿Qué tipo de espiritualidad es la que he estado buscando en este tiempo? Si en el fondo el precio a pagar para tener acceso a la verdad sería esa espiritualidad entendida como el conjunto de búsquedas y experiencias de purificación como la ascesis, las renunciaciones y las modificaciones de existencia. Como sea, dentro de esas búsquedas, prácticas y experiencias está la *ascese*, que constituye para el sujeto un camino para acceder a la verdad. Dentro de la *ascese*, para el mundo antiguo, tenemos varias prácticas. Algunas de ellas son la dieta y la escritura de sí. ¿Será que el tipo de espiritualidad que he estado buscando está en relación con estas búsquedas de acceso a la verdad y sea en la experimentación de la escritura que pueda encontrar un camino?

Cuando hablamos de verdad, existe una verdad a ser alcanzada. Es cierto que Foucault (2018) se está refiriendo a la espiritualidad en occidente, y teje unas finas y delicadas relaciones entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí mismo. Me refiero a la noción de espiritualidad tomada de la filosofía, es decir, la espiritualidad como posibilidad de transformación. Por lo menos, hay algunos elementos que pueden ser de auxilio para saber por dónde se dan esas búsquedas en la experiencia como docente y como fotógrafo y cuáles son los problemas éticos que vienen al encuentro. Esas apuestas las he dado en compañía de las experiencias de los demás docentes y espero poder dialogar y explorar estas relaciones más a fondo en los próximos capítulos.

Como forma de respuesta a esa pregunta, he encontrado en la práctica docente importantes desafíos que me han puesto a prueba y han propiciado transformaciones personales en diferentes niveles. Por un lado, el tomar como una apuesta dedicarme a la docencia fue ya una mudanza en mi vida. Y como lo decía líneas arriba, no solo por los desplazamientos geográficos que eso me ha traído, sino los cambios a nivel de pensamiento, hábitos, creencias, alimentación, así como de la forma en que intento relacionarme en la vida. Desafíos que me han colocado frente a mí mismo y me han hecho cuestionarme hasta dónde

estoy dispuesto a resistir por algo en lo que creo. O bien, de soltar y aceptar que no se trata de resistir y sí de transformarse.

Encuentro eco en lo que Foucault (2018) ya mencionaba acerca de poder elaborar nuestras vidas a partir del trabajo ético, con el mismo cuidado, detenimiento y dedicación que lo haría un artista con su obra de arte. Más allá del ideal de una vida “bella” por lo bonita, sino más bien porque responda a no ser gobernados por otros, ni estar gobernados bajo el control de nuestros placeres, ni así mismo gobernar a otros.

En este sentido, he encontrado en la docencia y en la fotografía un camino para más allá de intentar responder a esos cuestionamientos, movilizar la búsqueda al interior y al exterior en el enseñar y en el aprender, en la transformación. He podido darme cuenta de que tiene más potencia una experiencia docente cuando se busca una relación honesta consigo mismo y con lo que se quiere, cuando hay un cultivo intelectual, un cuidado de sí, un control sobre los sentidos y los deseos para no estar presos de ellos. No es una obra finalizada, ni una fórmula mágica, tampoco un lugar para llegar. Es por el contrario un trabajo constante y de elaboración en el plano ético.

A partir de escribir, leer y reescribir estas líneas como una escritura de sí, caí en la cuenta de que el diagnóstico que los profesores hacen del mundo a fin de practicar la fotografía con los niños, objeto central de esta pesquisa, no se hace sin una problematización ética de sí mismo. Esta situación se evidenció cuando en ocasión de la escritura de este pequeño capítulo que concluyo aquí, que implicó revisitar lo que hice y hago en fotografía con niños, todo ello estaba en verdad acompañado de cuestiones éticas y estéticas. Ellas mismas eran el diagnóstico que yo hacía del mundo, (en los diferentes momentos de mi trayectoria). A partir de esta constatación, junto a la pregunta de tesis, prestaré atención a las cuestiones éticas y estéticas practicadas por los profesores en sus trabajos de enseñar fotografía a los niños.

3. ESCRITURA DE SÍ MISMO COMO TRABAJO ÉTICO

Escribo para repetir, una y otra vez esa encrucijada de palabras con la cual no consigo descifrar el tiempo. Escribo para recordar sonidos que, de otro modo, se perderían en el lodo vertical de la memoria. Para invocar gestos de amor de los cuales no sería capaz si no escribiese. Escribo porque, al despertarme, quisiera agradecer por los ojos abiertos. Para mirar en pie lo que está demasiado lejos. Para escuchar lo que quedó en la punta de la lengua. Escribo para renunciar al abandono y para tocar con las manos sigilosas las espaldas tibias de alguien que todavía no murió. Escribo.

Carlos Skliar

3.1 Reflexiones sobre la escritura del capítulo

Esta tesis se compone no solo de los recorridos y resultados del curso de una investigación y como culminación de un doctorado, sino que es un trabajo relacionado a búsquedas y recorridos que llevan más tiempo, que refieren a mi vida y trayectoria en la docencia y la práctica fotográfica.

En el desarrollo de esta tesis y como sugerencia del tribunal de calificación, me encontré con la noción de *escritura de sí*. Esta es una noción central en mi trabajo, pero también un posible camino metodológico para ser considerado, por la forma, el contenido y las características de mis sujetos-objetos de investigación. El concepto se vincula, como se vio en el capítulo anterior, a las experiencias y la problematización de los profesores participantes, en cuanto a su práctica fotográfica docente y a mis propias experiencias y trabajo.

Inspirado en las lecturas y experimentaciones que evocaba Foucault (1972; 1984; 2010a; 2010b; 2013; 2017, 2018), tuve la oportunidad de lanzar una nueva mirada a mi condición de docente, fotógrafo e investigador, así como a las dificultades y desafíos de realizar un trabajo académico de estas características. Por un lado, intentaba investigar junto con los docentes una problemática que me parecía ser externa a mí. No obstante, a medida que iba avanzando, me inquietaba y me afectaba más de lo que inicialmente pensé.

En principio, resultó difícil encontrar docentes fotógrafos que estuvieran activos en espacios de educación no formal, desarrollando proyectos de fotografía con niños y a los cuales pudiera acompañar y realizar las observaciones propuestas en el inicio del proyecto. Estas dificultades me llevaron a pensar otros caminos en los que pude dar con nuevos

hallazgos y cuestionamientos. El escenario proyectado para llevar a cabo las observaciones en espacios físicos, clases, talleres y prácticas educativas artísticas, para hacer levantamiento de la información, se desplazó hacia las experiencias de docentes fotógrafos, alrededor de la fotografía y la enseñanza de la fotografía con niños y jóvenes. Es decir, esa primera dificultad reforzó la posibilidad de centrarme en las experiencias docentes.

La pregunta inicial del proyecto del doctorado se cuestionaba por la existencia de acontecimientos estéticos y sus posibles efectos en las prácticas educativas artísticas, entre profesores y estudiantes, en clases de arte, en los que la observación de prácticas educativas y artísticas aparecía en el centro. Con los desplazamientos dados a partir del cambio de foco y la demora en el encuentro con la materialidad para observar, se dio una oportunidad para traer mis experiencias, en forma de narraciones escritas, diarios de campo y anotaciones, que me ayudaron a pensar la experiencia docente y la forma en que yo, docente fotógrafo, estaba problematizando mi presente, al punto de pensar también, el desplazamiento del problema central de la tesis.

Este cambio de foco propició el surgimiento de otra forma de escritura y de lectura del material ya elaborado, así como de las obras y los autores que venían acompañando mis estudios. Como me había sucedido con la fotografía anteriormente, cuando la comencé a experimentar como experiencia y como pensamiento más allá las imágenes producidas, me sucedía en este momento con el ejercicio de lectura y con este formato de escritura. Un formato que a su vez no estaba definido como tal, pero que poco a poco fue tomando cuerpo y forma cercana a ser una escritura de sí. No por su forma o por su contenido, sino por lo que ha representado en el trabajo de sí mismo, de meditación y de experimentación del pensamiento, permitiéndome, una reinención tanto de mí mismo como de los objetivos de la tesis. Una reinención, aunque más no fuera en el acto mismo de escribir y de releer, transformando y haciéndome pensar diferente de lo que pensaba antes. Sin contar el grado de satisfacción y de calma que me daba colocar en anotaciones todo lo que me pasaba por la cabeza (tormentos, esperanzas, ideas, apuestas, inquietudes) con la intención de identificar problematizaciones, que fueron apareciendo en todos estos años de formación y de docencia.

Por lo tanto, considerando la escritura, al igual que la práctica fotográfica, como actividad estética, ambas imposibles de desvincular de la experiencia del sujeto, de su verdad y de su tiempo, eso me permitió advertir la potencia que esta nueva forma de escritura a modo de ejercicio estaba trayendo. Nuevamente, no solo en la construcción de la tesis, sino en la reinención de mí mismo como docente fotógrafo e investigador.

Desde los primeros encuentros exploratorios con los profesores entrevistados y los análisis de las observaciones y diarios de campo, pude constatar que algunos de los acontecimientos o situaciones, que aparecían en los relatos de los docentes fotógrafos, también tenían su lugar en la narrativa que había hecho de mi trayectoria. Personajes y épocas cambiaban, pero había ciertos puntos de encuentro, líneas de conexión, experiencias alrededor de y con la infancia; momentos y conversaciones con estudiantes, pensamientos y preocupaciones que compartíamos, así como también diferencias, dolores y frustraciones. Era como si la fotografía y la docencia atravesaran la vida de una forma que convidaba a la realización de un trabajo más allá del simple acto de tomar una fotografía o dictar una clase.

También ocurrió el encuentro con acontecimientos narrados por otros autores, como los de Simón Rodríguez (KOHAN, 2013) y Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2011), que conversaban con la narración que había hecho de mis experiencias como docente fotógrafo — y que expondré más adelante—, lo cual reforzó la potencia de esa escritura en el desarrollo de esta tesis y en el tratamiento de la temática propuesta.

La búsqueda por otras formas de escribir, describir e interpretar me auxilió en la pregunta que me hacía por la forma en que docentes fotógrafos problematizan su presente. Esto me ayudó a elaborar el problema central de esta tesis, que fui delineando después de los cambios y ajustes necesarios, de los encuentros con los docentes, de mis primeros escritos y de las conversaciones con los autores que acompañan este trabajo.

La escritura de sí es una herramienta de investigación y de trabajo ético que alimenta estas líneas, en varias dimensiones: en contenido, en forma y en un ejercicio de escritura y meditación que ayuda a filtrar y examinar los pensamientos. Una escritura que se viene transformando, junto al sujeto que lee y escribe, y que transforma también, a quien la realiza.

Para iniciar, coloco algunas cuestiones alrededor de la escritura de sí y el objeto de este estudio que me sirven para dar una orientación al desarrollo del presente capítulo, no con la intención de responderlas, sino como orientadoras del pensamiento: **¿De qué forma, la escritura de sí, como herramienta metodológica, puede abrir caminos en la comprensión de las problematizaciones de docentes fotógrafos en el presente, al ejercer la docencia y practicar la fotografía con niños y niñas? ¿De qué forma la escritura de sí puede contribuir para comprender las problematizaciones sobre los docentes fotógrafos, en su presente, si no es acaso, volviendo a sí, haciendo una escritura de sí, como trabajo ético?**

¿Cuáles relaciones son posibles entre escritura de sí, fotografía, docencia, en la experiencia de un docente fotógrafo y el trabajo ético de sí mismo? Por ahora y teniendo esas preguntas como fondo, iniciaré las discusiones de algunas nociones de Foucault, en articulación con las experiencias recogidas en la investigación y con la intención de desarrollar y contextualizar la relación de la escritura de sí, como trabajo ético, dentro del trabajo propuesto.

3.2 Foucault y los primeros movimientos

La obra y el pensamiento de Foucault (1926-1984) han intentado ser organizados y sistematizados de diferentes maneras, lo cual representa un gran desafío y un riesgo manifiesto. Como suele acontecer con cualquier clasificación o periodización, en lo cual el mismo Foucault no estaba muy de acuerdo, como lo recuerda Veiga-Neto “lo que se gana en términos didácticos se pierde en rigor académico” (VEIGA-NETO, 2014, p. 35, traducción propia).²⁴ La mayor parte de la literatura habla de tres fases o etapas, conocidas con las denominaciones de *arqueología*, *genealogía* y *ética*, sistematización que alude a criterios metodológicos y cronológicos de la obra.

A efectos del presente estudio, esta organización ayuda a tener un panorama en perspectiva de estas tres nociones que remiten a los tres dominios referidos en Foucault. Como Deleuze (2005) sugirió, a propósito de Foucault, se puede hacer corresponder cada fase de su obra a ciertas preguntas orientadoras: ¿Qué puedo saber? ¿Qué puedo hacer? y ¿Quién soy yo?²⁵ Cada una de estas preguntas se refiere a un problema central que Foucault desarrollaría en profundidad, además de a una serie de “herramientas”, nociones y recursos metodológicos que usó para abordar dichas problemáticas.

Sin embargo, recurriendo a otro criterio, sea este la pregunta foucaultiana sobre la ontología del presente, surgen otras dos cuestiones que ayudan a localizar el pensamiento y la obra de Foucault, y a pensar una sistematización menos rígida. A partir de la conocida

²⁴ Texto original en portugués.

²⁵ “El saber, el poder y el yo son la triple raíz de una problematización del pensamiento. [...] considerándose el saber cómo problema, pensar es ver y es hablar, pero pensar se hace en el intermedio, en el intersticio, o en la disyunción del ver y del hablar [...] En función del poder como problema, pensar es emitir singularidades, es lanzar los dados, [...] pensar no es innato ni adquirido” (DELEUZE, 2005, p. 125).

pregunta kantiana **¿Quiénes somos nosotros?**, que nos coloca alrededor del análisis de la noción de verdad, podemos hacer un desplazamiento, con otra pregunta elaborada también por Nietzsche: **¿Qué pasa, que acontece, que sucede con nosotros mismos?**

Con esta pregunta, que mueve el centro del conocimiento de sí mismo, es posible poner el énfasis en las cosas que acontecen con nosotros, en nuestro presente. Ya no de una forma trascendental, sino de una forma contingente, desplazándonos más allá del cuestionamiento por condiciones para determinar la verdad de las cosas, y la constitución del sujeto. Es posible afirmar, junto con Foucault y Nietzsche, que la constitución de un sujeto no es algo dado definitivamente, así como tampoco lo es la verdad, sino que se constituye en el interior de la historia, y que a cada instante se funda y refunda, por la misma historia (FOUCAULT, 2013).

En esta perspectiva, lo importante no sería preguntar o intentar descubrir lo que somos, corriendo detrás de una supuesta esencia trascendental del sujeto, o una identidad lista y terminada, propia de ideales de la modernidad y del iluminismo. Más bien, lo importante para Foucault sería preguntarnos **¿Cómo llegamos a ser lo que somos?** O más específicamente, **¿cómo nos volvemos sujetos?** Para a partir de allí poder intentar contestarnos aquello que somos.

La pregunta de cómo nos volvemos sujetos presupone que el sujeto no es algo que está definitivamente dado y que las formas de conocimiento no son dadas previamente, así como las condiciones económicas, sociales y políticas de la existencia no se depositan o imprimen en él de manera definitiva, sino que como dice Foucault: “El propio sujeto de conocimiento, tiene una historia, la relación del sujeto con el objeto, o, más claramente, la propia verdad, tiene una historia” (FOUCAULT, 2013, p. 18, traducción propia).²⁶ De este modo, son las prácticas sociales las que pueden llegar a crear dominios de saber, y así como hacen aparecer nuevos objetos, conceptos, nociones, técnicas, modos, también producen nuevas formas de sujetos y nuevos sujetos de conocimiento (FOUCAULT, 2013).

¿Cómo entiende entonces Foucault la constitución de un sujeto, que no se da como fijo, sino que se instituye y se construye? ¿Cómo nos transformamos en sujetos? El autor, preguntándose por la *ontología histórica* del sujeto y describiendo los dominios posibles de la

²⁶ Texto fuente en portugués.

genealogía (FOUCAULT, 1984), nos dice lo siguiente, en su entrevista sobre la **Genealogía de la Ética**:

Hay tres dominios posibles de genealogía. Primero, una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con la **verdad**, que nos permite constituirnos como sujeto de **conocimiento**; luego, una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con un campo de **poder**, en el que nos constituimos como sujetos **que actúan sobre otros**; finalmente, una ontología histórica de nuestras relaciones con la **moral**, que nos permite constituirnos como agentes **éticos** (FOUCAULT, 1984 p. 223, traducción propia²⁷, énfasis añadido).

Veiga-Neto (2014), en su lectura sobre Foucault respecto a este tema y, en diálogo con otros lectores de la obra del filósofo,²⁸ muestra tres formas por las cuales los seres humanos se pueden transformar en sujetos: por el saber, cuando el sujeto se torna lo que es, como sujeto de conocimiento. Además, por la acción de unos sobre otros, cuando el sujeto se torna sujeto de acción, en un campo de poder; y por la acción de cada uno consigo mismo, cuando el sujeto se torna lo que es, como sujeto de acción moral, sobre sí mismo.

A partir de esto y continuando con el ejercicio que hace Veiga-Neto (2014) de intentar hacer la “siempre difícil sistematización” (p. 40) de la obra de Foucault, podemos hablar de tres dominios, desde los cuales, el sujeto puede constituirse: *ser-saber*, constituyéndose como sujeto de conocimiento; *ser-poder*, constituyéndose como sujeto de acción; *ser-consigo*, constituyéndose como sujeto constituido por la moral. A cada uno de estos dominios, correspondería cada una de las fases cronológicas y metodológicas descritas por varios autores, a saber: la arqueología, la genealogía y la ética.

Esos tres dominios expuestos por Foucault funcionan como un marco de referencia, para comprender y localizar mejor los procesos de organización del material de investigación que he elaborado. Este marco de referencia no se encuentra presente desde el comienzo, sino que va apareciendo a medida que avanza la investigación, con las lecturas, las exploraciones y mientras me enfrento al desconocimiento de cómo hacer una tesis. En este punto, surgen elementos en la lectura del material y en las conversaciones con los autores de referencia, en las orientaciones, y todo ello va delineando un camino a seguir, desde lo inesperado y lo contingente.

²⁷ Texto fuente en portugués.

²⁸ El autor cita a otros autores como M. Morey, Arnold Davidson y Roberto Machado entre otros (VEIGA-NETO, 2014).

En suma, las lecturas y los análisis de los datos, en los diferentes momentos de la elaboración del trabajo, desde su formulación como proyecto, el examen de cualificación y escritura final son permeados por una actitud que Foucault viene a instigar y atizar en esta escritura: el cuestionamiento por el saber, por el conocimiento de lo instituido, por lo que aparece como ya dado, como verdadero y finalizado.

Este movimiento contempla la interpelación de nociones previas, que como investigador traía y que, en el transcurso del proceso, fueron volviéndose más evidentes. En cuanto a las cuestiones a algunas de estas nociones como verdad, origen, linealidad, causalidad, entre otras, las interpelo en compañía de las insinuaciones y partir de una búsqueda en los registros de la memoria, en los registros escritos y en una reelaboración de la trayectoria como docente, como fotógrafo y como investigador. A su vez, concibo en este proceso, la escritura de sí, como una forma de construir conocimiento, de forma meditativa e inventiva, como una forma de reinención, colocando en discusión una horizontalidad de saberes, aprendiendo desde lo que ignoramos (RANCIÈRE, 2011) y creando desde lo que desconocemos.

Como escribe el poeta brasileiro Manoel de Barros (2006) “todo lo que no invento es falso”. Pienso esta escritura —y por lo tanto, esta tesis— como otra cosa que no sea una invención y un ejercicio de transformación. En palabras de Larrosa (2002) y Kohan (2013), inspirados en lo que evoca Foucault con respecto al ejercicio de escritura:

Digamos, con Foucault, que escribimos para transformar lo que sabemos y no para transmitir lo ya sabido. Si alguna cosa nos anima a escribir es la posibilidad de que ese acto de escritura, esa experiencia en palabras, nos permita liberarnos de ciertas verdades, como modo de dejar de ser lo que somos para ser otra cosa, diferentes de lo que venimos siendo (KOHAN, 2013, p. 5).

Puede que, a simple vista, este inicial gesto de reconocer y enfrentar la escritura como una práctica de transformación no sea más que un recurso retórico y un lugar común. Sin embargo, para el presente trabajo es de especial importancia poder manifestar que lo que anima a emprender un estudio, un desafío, una apuesta es, en el fondo, un ejercicio de transformación, de desplazamiento, de afectación, de búsqueda, de interrogación en sí mismo y de lo que está alrededor. Escribir como un ejercicio en movimiento, no como un punto de llegada, no como una obra finalizada, sino como una obra en construcción, un ejercicio en movimiento que como un viaje nos lleva a desplazarnos, a movernos entre dos para salir transformados. A este respecto, me llega la imagen de la escritura comparada con la de un

viaje, estar a camino, en movimiento, siendo transformado, evocando nuevamente lo que dice Kohan respecto de Simón Rodríguez:

[...] estar de viaje es estar a camino, entre dos puntos, el de partida y el de llegada, los dos igualmente insatisfactorios, insoportables casi, como lugares de residencia para alguien tan inquieto. [...] un lugar de pasaje, de transformación, como la escuela, como la vida, un lugar de aprendizaje (KOHAN, 2015, p.59).

Esto me lleva a decir lo que me provoca una escritura de sí. Puede convidar de la quietud al movimiento, de la conformación a la transformación, de la comodidad al desafío o a la incomodidad, a dejar de ser lo que se es para llegar a ser otro de lo que ya se era. O no quedar en un limbo pasajero, sin saber cómo se llega a ser de nuevo algo que no se era antes. O no, si es que decidimos que no nos desvele ni nos desafíe, ni nos lleve al movimiento. Tal vez una escritura más quieta, más inmóvil, pero no por eso menos inquietante, como esa metáfora fecunda del árbol tan común en los discursos pedagógicos, que enraíza sus raíces, da seguridad (KOHAN, 2015) y, después de algún tiempo, da sus frutos. De cualquier forma, dirá algo de nosotros mismos, en el momento en que decida ser una escritura de sí. Puedo encarar la noción de escritura como movimiento, un desafío, un viaje, un desplazamiento que lleve o no a una transformación.

Foucault advierte que es preciso poner en duda el conocimiento que se presenta generalmente con ciertas solemnidades de origen. “A la solemnidad de origen, es necesario oponer, en buen método histórico, la pequeñez meticulosa e inconfesable de esas fabricaciones, de esas invenciones” (FOUCAULT, 2013, p. 25). Por lo tanto, desconfiar de las grandes metarranativas y colocar especial atención a las pequeñeces meticulosas, con las cuales finalmente las grandes cosas se forman, traer a nuestro plano otras miradas y estar preparados o no, a lo inesperado. Favacho (2010), en su lectura de Foucault respecto a este tema, nos dice:

En la teorización de Foucaultiana, “reírse de las solemnidades del origen” es sustituir los comienzos naturales por comienzos inventados o contruidos por los sujetos; es salir de la felicidad o tranquilidad de un método prescrito y seguro de investigación científica en dirección a la turbulencia de las verdades; es todavía contrariar a si propio o inventarse en un viaje un tanto peligroso, no tanto por falta de cuidados previos, sino por desconocer, a

priori, el camino y el punto de llegada; es, en resumen, trazar, de una manera nueva, la historia (FAVACHO, 2010, p. 557, traducción propia).²⁹

Es esta capacidad de inventarnos, de ir en dirección a las turbulencias de las verdades, de contrariarnos, de inventarnos en un viaje peligroso, de enfrentarnos al desconocimiento del punto de llegada o del punto de partida, todo junto se configura como una potencia que moviliza ideas y pensamientos en un tiempo actual presente, teniendo la posibilidad de trazar de una manera nueva nuestra historia.

Desde mi práctica fotográfica, rememoro cuando descubrí la posibilidad de hacer varios enfoques con el lente de la cámara, al tomar una foto. Si aplicamos un *zoom*, podemos capturar la textura de los detalles o dejar fuera de la escena algo que no queremos que aparezca, o conseguir que algo aparezca en primer o segundo plano. Recuerdo, así como fue de intrigante y causó un recuerdo inolvidable la primera vez que lo descubrí en una cámara, las veces que les enseñé a mis estudiantes, como el caso de Gabriel, en la escuela de Humaitá en Porto Alegre, esta posibilidad de enfocar y desenfocar, y de tener el poder de controlar lo que aparecía en la fotografía. De esa manera, la imagen fotográfica perdía esa “solemnidad de origen” y era concebida como una creación más, como una invención y no solamente como el retrato de una realidad, o como una verdad indiscutible.

Lo que experimenta Gabriel, en el acontecimiento relatado en el capítulo anterior, es el descubrimiento por su cuenta de ese mecanismo en la cámara y el acostarse en el suelo, por un largo periodo de tiempo a intentar capturar una flor desde diversos ángulos posibles. Recuerdo el sonido del obturador, una y otra vez y a él, viendo por la pantalla de la cámara, sus pequeñas y meticulosas narrativas visuales. No quería parar de ninguna forma, el tiempo parecía haberse detenido. No obstante, ese momento fue interrumpido y seguido por una invitación a tomar un café con Matheus y Alejandra en la casa del árbol. Como he mencionado, ese acontecimiento resonó fuertemente en mí y cambió el rumbo de mis investigaciones, de mi vida, además de mi modo de apreciar y estar abierto a lo inesperado.

Esa noción de enfoque, experimentado desde la fotografía, aun cuando era niño, pienso ahora, fue lo más cercano a un mecanismo de invención y de recreación de lo que veía. Así, aprendiendo y enseñando a captar pequeñas y meticulosas narrativas que no

²⁹ Texto original en portugués.

necesariamente precisan ser expuestas en salas de arte o galerías, pues su potencial reside en el hecho de que son capaces de mudar la forma de contar, de ver y de cuestionar nuestras formas tradicionales de hacerlo.

Foucault pone en primer plano una desconfianza necesaria: desconfiar del conocimiento en cuanto origen y entenderlo más bien como invención. Es decir, el conocimiento no está en absoluto inscrito en la naturaleza humana: “el conocimiento no es instintivo, es contra-instintivo, así como él no es natural, es contra-natural” (FOUCAULT, 2013, p. 25, traducción propia). Además, Foucault declara que “[el conocimiento] no está emparentado por un derecho de origen, con el mundo a conocer. No hay ninguna semejanza, ninguna afinidad previa entre el conocimiento y las cosas que sería necesario conocer” (FOUCAULT, 2013, p. 17, traducción propia). No hay una relación alguna, de semejanza o afinidad previa, entre el conocimiento y las cosas, esto nos lleva a pensar que lo que “conocemos” como conocimiento, tal vez no sea necesariamente verdad, sino algo inventado.

Como ya nos los avisaba en **Las palabras y las cosas** (FOUCAULT, 1972),³⁰ las palabras con las que nos referimos a las cosas guardan una distancia abismal en cuanto a las cosas en sí. Por ejemplo, solo a partir de un cierto nivel de abstracción la palabra *silla* tiene alguna relación con el objeto silla que reside en nuestra memoria. En la vida práctica, podemos interpretarlo como fruto de la invención. Foucault (1972) nos trae una cuestión fundamental que nos mueve y nos remueve el piso por unos instantes.

Es necesario entender que el hombre en sí es una construcción, una verdad inventada. No hace mucho tiempo, pues “el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano” (FOUCAULT, 1972, p. 375). Es además una invención reciente: “[...] reconforta y tranquiliza el pensar que el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y, que desaparecerá en cuanto éste encuentre una forma nueva.” (FOUCAULT, 1972, p. 9).

Foucault menciona no solo que el hombre es una invención reciente, sino también que no es el problema más antiguo, ni el más constante, y además está condenado a la muerte, al desaparecimiento, a ser borrado, confirmado con la célebre afirmación a modo de conclusión

³⁰ Publicación original de 1966.

en su libro: “entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena” (FOUCAULT, 1972, p. 375).

En la misma línea, Foucault (1972) coloca en cuestión dos nociones, contraponiéndolas y retomando los trabajos de Nietzsche (2009),³¹ el cual se refería a estas como, *ursprung*, refiriéndose a origen y *Erfindung*, a su contrario, invención. Ofrece los ejemplos de cómo la poesía, así como la religión, el ideal —y por extensión podríamos pensar, la educación, la infancia, el tiempo, el sujeto— no tienen un origen, no tienen *ursprung*. Por el contrario, todas ellas hacen parte del campo de la invención, no refieren a la idea del origen. Hubo una invención en cada una de ellas. Así se refiere a la religión: “En un dado momento, algo aconteció que la hizo aparecer, la religión fue fabricada. Ella no existía anteriormente” (FOUCAULT 2013, p. 24). Dice lo mismo sobre la poesía: no hay origen, hay invención de la poesía.

El ejercicio de traer estas reflexiones a nuestro tiempo, desde una perspectiva de la constitución del sujeto, es algo a lo que invita la obra del filósofo, tomando las palabras de Davidson, como propias, “uno de mis principales intereses por la interpretación que Foucault da a la ética deriva del modo como pienso que ella puede ser usada para transformar nuestra comprensión de textos y periodos históricos que él no discutió” (DAVIDSON, 2016, p. 161, traducción propia).³²

Dicho esto, valdría la pena preguntarse lo mismo por las nociones de educación, de escritura, de experiencia, de fotografía, de verdad, de sujeto, de tiempo, de infancia, como las conocemos hoy en día: en un determinado momento, algo aconteció que las hizo aparecer, fueron fabricadas, ellas no existían anteriormente, no tuvieron un origen solemne. **¿Quién, cómo, dónde y cuándo se inventaron? ¿Qué tanto como docentes, fotógrafos, investigadores, podemos reinventarlas?** Sirven estas preguntas para mantener esa llama de la creación y de la invención viva.

³¹ Publicación original de 1896.

³² Texto fuente en portugués.

3.3 Foucault, la ética y la escritura de sí

El presente estudio, según este breve esbozo de los dominios en la obra de Foucault, y de algunas de las nociones presentadas hasta aquí, trae otras cuestiones que estarían localizadas más hacia el tercer dominio, relacionado al ser-consigo, donde reposan una serie de estudios y trabajos, sobre la constitución del sujeto, como agente ético y moral. Pensar la escritura de sí, como una herramienta metodológica, hace necesario entrar en los estudios del campo de la ética que realiza Foucault (1984).

Este tema en Foucault se desarrolla a partir de una “serie de estudios”, relacionados a “las artes de sí mismo” que tratan sobre la estética de la existencia y el dominio de sí y de los otros, en el mundo greco-romano, más específicamente, en los dos primeros siglos del imperio. Entonces, en estos estudios surge la noción de escritura de sí como una técnica de sí y se inserta en las prácticas que constituyen la *ascese* greco-romana. Las lecturas alrededor de estos trabajos me ofrecieron una orientación en cuanto al sentido y se tornaron en un aliento para continuar el trabajo, en momentos en que se presentaban las mayores dificultades de la investigación, relacionadas al proceso de escritura y de creación escrita.

Foucault (1984) nos presenta una noción de ética que concibe otra idea de subjetividad y de sujeto, resultado de las relaciones establecidas, entre sí mismo, y no desde una idea de sujeto universal. Al respecto, Davidson (2016) acentúa nuestras “técnicas de sí” (p. 164). Los modos en que nos relacionamos con nosotros mismos contribuyen a las formas en que nuestra subjetividad es constituida y experimentada, bien como para las formas según las cuales gobernamos nuestro pensamiento y conducta. Por eso, huir de la idea de un sujeto universal, fijo e inmóvil nos lleva a pensar los sujetos como formas y no como substancias. Viéndolo de este modo, no hay nada por descubrir y sí mucho por inventar y experimentar:

A partir de la idea de que el individuo no nos es dado, creo que hay apenas una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismos como una obra de arte. [...] Nosotros no deberíamos relacionar la actividad creativa de la persona al tipo de relación que ella tiene consigo misma, sino que debemos vincular el tipo de relación que se tiene consigo mismo a una actividad creativa. (FOUCAULT, 1984, p. 51)

Foucault, aliado a la vertiente anti-romántica de la modernidad y del iluminismo, se opone a una ética basada en la *identidad* del sujeto, así como en la noción de profundidad del yo. Condena, de la misma forma, una ética de principios universales, no revisados históricamente y defiende la forma en que se dan las relaciones que se tienen consigo mismo, así como el potencial de la actividad creadora, en la vida de los individuos.

La ética estoica tenía como principal objetivo vivir una vida bonita y dejar para otros la memoria de una existencia bonita. Era un problema de elección personal y estaba reservada a un pequeño círculo de personas. No tenía como objetivo ser común a todos ni normalizar la sociedad. No se pensaba como reglas morales para la sociedad (FOUCAULT, 1984).

En la ética griega, las personas se preocupaban con su conducta moral, con su ética, sus conexiones con ellas propias y con los otros, más que con los problemas religiosos. La ética griega no estaba relacionada a ningún sistema social, no existían leyes tan rígidas contra el comportamiento sexual ilícito, por ejemplo. La preocupación de la ética griega era la de construir un tipo de ética, basada en una estética de la existencia (FOUCAULT, 1984).

En los estudios de Foucault (1984) sobre la estética de la existencia y el dominio de sí y de los otros, en la Antigüedad greco-romana, denominadas por el propio autor como “las artes de sí mismo”, encuentran, en las prácticas de sí, algunos elementos que nos ayudan a pensar cuestiones éticas de la actualidad. Foucault se pregunta si nuestro problema actual no es que la mayoría de nosotros ya no cree que la ética esté fundada en la religión y ni siquiera en un sistema legal, que interfiera en nuestra vida moral, personal y privada (FOUCAULT, 1984).

Por lo tanto, la escritura de sí es uno de los soportes para el cuidado de sí, que permite un trabajo ético de sí mismo. Es a la vez uno de los dispositivos de subjetividad del mundo greco-romano. En el **Alcibíades**, de Platón, Foucault encuentra la primera elaboración de la noción de *epimeleia heautou* “cuidado de sí mismo” sobre el papel de la lectura y escritura en la formación de sí mismo (FOUCAULT, 1984, p. 43; 2018, p. 62).

Existen unas rupturas con la moral griega y la moral moderna, detalladas por Foucault en la **Hermenéutica del Sujeto** (FOUCAULT, 2018). Allí se expone la relación entre el carácter individual del “cuidado de sí” o inquietud de sí (*epimeleia heautou*) y el “conocimiento de sí” o “conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*). El “cuidado o inquietud de sí”, entendido como una forma de conducir la vida, una de las bases del arte de vivir, fue dejada de lado por nuestra civilización moderna en favor del principio delfico “conócete a ti mismo”.

El principio “conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*) está relacionado, a un examen de sí para sí, para que los individuos recuerden su condición de mortales. Por otro lado, el “cuidado de sí” se refiere a un arte de vivir y por lo tanto a un trabajo ético y estético, “mirar un poco para sí mismo y aprender de las propias insuficiencias” (FOUCAULT, 2018, p. 62).

La forma en que se presentó este olvido, en el mundo moderno, viene de la forma en que, durante los primeros siglos del cristianismo, se interpretaron y experimentaron estos principios. La primacía de un principio sobre el otro se puede explicar por dos razones. Primero, por la influencia del cristianismo, que consideró la confesión y el autoexamen, en la penitencia católica, como una forma de hermenéutica del yo, en la que ya no se trataba más del cuidado de sí, que fue concebido de una forma inmoral, sino que el afirmar la renuncia de sí mismo fue el medio para la salvación.

A través de técnicas confesionales, se inculca en el sujeto la comprensión que debe revelar la profundidad del yo, llevando a la moral cristiana, basada en principios abstractos y universales, por sí misma, a una renuncia del cuidado de sí. De esta forma, la ética cristiana sugiere la idea de un sujeto obediente y sumiso, diferente de las problematizaciones llevadas a cabo alrededor del sujeto y su constitución ética en el mundo greco romano.

La segunda razón se refiere a la tradición filosófica, por la cual el “conocimiento de sí” (sujeto pensante) se estableció como un principio fundante para la teoría del conocimiento moderno. Como el único camino para el acceso a la verdad, a lo verdadero, era abandonando o dejando en segundo plano la idea del “cuidado de sí” o “inquietud de sí”, a los cuales se podía acceder mediante la práctica y el entrenamiento ascético.

Para Foucault (1984), fue Descartes quien rompió con la conexión que había elaborado el mundo antiguo, entre el “acceso a la verdad” y “el trabajo de elaboración de sí por sí”, diciendo: “para llegar a la verdad basta que yo sea cualquier sujeto capaz de ver lo que es evidente” (p. 69). Con el peso de esta afirmación cartesiana, la “evidencia” substituyó la *ascese*. Se creó una separación entre la verdad y la *ascese*. Ya no fue más necesario cultivar una *ascese*, para tener acceso a la verdad. Y este acceso a la verdad, sin la condición “ascética” que proponía el mundo antiguo, sin la necesidad de trabajo de sí sobre sí, sin ese entrenamiento necesario, era una idea que no estaba contemplada en el plano del conocimiento.

De esta manera, con Descartes la evidencia inmediata fue suficiente por encima del entrenamiento y la preparación. “Basta que la relación con el cuerpo, revele para mí, la verdad obvia de lo que yo veo, para sentir aquella verdad definitivamente. Así, puedo ser inmoral y conocer la verdad” (FOUCAULT, 1984, p. 69). Esta sería la primera idea que causó ese rechazo a toda la cultura anterior. Antes de Descartes, no se podía ser impuro, inmoral y conocer o tener acceso a la verdad. Bastaba que fuera inmoral para desacreditar el acceso a la verdad de tal sujeto. Después de Descartes, surge el sujeto de conocimiento, no ascético. Para

Foucault (1984), esta sería la mudanza que tornó posible la institucionalización de la ciencia moderna, para la cual la evidencia directa es suficiente.

La escritura de sí aparece como una de las técnicas de la noción *epimeleia heautou* (cuidado o inquietud de sí). Identifica la escritura *etopoieitica* y parece estar localizada en el exterior de dos formas, ya conocidas, en los siglos I e II, los *hypomnênata* y la “correspondencia”. La mayoría de los textos de esta época, que se relacionan con las prácticas de sí, constituyen buena parte de la escritura de sí. “‘Es preciso leer’, decía Séneca pero también escribir. Epicteto, aunque solo haya dado una enseñanza oral, insiste varias veces sobre el papel de la escritura, como ejercicio personal: se debe meditar (*meletan*), escribir (*graphein*), y ejercitarse (*gymmazein*)” (FOUCAULT, 2017, p. 143, traducción propia).³³

En la **Hermenéutica del Sujeto** (2018), Foucault nos trae prácticas que eran corrientes en la Antigüedad, la escritura y la lectura, relacionadas a la noción de meditación, con el objetivo de considerar la lectura filosófica desde esta perspectiva, la cual estaba más allá de tener el conocimiento de un autor o profundizar su doctrina. Más bien, se trataba esencialmente de propiciar una ocasión de “meditación” (FOUCAULT, 2018, p. 318).

Sin embargo, la forma en que en la Antigüedad era entendida la noción de *meditación*, relacionada a la lectura filosófica, era diferente de lo que usualmente podemos entender en la actualidad: una tentativa a pensar con intensidad particular en alguna cosa y profundizar su sentido; o dejar el pensamiento avanzar, en un orden más o menos direccionado sobre una cosa que se piensa. Para los griegos, la palabra *meditatio*, verbo *meditari* —y para los romanos *meletê*, verbo *meletân*— son otras cosas diferentes a lo que usualmente conocemos por meditación:

[...] en la *meditatio* se trata de apropiarse (de un pensamiento) y de él persuadirse tan profundamente que por un lado creamos que él, sea verdadero, y por otro, podemos constantemente re-decirlo, re-decirlo tanto como la necesidad se imponga o la ocasión se presente. Se trata por tanto, de hacer con que la verdad sea grabada en el espíritu de manera que de ella nos acordemos así que haya necesidad, de manera, de tenerla a *la mano*) (FOUCAULT, 2018, p. 319).

La noción de *meletân* remite a un ejercicio de apropiación de un pensamiento. Ello significa que no se trata de, dado un texto, esforzarse por preguntar lo que este quiere decir.

³³ Texto fuente en portugués.

Por el contrario, este ejercicio estaba más próximo de *gymnázēin*, que sería ejercitarse, entrenarse. Entonces, esto nos lleva entender *meletân* como un ejercicio de entrenamiento de un pensamiento. Como ya Epicteto lo anunciaba, meditar, escribir y ejercitarse hacían parte de un estilo de vida antiguo, en el que estas tres nociones estaban fuertemente conectadas.

La escritura de sí sería una etapa importante para la *ascese*, para la elaboración de los discursos recibidos y reconocidos como verdaderos en principios racionales de acción (FOUCAULT, 2017, p. 144), como una de las formas de hacer de la propia vida una obra de arte, una técnica o una especie de saber. La noción de *ascese* es fundamental para entender el mundo antiguo. Esta no era un camino de progresiva renuncia a sí mismo, sino que se trataba del trabajo de constitución de uno mismo. Buscaba una relación consigo mismo que fuese plena, completa y autosuficiente, capaz de producir esa transformación del sujeto, traducida en una posibilidad de estar consigo mismo.

Por esto, se diferencia de la ascese cristiana, en cuanto a que no está dirigida a la renuncia de sí mismo, sino contrariamente, a la constitución y exaltación de sí mismo. Además, no es regulada por los sacrificios, sino por el obtener algo que no se tiene. Otra diferencia está en la no conexión con el individuo, por la ley, como en el mundo cristiano, sino por el acceso a la verdad (FOUCAULT, 2018).

La función de la *ascese* es asegurar la subjetivación del discurso verdadero, haciendo que el “yo” se convirtiera en un sujeto de enunciación verdadero. No se trata de la “objetivación” de sí, de un discurso verdadero, sino de la “subjetivación” de un discurso verdadero. Es decir, la *ascese*, permite tornar propias, en la vida, las cosas que se saben, los discursos que se escuchan y se reconocen como verdaderos. Una transformación de sí, a partir de sí mismo. Un entrenamiento en esto permitiría desarrollar mejor las capacidades para conseguirlo. Veamos cómo la escritura de sí se conecta con la ética y el cuerpo, según Foucault:

Ninguna técnica, ningún talento profesional puede ser adquirido sin ejercicio. No puede aprenderse más el arte de vivir, la *tekhne tou biou* (el arte de la vida) sin una *askesis* que debe ser considerada como un entrenamiento de sí mismo por sí mismo: este fue uno de los principios tradicionales al cual los pitagóricos, los socráticos, los cínicos habían atribuido por mucho tiempo gran importancia. Entre estas formas que tomó este entrenamiento (que incluían abstinencias, memorizaciones, exámenes de consciencia, meditaciones, silencio y escucha de los otros). Parece que la escritura, el hecho de escribir para sí mismo y para el otro, llegó a ejercer un papel considerable por mucho tiempo. (FOUCAULT, 1984, p. 62, traducción propia)

Vemos que el entrenamiento constante de la lectura y la escritura juega un papel considerable, pues forma parte de esos ejercicios ascéticos. La escritura de sí, al estar asociada a la práctica de la meditación, se puede ver de dos maneras. Una toma la forma lineal de la meditación a la actividad de la escritura, y de esta al *gymnázēin*, es decir, al entrenamiento real y a la experiencia: trabajo de pensamiento, trabajo por la escritura, trabajo en la realidad. La continuidad de esta sería de forma circular: la meditación precede a las notas, que llevan a la relectura y a su vez fortalecen la meditación (FOUCAULT, 2017).

En el mundo antiguo, la lectura y la escritura estaban íntimamente ligadas la una a la otra, y la lectura era concebida como un ejercicio de meditación, de entrenamiento del pensamiento. Concebida así como ejercicio, como experiencia, y no habiendo lectura sino para meditar, la lectura estaba inmediatamente conectada a la escritura. Así, lectura y escritura son parte de ejercicios ascéticos y de meditación practicados en el mundo greco romano.

Es interesante ver cómo Foucault llama la atención sobre la forma en que la lectura se alimenta y se activa a la vez por la escritura, la cual siendo parte de este movimiento también se puede considerar como un ejercicio de meditación. “De esta forma la lectura se prolonga, se refuerza, se reactiva por la escritura, escritura que también es un elemento de meditación” (FOUCAULT, 2018, p. 320, traducción propia).

Tras esta anotación, Foucault recuerda que el mismo Seneca decía que era necesario alternar entre escritura y lectura: “no se debe siempre escribir y leer, la primera de esas ocupaciones (escribir) si la practicamos continuamente, acabaría por agotar la energía. La segunda, al contrario, la disminuiría, la diluiría” (FOUCAULT, 2018, p. 321, traducción propia). Es preciso moderar la lectura con la escritura y recíprocamente, de modo que la composición de cuerpo (*corpus*) incorpore aquello que la lectura recogió. La escritura de esta forma alternada con la lectura da *corpus* a las ideas, pensamientos y nociones que desde el ejercicio de meditación se entrenan y se ejercitan.

Para avanzar al tópico del siguiente apartado, reformulo una de las preguntas planteadas en la primera parte de este capítulo, para pensar la docencia, la fotografía y la infancia desde la noción de escritura de sí: ¿De qué forma, la noción de escritura de sí, como técnica de sí, puede ayudarme a pensar otras formas de relacionarme y de experimentación con el saber, con el poder y conmigo mismo hacia formas de poder menos subjetivantes al practicar la docencia y la fotografía con la infancia?

3.4 Docencia, fotografía y escritura de sí

Considero que encontrar en el trabajo ético, que se hace de sí mismo, referido a la escritura de sí, al cuidado de sí, a ciertas formas de *ascesis*, que he podido experimentar en el transcurso de este estudio, han operado como una forma de resistencia y de activismo (FOUCAULT, 1984) frente a alternativas que buscan respuestas, soluciones y verdades ya constituidas. Este trabajo surge como un camino de resistencia, en el que la misma escritura se vuelve una herramienta, que por un lado provoca un trabajo ético de mí mismo, sobre mí mismo, como docente, fotógrafo e investigador y, por otro lado, me permite conversar con otras voces, otras escrituras y, como diría Larrosa (2002), considerar otros lenguajes, otras lenguas y si lo queremos, otras escrituras en el campo educativo.

Cuando hago referencia a formas de poder subjetivante, me refiero al legado que habita en quienes pasamos por una formación de moldes iluministas y cartesianos, heredada por años de estudios y formación, presente en nuestros discursos, en nuestras escritas y en la forma de ejercer la docencia, sea de forma manifiesta o latente. Puede ser que una muestra de estas formas que heredamos recaiga en nuestros discursos, el mismo hecho de que yo a lo largo de este escrito resalto tanto y tantas veces lo mismo respecto a este punto.

Hago principalmente referencia a aquellas formas que envuelven relaciones de poder y de saber referidas a las nociones de infancia, arte y educación. Me pregunto por otras formas o lugares desde donde podemos conversar no solo “de” estas nociones sino “desde” estas nociones, “con” estas nociones. ¿Cómo poder conversar desde y con la infancia, con la educación, con la fotografía? No solo escribir o pensarlas, sino como diría Foucault, meditar en ellas, vivirlas, experimentarlas, experienciarlas, con la intención de buscar salidas —o entradas si se quiere—, a formas de poder subjetivante que llevamos junto o las que nos enfrentamos en diversos escenarios.

El intento de ensayar respuestas o intentar otras preguntas con esta escritura y ponerlas a prueba y experimentarlas representa el desafío de reconocer una noción de escritura meditativa como una posible forma de resistencia, de revisión constante de sí mismo y que como docente fotógrafo puedo realizar. Resistencia que se da por la potencia latente de transformación que tiene la confrontación personal en los caminos del trabajo de sí y que puedo realizar hoy como docente, fotógrafo e investigador al abordar las nociones de infancia, arte y educación.

Jorge Larrosa (2020) discute y se pregunta por una lengua para la conversación en la educación, y menciona dos lenguajes principales que han dominado el campo educativo. Podría referirme, haciendo una sustitución de palabras —para los fines pertinentes—, de la noción *lenguaje* por la de *escritura*. Es decir, podría postular que existen dos tipos de escritura que han dominado el campo educativo.

Un primer lenguaje, o escritura en este caso, hace referencia a la que usan los científicos, o expertos como él los llama. Estos se sitúan en el campo educativo a partir de la legitimidad de la ciencia y de la legitimidad del saber y de la verdad. En este punto, es importante tener en cuenta la noción de ciencia y su institucionalización. Para Foucault (1984), como lo acabamos de ver, lo que tornó posible la institucionalización de la ciencia moderna fue el rompimiento de la conexión elaborada en el mundo antiguo “entre el acceso a la verdad” y “el trabajo de elaboración de sí por sí”. Quien propiciaría este rompimiento sería Descartes, al colocar el peso de la “evidencia” en el acceso a la verdad y al sustituir la necesidad del entrenamiento y la preparación en el cultivo de la *ascese*, afirmando que para llegar a la verdad, bastaría que cualquier sujeto fuera capaz de ver lo que es evidente, y no ya el cultivo y trabajo de elaboración de sí por sí (FOUCAULT, 1984).

Para Larrosa (2020), este lenguaje es de los expertos científicos que usan el vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos y que se sitúan en posiciones de poder por medio de posiciones de saber. Esta sería la “lengua que hablan los fabricantes, los dueños y los vendedores de realidad” (LARROSA, 2020, p. 62). Sería la lengua de la realidad. Sumado a lo que nos recuerda Foucault (1984), sería un lenguaje, una escritura, desprovista en parte o sin la garantía de que su enunciación o legitimidad recaiga en un cultivo o cuidado ético o moral de quien pueda acceder a la verdad por este medio y, por consiguiente, dar cuerpo a estos lenguajes y estas escrituras.

En palabras de Foucault: “basta que la relación con el cuerpo revele para mí la verdad obvia de lo que yo veo para sentir aquella verdad definitivamente. Así, puedo ser inmoral y conocer la verdad” (FOUCAULT, 1984, p. 69). Es decir, el sujeto de conocimiento del que nos habla este autor no es ya necesariamente ascético y es este el cambio que para él torna posible la institucionalización de la ciencia moderna. Foucault (1984) desarrolla todavía más esta idea, en la cual vendrá a entablar una larga conversación con Kant y las ideas del iluminismo. No obstante, ya que excede los fines de esta escritura no se desarrollarán en profundidad en este trabajo.

El otro lenguaje al que se refiere el autor es el de los críticos que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la crítica. Aquellos que usan el vocabulario de reflexión sobre la práctica o en la práctica, considerando la educación como una “praxis política orientada a cumplir ciertos ideales ya desgastados o desmentidos” (LARROSA, 2020, p. 66). Ideales, por ejemplo, de libertad o igualdad, que se proclaman como liberadores o igualitarios en cuanto se coartan libertades y se producen sumisiones o se intensifican desigualdades. Es el lenguaje en el que se enuncia lo que debería haber, lo que se debería hacer y, aún con mayor insistencia, lo que debería ser. Es una lengua que nos habla en nombre del futuro y prescribe cómo se debería ser.

En este sentido, comparto el malestar con Larrosa, pues esos dos tipos de lenguajes en el campo educativo, por lo menos desde esta escritura que aquí se gesta, parecen estar vacíos, agotados, impronunciables y distantes de la vida. Se mantienen lejanos de una potencia de invención y de creación de sí mismo sobre sí mismo. El vacío radica en la sensación de que ya todo o casi todo parece estar dicho o pensado o hablado y que existe ya una gramática que determina lo que puede o debe estar y lo que no. Están tan llenos y completos que terminan estando vacíos.

Son lenguajes o escrituras impronunciables, pues suelen tener el tono totalitario de convertir en obligatorias ciertas formas de verdad o de generalizar algo que tiene tantas formas, fondos luces y sombras, como lo es la vida o cualquiera de sus manifestaciones. Podría darse el caso, por ejemplo, de hablar de “la escuela”, “del arte”, como si hubiera un tipo ideal de escuela y esta tuviera que ser de determinada forma. O un tipo ideal o legítimo de arte y como si el resto que no entra en esa generalización no existiese o fuese ilegítimo, desplazado para la periferia con respecto a un centro dominante. Esas lenguas y escrituras que generalizan, hablando desde una voz que abarca un todo abstracto, terminan remitiendo a un nadie que las habita.

Sin embargo, no quiero con ello decir que esta y otras tantas escrituras que quieren ocupar otro lugar y andar por otros caminos, estén vacías de esos vacíos, o completas en sí mismas, o lejanas de esas abstracciones. Muy por el contrario, es urgente estar más atentos a los peligros que conlleva querer hacer otras escrituras, para no caer o tender hacia cualquiera de los dos extremos o centros dominantes, pensando y creyendo que se está haciendo algo diferente.

Hay escrituras que pueden estar llenas de vacíos, de ausencias, o de demasiada presencia. Suelen estar revestidas de una gramática definida y, en la periferia de esas

escrituras, algunos apostamos a que no todo está dicho, ni pensado, ni hablado, y que el silencio, la quietud, el tiempo, la espera, el sentido como acontecimiento, y el tiempo de infancia, si se quiere, pueden darnos a saber que existen otras lenguas, otras formas de decir lo dicho o lo que aún no fue dicho.

Lo recuerda Mía Couto (2011), cuando escribe sobre las “lenguas que no sabemos que sabíamos” (p. 12, traducción propia),³⁴ como murmullos que pueden traer recuerdos de antes de tener memoria. En nuestra infancia, de esa que tanto se habla pero que tan poco se les escucha, es ahí donde, según Couto (2011), “experimentamos ese primer idioma, el idioma del caos, donde todos nosotros usufructuamos del momento divino en que nuestra vida podía ser todas las vidas y el mundo todavía esperaba por un destino” (p. 12).

Ese no saber que sabíamos me lleva a encontrarme gracias a mis pequeños estudiantes o a mi hijo cuando caminamos por los prados de la universidad, inventando palabras, cantos y ritmos u objetos inexistentes para un lenguaje adulto. Se suma a este encuentro también Manoel de Barros (2006; 2013), constructor e inventor de otros amaneceres, de objetos inútiles como su misma poesía.

Interesa volver ahora a la noción de la *poética de la infancia*, que utiliza Bárcena (2004), para pensar los instantes que rompen las aristas rígidas de lo real, de lo fijo, lo absoluto e inamovible. Quizás esa idea de la poética de la infancia, dentro de ese caos del que nos habla Couto (2011), ofrezca sentido, dirección, rumbo en la intensidad desordenada de sentir, de ver y escuchar del mundo adulto contemporáneo.

Al margen de estos lenguajes y de sus respectivas escrituras, considero necesaria la búsqueda y la experimentación de otros tipos de escritura y como dice Larrosa (2014), de otro lenguaje que esté más cerca y me permita estar más cerca de una relación más íntima con la vida. Un lenguaje y una escritura no donde podamos simplemente anunciar nuestros poderes o nuestras impotencias, sino más bien compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta **¿Y qué hacer?** O las infinitas dudas y cautelas con que hacemos lo que hacemos (LARROSA, 2014).

Entonces, abordamos la escritura de sí, tal como la trabaja Foucault (2017) a partir del mundo greco romano, como una técnica de sí, que nos acerca a un proceso de transformación

³⁴ Texto original en portugués.

en una relación ética y política consigo mismo, a través de una *ascese*, de un entrenamiento, de una experimentación que nos pueda llevar a diferentes formas de inscribirnos en el mundo.

Lo dicho anteriormente me ayuda a pensar en formas literales y materiales de escrituras de sí, pero además en otras formas tal vez inmateriales o desde otras materialidades, más allá de la escritura misma, que puedan hablar de la forma en que nos inscribimos en el mundo. Incluso, desde la misma idea de meditación como entrenamiento del pensamiento y de volver a sí mismo en un trabajo de transformación. Formas de inscribirnos en el mundo que proporcionan un trabajo ético, el mismo que trae la noción de escritura de sí evocada por Foucault en el mundo greco-romano.

Entonces, vuelvo a preguntarme junto con los docentes fotógrafos con quienes emprendí este estudio: ¿Qué formas de escrituras de sí, entendidas como formas de inscribirse en el mundo, que traen implícito el trabajo de meditación, entrenamiento y la transformación de sí mismo, pueden darse en la experiencia de profesores fotógrafos que trabajan con la infancia?

¿De qué formas a partir de practicar la docencia y la fotografía con infantes, estos profesores se inscriben en el mundo? ¿Cómo se escriben? ¿Cómo son sus lecturas del mundo? ¿Cómo son escritos en el mundo de la docencia y la fotografía? ¿Cuáles son las “infinitas dudas y cautelas” con que hacen lo que hacen? ¿Cuáles son sus preocupaciones en el plano ético, político, académico cuando ejercen la docencia o practican la fotografía con niños y niñas?

En la introducción de esta tesis, ensayé este ejercicio con mi práctica docente y fotográfica, al preguntarme por mis preocupaciones a lo largo de diferentes momentos y transformaciones de mi formación como docente y fotógrafo, durante la que fueron surgiendo preguntas y cuestionamientos que, según lo que pude constatar, resultaron ser en parte las que me llevaron a emprender este estudio y entablar conversaciones con otros docentes que, al igual que yo, compartieran como experiencia, la enseñanza de la fotografía con la infancia.

Estas preguntas simples pero muy significativas surgieron en las conversaciones con los profesores fotógrafos, quienes se hicieron eco de esas infinitas dudas y cautelas con que hacemos lo que hacemos cuando ejercemos la docencia y la fotografía, por ejemplo: ¿Cuál es la distancia que debo tener con los alumnos para que no me roben en el aula los materiales que tengo para dar mi clase de fotografía? ¿Cómo puede la fotografía cambiar las vidas de los

estudiantes de la periferia que participan en mis talleres? ¿Cómo poder hacer arte desde mi rol como docente y fotógrafo?

Algunas de estas preocupaciones resonaron en las preocupaciones que también yo tuve en diferentes momentos en que ejercí la docencia. El ejercicio de pensar estas cuestiones me llevó a cuestionarme a su vez sobre otras formas de inscribirme en el mundo con y desde lo que representan la fotografía, la docencia y la infancia para mí. En la conversación con estos profesores y con los autores que acompañan este escrito, llevo a cabo este ejercicio de volver a esas cuestiones y a mi práctica.

En los siguientes capítulos, se exponen las voces de los profesores fotógrafos. A continuación, en el Capítulo 4, presento a los tres profesores a partir de las entrevistas y las conversaciones que sostuve con ellos. Se trata de un material en tono narrativo y descriptivo, que no busca en principio un profundo análisis. Por el contrario, tiene el objetivo de ofrecer una perspectiva general acerca de cada uno de ellos, a partir de sus narrativas y desde la lectura que hago de sus experiencias. Intentando, a su vez, buscar y leer entre líneas elementos para otros análisis. A partir de ese material descriptivo, consigo elaborar el primer diagnóstico a partir del cual me enfoco en la relación y presencia del arte en la infancia y la educación.

Luego, en el Capítulo 5, desarrollo elementos de análisis para hacer una lectura del modo en que los profesores fotógrafos problematizan su presente en virtud de la relación infancia, arte y educación. Parto de un ejercicio de lectura y escritura de sí que hago de las experiencias por ellos traídas y que suponen indicios de otras formas de escrituras de sí que hacen a partir de la docencia y la fotografía. Ellas me remiten a la problemática colocada en el presente. A modo de ejercicio, reformulo la pregunta de los sujetos investigados para hacer el ejercicio de responderla desde otra perspectiva.

Por eso, propongo ver cuál puede ser la relación o las líneas de fuga, o bien, las ranuras en las que la fotografía y la docencia se aproximan a una escritura de sí como ejercicio de pensamiento, como entrenamiento de colocar en práctica lo que se lee, pero también lo que se piensa y en lo que se vive. Los fragmentos de las conversaciones con los profesores son transcritos y trabajados como textos en los que sus propios autores nos hablan a partir de preguntas sugeridas de su relación con la docencia, con la fotografía, con la educación y con la vida.

Si consideramos las vidas de cada uno de los docentes, en las que hay una constante producción de conocimiento, fabricación de textos legítimos —pueden ser obras, acciones, clases, talleres— y las consideramos como obras en construcción, los docentes y cualquier otro sujeto se tornan en autores de sus propias vidas, escritores de sus propias historias. Aunque no sean escritas de forma literal, sino a través de narración oral o las cuenten, como una memoria fotográfica con detalles, con silencios y énfasis.

Nuevamente, acudo al poeta Manoel de Barros y a su obra **Memorias inventadas** (BARROS, 2006). Comenzando por su título, contiene dos términos en contradicción: memoria e invención. La primera estaría en el orden de la recuperación, de la rememoración, del descubrimiento, en tanto se trata de algo no inventado. Al contrario, la invención se relaciona con algo nuevo, que tiene su inicio reciente, lo que quiere decir que es difícil o imposible ser recordado o rememorado. Para Kohan, la memoria estaría en el orden de la des-inventación y por consiguiente, la invención estaría en el orden de la des-memoria:

Si algo es inventado no podría venir de la memoria, si algo viene de la memoria no podría ser inventado [...] es en la tensión y en la contradicción entre los dos extremos que algo nos fuerza a pensar, nos hacer percibir el sentido y el valor de pensar algo no pensado (KOHAN, 2007, p. 86).

Con el epígrafe “todo lo que no invento es falso”, Barros (2006) abre más preguntas, a partir de presentar un juego de palabras, una adivinanza, un imposible. Es como si nos diera pistas para que lo posible tuviera que ser inventado. Esta frase, al igual que lo que proponen Foucault (2013) y Nietzsche (2009), remite a otra manera de pensar lo verdadero, más allá de los límites de la ciencia, de la demostración, de la evidencia, de la prueba, de la ley, del estatuto o de la solemnidad de origen. Como si solo hubiera una verdad incontestable. Al contrario y siguiendo esta línea de pensamiento, la invención sería productora y condición de la posibilidad de verdad.

La sentencia de Barros significa “que no hay nada verdadero que no sea inventado [...] que sólo puede existir verdad cuando hay invención” (KOHAN, 2007, p. 89). No obstante, esto no significa que toda invención sea verdadera, sino que lo que debe ser considerado como condición es que sin invención no hay verdad. Es decir, “la invención es condición de verdad” (KOHAN, 2007, p. 89).

Al respecto, es necesario recurrir a Nietzsche, cuando en **Sobre Verdad y Mentira no sentido extra-moral** se pregunta:

¿Qué es la verdad entonces? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en fin, una suma de relaciones humanas, que fueron

enfanzadas poética y retóricamente, adaptadas, adornadas, y que después de un uso prolongado, parecen a un pueblo, sólidas, canónicas y obligatorias: Las verdades son ilusiones de las cuales olvidamos que son, metáforas que fueron desgastadas y perdieron su fuerza sensible, monedas que perdieron su naturaleza y que a partir de entonces sólo entran en consideración, ya no como monedas sino apenas como metal (NIETZSCHE, 2009, p. 2, traducción propia)³⁵

Las verdades son pequeñas ficciones que el olvido fue elevando al grado de verdad suprema o universal. Son un ejército móvil de metáforas que fueron desgastadas, monedas que perdieron su valor. Son tantas imágenes que llegan con estas provocaciones que, volviendo a la escritura, podría decir que los autores en alguna medida —desde Platón, pasando por Cervantes, Foucault o Nietzsche— o los docentes que escribimos, narramos y hacemos nuestras vidas, clases, luchas, resistencias, somos inventores y autores legítimos de nuestras obras, entendidas estas como la vida misma que escribimos y que creamos y que inventamos a diario.

Foucault (1984; 2010a) anuncia esta idea de ser autores de nuestras propias vidas, de nosotros mismos como si fuéramos una obra, cuando parte de la idea de que el individuo no viene dado, sino que es una consecuencia práctica. De esta forma, las voces y la vida de los profesores que venimos a poblar estas líneas son consideradas como obras en creación, de las cuales tuve una foto instantánea formada por relatos, entrevistas e historias contadas por los propios autores.

No son menos importantes los desafíos que a nivel personal se presentan al cuestionarme y colocarme ya no como sujeto revestido por cierto velo de investigador, que habla desde un afuera seguro, sino como un sujeto que se desnuda en cada línea y que se enfrenta en carne viva a los problemas, desafíos y estados del espíritu que llegan en los intentos de experimentar el pensamiento y las palabras con que se teje la vida, al tiempo que se ejerce la docencia y se escribe una tesis.

Traer presencia y vida a las palabras que se usan en lo que escribo me ha remitido a ejercicios de escritura que no caben en estas líneas, pero alimentan el movimiento constante de investigación, de vida y de invención. Hay situaciones a las que uno se enfrenta, en las que muchas veces no hay ascesis, cuidados, alimentos y escrituras que valgan, para no dejarnos

³⁵ Publicación original de 1873. Texto fuente en portugués.

por los sentidos y deseos. Este escrito está lleno de largos silencios en caos, intentando compartir la incómoda perplejidad que me causa la pregunta **¿Y qué hacer?**

Entonces, escribir en tiempos en que el mundo agudiza sus diferentes problemas en una crisis de salud mundial derivada de un virus pandémico³⁶ es de por sí un desafío más para enfrentar. Pero también —y viene al encuentro esa idea esperanzadora y consoladora de que como sea, lo que está de detrás de una escritura un tanto más visceral, si se quiere— es una oportunidad para propiciar movimientos y transformaciones necesarias para tensionar aún más la pregunta de qué hacer en tiempos en que el caos y el sufrimiento humano está a una puerta de nosotros. Tal vez, la escritura de sí mismo y para otros sea un medio de resistir y re-existir a cada línea.

Desde esa perspectiva, parten las búsquedas de un lenguaje y de una escritura que me pueda dar elementos para poder experimentar no solo una cuestión de método, sino herramientas para andar el camino de la escritura, con muchas bifurcaciones y de cierta forma desconocido, pues no sabemos hacia dónde nos lleva. Escribimos para transformar lo que sabemos y no simplemente para transmitir lo ya sabido. Me cuestiono y a la vez me acojo en esta aventura de la escritura, y en compañía de Foucault, la relaciono con la noción de experiencia y de la obra. En este caso él se refiere a los libros:

Mis libros son para mí, experiencias, en un sentido que gustaría lo más pleno posible. Una experiencia es cualquiera de la que se sale transformado. Si yo tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribirlo, no tendría jamás el coraje de escribirlo [...] soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme a mí mismo y no para pensar la misma cosa que antes. (FOUCAULT, 2010b, p. 289, traducción propia)³⁷

La aventura de la escritura como experiencia, como sea, nos cambia y nos transforma, pero no sin aventurarnos y decidir a ser experimentadores en el sentido que escribamos para

³⁶ A finales de 2019 y comienzos del 2020, un virus respiratorio llamado Sars-CoV-2, causante de la enfermedad Covid-19 se expandió en cuestión de meses por todo el mundo, desatando una gran pandemia mundial. Hoy en día, cuando escribo estas palabras, un poco más de un año después de que se conociera su propagación en el mundo, solo en el Brasil, causa aproximadamente más de tres mil muertes diarias y según la cifra oficial, suman casi 400 mil muertes en todo el territorio nacional. La mayoría de los servicios, escuelas, universidades y espacios de encuentro han estado cerrados y la vida cotidiana como se la conocía antes de la pandemia ha sufrido profundos cambios.

³⁷ Texto fuente en portugués.

cambiarnos a nosotros mismos, como forma de experimentar el pensamiento, y no solo para seguir pensando o repitiendo, o duplicando, o replicando lo mismo que antes.

En esa búsqueda de un lenguaje y de una escritura que nos permita vivir en el mundo, hacer experiencia del mundo, elaborar con otros el sentido o la ausencia de sentido de lo que nos acontece llego nuevamente a Larrosa (2020). Ese lenguaje o esta escritura buscan no estar cerca de las proyecciones del futuro, sino del presente, no estar del lado de la planeación o el desarrollo que estaría en el plano de una linealidad causal de factores, a la espera de un resultado quizás reconfortante. Tampoco me inclino a estar cerca del “plano de la innovación” que implicaría un lenguaje o una escritura en el “campo del mercado”. Menos aún desde las tribunas de los que dicen “lo que debería ser hecho”, prescribiendo fórmulas secretas o manuales prácticos (LARROSA, 2020, p. 66).

Tal vez por eso la noción de escritura de sí habita este encuentro como un medio, como una forma de hacer, concebida como un instrumento o una herramienta. Pero también más allá de ser un sustantivo, un objeto, un cuaderno lleno de escritos, es necesario considerarla como un hacer, como un verbo, como una acción, como un devenir, como una actitud, o si se quiere, como un sentido de escribirnos en el mundo.

De acuerdo con Larrosa (2014, p. 61), sobre todo en aquellos niveles en los que se inician en la investigación o en la producción de conocimiento, o sea en la fabricación de textos legítimos, se problematiza intensamente el método, pero no la lectura ni la escritura. Este capítulo dedicado a la escritura de sí surgió como un hallazgo para comprender un cierto camino metodológico que fue siendo construido a partir de considerar otras formas de lectura y de escritura, tanto de las lecturas de otros como de la lectura de sí; tanto de las escrituras de sí, como de las escrituras de otros. Escrituras que exploran el trabajo de sí y que mantienen de cierta forma cercana y visible la relación entre escritura y vida, educación y vida, arte y vida.

Para finalizar, me interesa citar un fragmento de una potente escritura de sí de Walter Kohan, que ha impregnado y resonado en estas líneas, la cual nos habla de esta relación íntima entre escritura y vida, así como de la potencia de una vida educadora y filosófica que puede aportar cualquier maestro. En este caso en particular, se refiere a la vida de Simón Rodríguez, quien se empeña en hacer lo que hace:

Estamos en un tiempo en que la escritura parece haberse distanciado de la vida. Por lo menos en este mundo académico que habitamos y que aparenta haber construido un mundo propio, con sus propias reglas, su propia vida, a veces sombría, apagada, esquiva, de espaldas para el mundo de la vida. Vivimos en medio de ese mundo. Enmarañados en él, mucho se escribe ahí.

Se escribe sobre muchas vidas. ¿Cuánta vida puebla esos escritos? ¿Qué tipo de vida? ¿De qué forma esos escritos afirman o niegan la vida que los atraviesa? [...] De cualquier modo, esta escritura habita ese mundo académico y lo hace apoyada en la vida educadora y filosófica de Simón Rodríguez, apostando en la vida que también ahí rodea. En la que puede rodear. (KOHAN, 2015, p. 21, traducción propia)

Apropiándome de las palabras de Kohan, puedo decir que la escritura de esta tesis habita ese mundo académico, donde resuenan tantas otras voces y lenguajes, ya sea la voz de los expertos o los críticos, como nos lo recuerda Larrosa (2014). Sin embargo, lo hace acompañada con la vida educadora de profesores fotógrafos que trabajan o han trabajado con la infancia. Profesores con quienes pude conversar y compartir algunos breves pero intensos momentos en esta investigación. También lo hace desde la vida educadora y filosófica de quien escribe estas líneas en tono de profesor fotógrafo que fue y sigue siendo afectado por los encuentros con la infancia, con la docencia y con la fotografía. Esta tesis es producto de esas afectaciones. Apostando a la vida que también ahí circula y en la que puede circular.

Ese es un compromiso firmado en esta tesis.

4. PROFESORES FOTÓGRAFOS: DOCENCIA, FOTOGRAFÍA Y VIDA

Apostando en la vida que también ahí rodea. En la que puede rodear.

Este capítulo tiene como objetivo presentar a los docentes fotógrafos, a partir de relatos de acontecimientos, narrativas, conversaciones y entrevistas que tuve con ellos. También presento la forma en que me aproximé al material recolectado y abordé las experiencias, los discursos, las observaciones y las conversaciones. Cabe indicar que este capítulo surge antes de considerar la noción de escritura de sí dentro del trabajo. Por esta razón, conserva un carácter descriptivo y narrativo, además de los análisis y conversaciones con otros autores y con las voces de los profesores que se exponen. Fue la intención conservar ese carácter descriptivo y enunciativo, al cual volví varias veces con una lectura meditativa en el transcurso de este camino de investigación, para revisar tanto las voces de los profesores como la mía en tono de investigador y la lectura que estaba haciendo cada vez que avanzaba el trabajo y se incorporaban otros cuestionamientos.

A partir de este material, pude identificar algunas problemáticas de los profesores cuando ejercían la docencia y la fotografía, y desde las cuales tomé la decisión de abordar la relación entre infancia, fotografía y educación como foco de estudio.

Así, recorrí con dos profesoras y un profesor de fotografía experiencias de su vida, acontecimientos, momentos, preguntas, preocupaciones que traían entre líneas, inquietudes propias sobre el presente, su práctica docente y fotográfica a partir de sus relatos. Estos relatos fueron recolectados en conversaciones informales, llamadas telefónicas, entrevistas grabadas, materiales producidos por ellos, fotografías, escritos, anotaciones en diarios de campo y en general, de pocos pero intensos encuentros con cada uno de los participantes. El material que recolecté en estos encuentros fueron escritos propios, reflexiones y acontecimientos históricos, así como producciones escritas, anotaciones, ensayos, archivos de fotos. Con algunos de ellos fui armando un registro a modo de bitácora de viaje, en el que incluí poemas, fotos, escritos, anotaciones. En esta bitácora conservo textos y fotos que he producido al margen y potenciado por esta tesis como insumos de inspiración y análisis propios de mi experiencia como docente.

En este camino de búsquedas y encuentros, habiendo mudado el foco hacia la experiencia de docentes y sin estar propiamente realizando una búsqueda, sino cultivando una

actitud de observación para saber qué caminos iría tomar la investigación, tuve el primer contacto con la profesora Cibebe.³⁸ En ese momento, ella era recién egresada de la licenciatura de artes de la UFMG y contaba con una experiencia de trabajo con fotografía análoga y *pinhole* de aproximadamente cinco años con niños y comunidad, y se encontraba recientemente vinculada como profesora de artes en una escuela municipal de Belo Horizonte.

Este encuentro fue posible gracias a una colega de la facultad de artes en la UFMG. Estábamos tomando un café, en el intervalo de una disciplina electiva que cursábamos juntos y surgió en la conversación el tema de mi investigación y mi búsqueda por profesores fotógrafos que trabajaran con la infancia. En ese momento, mi colega me habló de Cibebe y me puso en contacto con ella.

Luego de esto, tuve la oportunidad de entrevistar a una colega profesora de artes que trabajaba con niños en una escuela rural en un municipio cercano a Brumadinho, a unos 50 kilómetros de Belo Horizonte. A ella la conocí en la escuelita donde yo realizaba algunos encuentros y experiencias de arte para los estudiantes entre los dos y cinco años.

La profesora Tomasa, o Totó como la llaman cariñosamente los amigos lleva trabajando con niños en diferentes escuelas desde las artes plásticas. Trabajó con imágenes y arte visual urbano con niños y jóvenes en un intercambio en la Argentina en sus años de formación. Además, había trabajado con las artes visuales, pero no propiamente con la fotografía de la cual recordaba haber estudiado en la facultad en sus años de formación.

En esta entrevista, ella me habló de su tía Irene, que vivía en Estados Unidos hacia más de treinta años, pero estaba por una temporada en Belo Horizonte y llevaba trabajando como profesora de fotografía, tanto en Brasil como el exterior, con niños y adultos. Pensó que podría estar interesada en mi tema de investigación y que ella eventualmente podría concederme alguna entrevista. Le pedí su contacto y luego de intercambiar algunos mensajes y llamadas, conocí a Irene, quien aceptó participar de la investigación y además se entusiasmó con la idea de poder brindar un taller de fotografía juntos.

Después de eso, hubo dos profesores más con quienes entablé comunicación por teléfono y luego de haber mostrado interés por la investigación y haber programado los

³⁸ Por razones éticas, los nombres de todos los participantes de la investigación son ficticios, con el propósito de cuidar su identidad y guardar el anonimato. El nombre ficticio tan solo guarda relación con la primera letra de su nombre real.

encuentros respectivos, cancelaron a última hora. Uno de ellos se disculpó por falta de tiempo y otro, que me había manifestado gran interés al comienzo, luego de varios intentos para reprogramar e intentar un encuentro, no atendió más a los llamados.

Desde el primer encuentro con las dos profesoras, el objetivo inicial de la investigación fue transformándose. Pasé de tener el foco en el acompañamiento a espacios activos de enseñanza de la fotografía, a concentrarme en las experiencias de los profesores, tanto en la docencia como en la fotografía. Así que, a medida que el tiempo pasaba, continué la búsqueda de por lo menos un profesor más. Cibele se encargó de pasarme varios contactos de profesores y fotógrafos que pudiera contactar, así como de algunos colectivos de trabajos, y grupos que habían desarrollado proyectos en la ciudad. Me habló y me facilitó algunos materiales como revistas y libros que relataban trabajos con fotografía y comunidad especialmente en Minas Gerais, de años anteriores. Contacté a algunos profesores y personas que participaron de los proyectos, de los que recibí retorno satisfactorio. Sin embargo, no se encontraban en la ciudad, sino adelantando proyectos o prácticas fuera del país o del estado.

También conocí el trabajo de la profesora Ana Angélica Costa, radicada en la ciudad de Campinas y su proyecto de trabajo **Cámara Lúcida**³⁹ desde el cual ofrece cursos, talleres, exposiciones con niños, jóvenes y adultos alrededor de la fotografía *pinhole* y procesos artesanales de fotografía.

Continué mi búsqueda, intentando hallar algún trabajo o experiencia en Belo Horizonte que me permitiera entrar en contacto con más profesores. Así me encontré con un colectivo que trabajaba a través de la imagen y la fotografía con niños y jóvenes en situación de riesgo social en la periferia de Belo Horizonte. Entrando en contacto con ellos, conocí a Julio, creador y profesor de este colectivo.⁴⁰

Con estos tres profesores que demostraron interés en participar en la investigación y con los que fluyó una buena comunicación, emprendí el trabajo y las entrevistas, interesado por conocer sus experiencias. Una decisión importante que incidió en esta delimitación del trabajo de campo fue la de optar por traer mi experiencia como docente y fotógrafo para hacer parte del cuerpo de análisis, sabiendo de los riesgos y desafíos que eso acarrearía, pero

³⁹ Disponible en: <https://www.cameralucida.com.br/sobre>

⁴⁰ Omito el nombre de este colectivo para salvaguardar la identidad de los participantes y garantizar el anonimato de los sujetos de la investigación.

también consciente de cuánto me ayudaría traer mi experiencia como docente-investigador-fotógrafo y cuánto ella viene alimentando la investigación en curso.

De esta necesidad fue que surgió el Capítulo 2 de la tesis, en el que relato de forma detallada mi relación con la fotografía y la docencia en varios momentos de la trayectoria formativa. En un comienzo, se encontraba junto con las experiencias docentes que presento a continuación, pero luego fue intencionalmente colocado a modo de apertura del trabajo.

La producción, organización, categorización y análisis del material de campo recolectado incluye: transcripciones completas de las entrevistas realizadas; diarios de campo de algunos encuentros previos y posteriores a las entrevistas; materiales producidos por los profesores que fueron puestos a disposición y que variaron en cada caso. Estos materiales contemplaron: el trabajo de Conclusión de Curso de Licenciatura en Artes, en formato no convencional que contempló diferentes materiales como cartas, textos, imágenes, construcciones tridimensionales de la profesora Cibele.

Además, incluye textos escritos como artículos publicados y por publicar en revistas y sitios Web con reflexiones sobre el trabajo hecho a partir de la fotografía y con la educación del profesor Julio y material del sitio Web de la ONG que dirige. También formó parte de este trabajo de campo una experiencia compartida en el diseño y la realización de un taller de fotografía *pinhole*,⁴¹ que duró tres días, y en el que participaron niños entre los tres y los cinco años, en una escuelita ubicada en una región rural del municipio de Brumadinho, cercana a Belo Horizonte, con la profesora Irene. El material que alimentó y complementó las observaciones de campo en cada uno de los sujetos fue diverso, debido a las diferentes trayectorias de cada uno y las formas en que se concretaron los encuentros.

Además, dentro de los materiales recolectados, hubo imágenes y material audiovisual producido por los profesores en diferentes contextos o relacionados con su trabajo, puestos a disposición por ellos o localizados en sitios Web para consulta abierta. Especialmente, de

⁴¹ La palabra *pinhole* significa “agujero de aguja”, también conocida como “fotografía estenopeica”, que proviene del griego *stenos opaios* (pequeño agujero). La fotografía estenopeica es aquella que se realiza sin el uso de lentes u objetivos. Las cámaras estenopeicas suelen ser artesanales, se construyen con cajas de cartón, latas, cajas de cerillas, botes o cualquier otro artefacto con que podamos cerrar el paso a la luz. Básicamente consiste en una cámara oscura con un pequeño agujero (llamado estenopo), por el que se dejan entrar los rayos luminosos que incidirán sobre el papel o película fotográficos (IMAGEN OLVIDADA, 2021).

Irene y Julio. Algo de este material se incluye en este capítulo, así como registros del taller que brindamos junto con Irene.

Las entrevistas se hicieron mediante un modelo de preguntas propuesto en la presentación del proyecto y se realizaron de forma abierta a modo de entrevista semiestructurada, con el fin de orientar la conversación con cada uno de los profesores. Para la concreción de estas entrevistas y para participar de la investigación, cada uno de los profesores firmó el “Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido” (TCLE por sus siglas en portugués) para docentes, satisfactoriamente aprobado por el Comité de Ética en Pesquisa (COEP por sus siglas en portugués). El modelo y el tipo de preguntas fueron ajustados, conforme los objetivos de la investigación fueron cambiando. Estos dos documentos se encuentran en el Anexo.

Las entrevistas se transcribieron íntegras, respetando la narrativa de cada uno de los entrevistados. A pesar de haber tenido más de un encuentro con los profesores participantes, la entrevista grabada y posteriormente transcrita sucedió en un solo encuentro, con cada uno de ellos. La transcripción de las entrevistas se realizó de forma manual y como apoyo se utilizó el programa *Express Scribe*⁴² para la reproducción de audio. Las herramientas usadas de este programa fueron el uso de accesos directos en el teclado para reproducir, pausar, adelantar o atrasar el audio, así como la reproducción con velocidad variable. Esta herramienta me permitió reproducir el audio en una velocidad más lenta, lo que facilitó comprender palabras pronunciadas muy rápidamente, además permitió sortear fallas de origen en el audio de grabación, sonidos externos que a veces interferían en la comprensión o expresiones verbales que no entendía tan fácilmente (como jergas o dichos. Si bien en el contexto de la conversación en vivo no me detenía para preguntar o aclarar, para no alterar la respuesta, me era indispensable saber lo que se había dicho, pues adquirirían un sentido importante en los posteriores análisis).

El programa mencionado está pensado para ayudar a transcribir grabaciones y aunque posee la herramienta de reconocimiento de voz y transcripción automatizada, no las utilicé, pues hice ensayos y la calidad no era la más esperada. Además, mi interés estaba no solamente en lo que se decía en las entrevistas, sino en los tonos, silencios, entonaciones y

⁴² Sitio web del programa: <https://www.nch.com.au/scribe/>

énfasis de lo que era hablado. No busqué automatizar la tarea de transcribir el material, ya que de cierta forma ese primer contacto con las grabaciones era indispensable, pues era como reconstruir la escena de la entrevista con los tonos, entonaciones y pausas. En cambio, lo que busqué fue poder tener más herramientas para trabajar con el material en formato de audio y poder obtener una mejor transcripción.

Luego de tener el material de las entrevistas transcrito, el tratamiento de la información en un primer momento tuvo el objetivo de identificar ciertas temáticas recurrentes en los discursos de cada uno de los profesores. Para organizar el material, tenerlo dispuesto visualmente y como ayuda en la organización por temáticas de extractos y apartados utilicé el programa de tratamiento cualitativo de información llamado *Nvivo*.⁴³ Este programa, a pesar de contar con muchas posibilidades de análisis y tratamiento de información cualitativa, como es la preparación de los datos, codificación, análisis y elaboración de informes de investigación para presentar (LAGE, 2011), lo utilicé solo como una herramienta en la organización y codificación de la transcripción de las entrevistas, así como del material fotográfico y notas resaltadas de los diarios de campo. Esto se hizo con la intención de aumentar la proximidad con el material a ser analizado y ofrecer posibilidades de organización de forma visual al material para facilitar el acceso y diferentes lecturas.

En una primera lectura integral del material, identifiqué y resalté temáticas, acontecimientos, problemáticas, anécdotas, preguntas que se hacían los profesores y que guardaban relación con los objetivos de la investigación. Luego, organicé y agrupé por temáticas generales para tener un mejor panorama. El programa ofrece esta posibilidad como si en el material impreso se subrayara con colores diferentes y se colocaran palabras clave. Esta función se conoce como *nodos*. En ellos, se ordena el material referente a las temáticas definidas, como en una estructura de biblioteca, con el propósito de organizar las informaciones codificadas. En mi caso, los nodos o temáticas creadas fueron, por ejemplo: fotografía, educación, infancia, relación fotografía-educación, problemáticas del pasado, problemáticas del presente, trabajo con comunidad, apuestas a futuro, entre otras que iban surgiendo o se iban agrupando.

⁴³ Sitio web del programa: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

A medida que releía el material, relacionaba los extractos resaltados con los temas generales y partir de estos, surgían también algunos subtemas que podía agrupar. Un ejemplo de esta agrupación se dio alrededor de la temática o nodo *fotografía* como gran tema, pero también con algunos subtemas, como la poética fotográfica, la fotografía como técnica, la enseñanza de la fotografía, los primeros contactos con la fotografía, las experiencias de trabajo con comunidad, la primera cámara fotográfica o los acontecimientos estéticos que se relataban en relación con la fotografía. Otro nodo fue *docencia*, bajo el cual agrupé todas las referencias sobre este tema: experiencias, acontecimientos, profesores o referentes, instituciones, entre otros. Un tercer nodo fue *infancia*, tanto a la edad cronológica de cada uno como a las experiencias con la docencia y la fotografía relacionadas a la infancia.

De este modo, surgieron otros temas como desplazamientos, viajes, posiciones políticas, críticas a la escuela, al gobierno, a sí mismo, a lo que esperaban del futuro. Temas que, a medida que avanzaba en la codificación, iban apareciendo y reagrupándose, tejiendo relaciones entre sí. Algunos extractos aparecían relacionados a dos o tres o a casi todas las temáticas. Este ejercicio significó para mí la posibilidad de experimentar otro tipo de lectura, y la búsqueda de posibles relaciones ocultas y elementos que estaban latentes entre líneas y que no eran manifestados textualmente en la conversación.

Todo el material transcrito se agrupaba según la lectura que necesitaba hacer de forma gráfica y visual. Luego de esta organización, de varias lecturas y relecturas y teniendo el material más próximo y de rápido acceso, lo que siguió fue elaborar mapas conceptuales que me ayudaran a identificar las temáticas y problemáticas que componen los análisis posteriores.

Las herramientas de este *software* están diseñadas para el trabajo con un gran número de datos y unas de las principales críticas “es la posibilidad de perder el control en el proceso de codificación, con el riesgo del investigador adecuar su metodología a las funcionalidades de la herramienta” (LAGE, 2011, p. 200, traducción propia).⁴⁴ En este sentido, debo reconocer que, en un momento, enfrenté esta dificultad de perder el control en la codificación. Sin embargo, en mi caso, al no poseer un universo tan grande de participantes, fue posible revisar detenidamente el material, volver al objetivo de la investigación y tener presente que la

⁴⁴ Texto original en portugués.

metodología de la investigación no buscaba emplear las herramientas de análisis más que a modo de apoyo y como herramienta de organización de la información. Fue también una forma de experimentar otro tipo de lectura y de escritura en ese ejercicio meditativo y circular entre escritura, lectura, escritura.

En un primer momento, el proceso de análisis consistió en describir, a partir del discurso elaborado por los profesores, elementos importantes y recurrentes en la narración en la que se identificaron, como decía, líneas sobre ciertos temas, pero a la vez ciertos problemas o dificultades que emergen en la práctica de la fotografía y en el ejercicio docente en el presente.

Posteriormente a esta descripción narrativa que intenta localizar al sujeto docente desde las propias experiencias, intento hacer una lectura entre líneas de los discursos elaborados en las entrevistas. Además, intento reconocer por detrás de estos discursos, con características biográficas, al sujeto histórico y los problemas que se plantean y que traen al presente para sí mismos, a fin de hacer lo que hacen y de alguna forma identificar las cuestiones y el trabajo ético que hay por detrás.

Para esta lectura entre líneas, a diferencia de mi caso como sujeto de la investigación, expongo fragmentos de las entrevistas que identifico como relevantes al objetivo de la investigación, sea por el énfasis no verbal en los discursos, la repetición en varios momentos de los encuentros o la referencia a algún hecho marcado como importante por ellos mismos o identificado por mí.

En algunos casos, los fragmentos de las entrevistas son un tanto extensos, pero se conservan con la intención de poder hacer una lectura e interpretación más contextual y menos literal. La forma de presentar a los profesores y sus experiencias responde al orden en que me fui encontrando con ellos y se fueron incorporando a la investigación. Comienzo con Cibele, sigo con Irene y por último, con Julio.

Además, en la presentación de Irene coloqué algunas imágenes elaboradas en el taller de fotografía con cámara *pinhole* o estenopeicas que brindé junto a ella, a modo de una pequeña narrativa visual de ese espacio que compartimos, atravesando visualmente algunas palabras de ella, pero sin la intención de querer ilustrar o forzar relaciones entre el texto escrito y visual.

Por cuestiones éticas del proceso de investigación, como lo señalé en notas de pie de página, usé nombres ficticios para los profesores que participaron de ella.

4.1 Profesora Cibebe

O que adianta saber quem é Marcel Duchamp se eles (os alunos) não sabem usar o lixo.

Cibebe

Cibebe es licenciada en Artes Visuales y artista de la UFMG. Al momento de hacer la entrevista, tenía poco más de un año de haberse formado tanto de la licenciatura como posteriormente de artista. Su Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) de la licenciatura fue sobre *pinhole* y procesos de fotografía manual. Estudió a algunos artistas que desarrollaron proyectos con fotografía y comunidad. Hizo un intercambio de movilidad académica: pasó un año en Belén, en la Universidad Federal de Pará, investigando y compartiendo el trabajo con artistas brasileños, como Miguel Chikaoka y Alexandre Siqueira, entre otros. Compartió con ellos, participó de las clases, de los talleres, buscando respuestas a sus preocupaciones alrededor de la fotografía y la educación.

En el TCC, dedica un capítulo a examinar el trabajo de Chikaoka como artista y profesor, a quien conoce en 2011, durante el intercambio de movilidad académica. Ella considera que en los artistas y sus respectivos trabajos, analizados en su TCC, hay algo en común: es posible hablar de la fotografía como una mediadora de la experiencia con el mundo, con el otro y con la imagen.

De Chikaoka encuentra que “la posibilidad del aprendizaje de la fotografía partir de lo que es su principio básico y que está más allá de la enseñanza de la fotografía que sería la fotografía en esencia, siendo usada como un recurso didáctico”.⁴⁵ En su TCC, también explora, a través de un filme llamado **Nacidos en Burdeles**,⁴⁶ el trabajo de una fotógrafa que enseña fotografía a hijos de prostitutas en una ciudad en la India. Explora la fotografía como mediadora, como herramienta y como medio de trabajo con la comunidad.

⁴⁵ TCC de Cibebe (no se incluyen las referencias, a fin de conservar el anonimato de la participante).

⁴⁶ Documental dirigido por Ross Dauffman y Zana Briski, estrenado en 2004 (citado en el TCC Cibebe).



Foto 13. Cámara *pinhole* y Trabajo de Conclusión de Curso Artes Visuales de Cibeles

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2018)

En la entrevista a Cibeles, algunas temáticas también aparecen de modo un tanto recurrente: el interés por los proyectos de artistas y profesores que la inspiran en su labor como fotógrafa y profesora, además de la búsqueda constante de metodologías y formas para enseñar arte en el aula. Una necesidad de hacer el bien en la comunidad a través de la educación y de la fotografía. En los tópicos que desarrolla en su trabajo artístico, hay un interés por tratar el tema de la familia y la memoria, aunque esto no quiera decir que eso represente los problemas que ella se plantea en el presente como docente y fotógrafa.

Algunas temáticas de interés que aparecen alrededor de su trabajo con la fotografía específicamente son: el papel de las mujeres en la fotografía, métodos y procesos manuales relacionados a la fotografía, interés en los procesos de laboratorio, historia de la fotografía. Además, muestra interés por artistas y fotógrafos que abordan trabajo con comunidad, como es el caso de tres en especial: Miguel Chikaoka, Alexandre Siqueira y Tatiana Ribeiro, sobre quienes investigó en el TCC de graduación de artes. Estas temáticas relacionadas con la fotografía la llevan a unas reflexiones y problematizaciones de tópicos recurrentes que pongo a continuación en consideración y una lectura entre líneas que se puede hacer a partir extractos y fragmentos de la entrevista.

En el análisis de toda la entrevista, los problemas más recurrentes que ella se plantea en su presente y que logro identificar giran alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo una profesora (de arte) puede producir o llegar a la producción poética en la escuela? A partir de esta pregunta, podemos derivar en algunas otras: ¿Qué tipo de arte debe o puede enseñar una

profesora de arte en la escuela? ¿De qué forma, que métodos y metodologías pueden/deben implementarse para enseñar arte? ¿Para qué sirve que los estudiantes sepan arte en la escuela?

Estas preguntas se ven a lo largo del material producido con Cibele, pero hay un fragmento en la entrevista⁴⁷ que hace especial referencia y a partir de lo cual la mayor parte de su discurso se articula, manifestando una de sus principales cuestiones de fondo: la necesidad de hacer las paces, de reconciliar la relación del arte en la escuela.

Por que a questão que eu cheguei, que eu até ia falar com você, que eu preciso fazer as pazes, de uma forma de relacionar bem a arte na escola, porque eu saio de uma formação de aula de 4 horas com 20 alunos no máximo na sala, para um tempo que é uma hora por semana, 30 adolescentes, pré-adolescentes, que é assim sem um espaço adequado, que eu achava precária a faculdade, mas por mais precária que fosse a faculdade, não é a realidade da sala de aula (na escola). Você na faculdade tem um laboratório de fotografia, um atelier de gravura, um atelier de pintura. Então eu estou com muita dificuldade de trabalhar arte mesmo na escola, o que eu consigo trabalhar, gente, isso não é arte, isso é um exercício com a imagem. Como você pode dar conta de chegar nessa produção poética? Eu estou assim com uma limitação muito grande, todo o que eu estudei, no meu TCC foram projetos que não aconteceram no espaço da escola, só nos espaços fora dela.⁴⁸

Aquí, ella menciona elementos de análisis muy potentes, como son la relación entre arte y escuela, el contraste entre la realidad de la sala de aula con la realidad de la formación recibida en la universidad, la adaptación a las condiciones de “precarización” de la escuela y la dificultad de trabajar sobre el arte que tienen los profesores de una escuela pública. Además, emergen cuestionamientos sobre las diferencias de forma y de fondo al enseñar arte entre espacios formales y no formales, así como cierta ausencia en la formación de docentes de artes en estrategias de trabajo en el aula.

Cibele se está preguntando el qué, el cómo y el para qué de la presencia del arte en la escuela, lo cual responde a sus intereses y cuestionamientos personales en su trayectoria como profesora de arte. Ella, como profesora en este momento, está intentando responder a esa pregunta no solo en un nivel teórico, sino a nivel práctico y de pensamiento. Parece que es

⁴⁷ Todos los extractos de las entrevistas de los profesores se conservan en portugués para preservar la originalidad de la voz y las expresiones. Una traducción implicaría algún tipo de alteración en el corpus del material. En los análisis y las descripciones retomo lo dicho en los extractos para dar un contexto general.

⁴⁸ Profesora Cibele. Entrevista concedida al autor de la tesis, 16/01/2019.

una cuestión de sobrevivencia para ella en la escuela. Para ello intenta buscar, con los colegas profesores de mayor experiencia, modelos y formas de ser docente.

Por otra parte, se hace una pregunta que desafía el sentido de libertad que comúnmente se le atribuye al arte en la escuela y fuera de ella. Porque es tanta libertad para el profesor que al final no hay a dónde recurrir, como si existiera un modo de ser profesor o una guía para consultar. Y al final, al no encontrar esa forma o guía o lugar donde consultar, entonces surge cierta frustración, como ella misma lo expresa:

As aulas de arte tem uma liberdade, ao mesmo que essa liberdade é para o professor, você não tem onde consultar puxa! E agora? É difícil por que tem que trabalhar com a frustração.⁴⁹

Estas problemáticas derivan de varias cuestiones planteadas recientemente, tales como la dificultad que ella ha tenido para trabajar arte en la escuela. Al respecto, Cibele dice que siente que no es arte lo que está trabajando, pues no ha conseguido llevar el arte que ella quiere a la escuela. Una de las grandes dificultades que menciona es que hay poco tiempo de clases de arte, además de muchos grupos para atender y esto no le ha permitido hacer lo que desearía. Esto, en el fondo, le da una necesidad de tener que hacer las paces con la educación formal, una cierta reconciliación que se remonta inclusive a los años de la universidad cuando manifestaba su inconformidad con los espacios de la universidad y sus críticas a la escuela y al sistema educativo.

Esta es su primera experiencia en educación formal en la escuela, antes solo había trabajado en talleres y espacios no formales. Esa reconciliación con la educación que aparece como un imperativo se refiere a las dificultades por las que ha tenido que pasar (una “batalla para producir conocimiento” en la escuela desde el arte).

Este problema presente en el discurso de Cibele trae la relación entre arte y escuela, y la conduce a preguntarse qué tipo de arte ella puede y debe enseñar allí. Ha intentado enseñar el lenguaje que más le apasiona del arte, que es la fotografía, y no lo ha conseguido. Ha hecho diversos intentos, pero no lo ha logrado, por varios factores que relata: indisciplina de los alumnos, desorden en el aula, robo de materiales que llevó al aula para trabajar. En ese mismo intento, ella se pregunta si es posible y cómo hacer para que el arte, pero más específicamente la fotografía, puedan ser enseñados en la escuela. Ella otorga especial importancia a esta

⁴⁹ Ibid.

pregunta desde su rol como docente y como fotógrafa para tener una respuesta de forma práctica, en lo cotidiano de la vida escolar.

Su intento de proponerse enseñar arte en la escuela la ha llevado a elaborar para sí misma diferentes formas y estrategias, dedicándose a la búsqueda de otras posibilidades. Entre las dificultades con que se encontró, señala problemas relacionados a lo metodológico, como es el caso de la forma en que presenta para los estudiantes los temas que ella quiere desarrollar. Intenta buscar metodologías que ayuden y faciliten el trabajo con la fotografía, pero se ha encontrado con problemas al intentar llevar metodologías de otros contextos al aula en la escuela, como es el caso de lo que ella vivió en la facultad o lo que vio en otros talleres en los que participó o lo que ha investigado con los fotógrafos educadores referentes a los que ha acompañado en sus procesos de trabajo con comunidad. Aquí unos fragmentos que ilustran esta situación:

Eu a princípio queria montar uma metodologia na sala de aula. Já tentei levar o projetor, deu trabalho desgraçado, aí fiquei me perguntando como é que vou mostrar imagem, solucionando essas coisas, aí a fotografia foi mais difícil porque eu fui dar aula igual que eu tive na faculdade, com slides, eles odeiam, e aí a gente não conseguiu chegar na parte prática, porque eles não deram conta, eles gostaram da câmera escura, a imagem. Eu levei a câmera escura, eu queria montar com eles, vou ver se o ano que vem, eu ainda não sei o que vou fazer ainda estou definindo, se eu vou fazer um projeto para o ano inteiro. Eu tenho vontade só que eu estou achando muito é trabalhar arte manual, origami talvez, uma arte digital, eu tava pensando *stop motion* e uma arte que eles criassem o projeto de intervenção na escola. Pode ser três etapas, mas estou achando que é muita coisa. Arte sempre foi isso, uma formação, cada um com seu tema, com sua poética discutindo seu aspecto, por exemplo, meu tema era memória, de outro companheiro era sobre o corpo, o outro era sobre espaço urbano, eu queria que eles chegassem à intervenção da escola, que eles escolhessem vários projetos, e conseguir escolher um projeto.⁵⁰

Se podría pensar que estas dificultades se presentan al intentar traer referentes metodológicos que se vinculan con otros contextos educativos como son la universidad, por un lado, a sus vivencias en las clases y por otro lado, procesos provenientes de espacios no formales, como lo son talleres y proyectos emprendidos por artistas con los que ella participó. Para Cibebe, esta es su primera experiencia en la escuela formal y por lo que se ve, no tiene aún referentes metodológicos o experiencias propias que la ayuden con esas construcciones necesarias. Por eso, ha emprendido una búsqueda para poder integrar lo que le gusta del arte,

⁵⁰ Ibid.

que son la fotografía, la imagen y los procesos clásicos de la fotografía. En esta búsqueda, hace un movimiento hacia fuera, hacia los pares colegas docentes de la escuela.

No obstante, Cibele ve en estas dificultades una oportunidad para investigar y preguntar con sus compañeros y profesores más experimentados de otras áreas, cuáles son los tipos de metodologías que ellos utilizan en la escuela. Como lo hizo en su TCC, indagando sobre procesos creativos de fotografía y comunidad, buscó los trabajos de varios docentes fotógrafos con experiencia de trabajo con comunidad y fue tras ellos, investigando y, en algunos casos, conviviendo con ellos. Ahora hace lo mismo con los profesores colegas para buscar formas y caminos que le ayuden en el aula. Es como buscar fórmulas, consejos, metodologías, que necesita para enseñar arte en la escuela. Está en la creación y búsqueda de estas estrategias. En los siguientes fragmentos de la entrevista, podemos ver que alude a esta situación y menciona a dos profesores que tiene como referentes en la escuela:

Aí eu estou tentando criar uma metodologia que seja viável: aí eu peguei um professor sendo um exemplo, ele desce (sem brincadeira), com o caderno, o diário e o estojo; todos os dias eu vou com uma mochila pesada, carregando caixa e monte de coisas. Ele me mostrou como é que faz, ele faz uns resumos, bem tradicional usa os recursos que a escola tem o quadro e tal, rara vez ele passa um vídeo. A professora de história não, ela usa poucos recursos, mais ela passa muito vídeo, ela tá pesquisando recurso de quebra-cabeça, como dispositivo de ensino da história. Achei legal uma iniciativa dele que ele plantou os tipos de culturas que teve aqui no Brasil pau-brasil pé de cana cultura de café na escola com os meninos, achei muito legal. Ele está de licença porque adotou o menino, quando ele voltar eu vou falar com ele. Ele tem uma dinâmica assim quando ele vai discutir o tema vai lá e da um papelzinho, cada papel de uma cor, para alunos, distribui aleatoriamente, aí eles leem e vai reunir o grupo com o papelzinho de aquela cor, ainda tem essa coisa que eles ficam brigando que grupo quer, que sempre exclua um, aí não, é sorte. Aí ele lá reúne o grupo com aquela cor para discutir aquele tema. Enfim ele criou umas dinâmicas possíveis na sala de aula e tudo mais Ele é uma pessoa muito bacana. Ele tem dois cargos na escola, ele é jovem.⁵¹

Cibele busca con sus colegas formas de llevar a cabo las clases frente a las dificultades que ha tenido. También da importancia cuando se refiere a los profesores que desarrollan ideas y metodologías atractivas. Ella menciona en algunos casos la realización de cursos de extensión, maestría o alguna formación que los profesores ya hicieron y eso para ella es importante, al punto de manifestar que esos detalles más específicos de cómo ser profesor no se ven en la graduación ni en las prácticas docentes siendo estudiante de graduación y que

⁵¹ Ibid.

luego hay que salir a buscarlas. Estos movimientos de búsqueda tienen todo un sentido en común, un movimiento hacia el exterior, hacia los otros. Otros de los movimientos de Cibele en esta búsqueda es en el valor que ella pone en la formación continuada y en el trabajo y esfuerzo dedicado a ser docente para lograr lo que se propone. También relata el caso de una profesora colega con la que ha compartido y preguntado bastante para tener elementos de ayuda en su práctica docente:

Tem uma professora de História que eu gosto muito. Ela está de licença agora. Ela falou assim: que no início ela gastou muito tempo, que ela tinha um cargo só, mas ela trabalhava num projeto de formação - que parece que esse projeto já acabou e - que era para professores recém-chegados. Aí ela se preparou. Falou que trabalhava 40 horas semanais, e o cargo dela era de 20. Se preparando elaborando esquema, realmente você vê uma metodologia, ela criou um projeto, uma metodologia, da para ver uma diferença no cargo dela. Ela conseguiu encaixar. Ela fez uma formação de professores que existia paralela à licenciatura, tipo um PIBID hoje. Sei que ela tem muita diferença. Criar um projeto desses é outra coisa é você trabalhar uma escola.⁵²

Ella manifiesta que más adelante quiere hacer una formación de profesores, una especialización o algo parecido, pues piensa que le puede ayudar a tener más elementos para —como dice literalmente— poder “encajar” en las dinámicas de la escuela.

En la universidad, ella no se imaginaba estas realidades del aula de clase. En la facultad, criticaba al sistema educativo y a la escuela. No pensaba mucho en las limitaciones prácticas que el profesor de artes iría a encontrar trabajando allí. Además, manifiesta que, cuando estudiaba la licenciatura, no se imaginaba completamente lo que iba a ser esa experiencia en la escuela. En la actualidad, hace una crítica y reflexiona un poco sobre esa idea romántica que ella tenía en el pasado, cuando cursaba en la universidad, de hacer arte en la escuela de una forma ideal.

Otra de las dificultades que ha enfrentado es el tiempo destinado a la disciplina de arte en el horario semanal, que hace que haya muchos grupos con un solo profesor —en este caso, de Artes—, comparado con profesores de otras áreas como Matemáticas, quienes tienen menos grupos porque la intensidad semanal es mayor. Así, en el momento de planeación, evaluación, elaboración de informes, el profesor de Artes dispone de menos tiempo, puesto que tiene más estudiantes a su cargo. En el siguiente fragmento de la entrevista se puede ver este tema comentado por la profesora:

⁵² Ibid.

Eu tenho uma hora de artes por semana com cada turma, os dias de planejamento que a gente tem, são os dias que mais trabalha. Você tem que corrigir tem muita coisa para corrigir e separar material. Enfim... E aí exige muita disciplina do professor quanto do aluno por que é muito pesado. É muito difícil quando você vai à escola, por exemplo, estou sentindo muito isso, puxa o professor de matemática ele tem quatro aulas, ele pega no máximo cinco turmas, aí na hora de ele fechar o diário, quatro dias ele senta lá e pronto fecha o diário. Agora eu tenho 15 turmas, então para eu fechar o diário gasto o triplo do trabalho dele, o triplo do tempo que ele gasta. E aí você se sente sempre rechaçado.⁵³

La baja intensidad de arte en el currículo de la escuela se traduce en la falta de tiempo como una dificultad para poder desarrollar procesos de mayor impacto y a su vez, en sobrecarga de trabajo por la gran cantidad de grupos y estudiantes bajo su responsabilidad, en comparación con las otras disciplinas. Este factor hace bien diferente el tener que entregar notas, informes y preparar las clases para un número mayor de estudiantes.

Continuando con los problemas sobre los que el discurso de Cibele nos hace reflexionar alrededor del arte y la educación, también emerge la diferencia entre un espacio formal como lo es la escuela y un espacio no formal, a la manera de clases o talleres, como aquellos en los que ella había tenido más experiencia. Cibele evidencia en su discurso problemas que, en el campo de las investigaciones en educación y arte, son presentados de forma generalizada y recurrente. Es decir, la relación y diferencias en la enseñanza del arte en los espacios formales y no formales, la potencia que estos últimos pueden tener por variadas características, como puede ser la no obligatoriedad, así como por formas y procesos diferentes de evaluación que no corresponden a la presencia de notas numéricas o evaluación tradicional características de la educación formal; el carácter voluntario de los participantes, espacios más lúdicos y relajados; actividades fuera del aula de clases o transformación del espacio físico del aula de clases. Uno de los fragmentos de la entrevista en que se lee esta problemática es el siguiente:

Realmente eu vim só do espaço não formal, minha experiência toda foi, todo esse momento de descontração, um processo mais lúdico... aí quando cheguei neste ponto, realmente a escola exige mais disciplina, tanto quanto para o professor. Tinha dias que eu estava no museu sentado sem fazer nada, agora lá na sala não existe isso, não existe um segundo que você fique na escola parado.⁵⁴

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

Otras de las dificultades que manifiesta Cibele con respecto a la enseñanza del arte en la escuela son problemas de violencia, agresividad y delincuencia que ha sufrido con los grupos, como el robo de cosas personales de ella o la falta de respeto en las clases. Esto ha llevado a un distanciamiento físico con los estudiantes en el salón de clases, estableciendo límites físicos en el aula, como subir el tono de voz y contemplar a futuro el uso de aparato de amplificación de voz en el aula. Así, no ha podido concretar la idea que ella traía de su experiencia en talleres y espacios no formales de estar cerca de los estudiantes, de crear afecto y empatía. Por el contrario, ha optado por un proceso de disciplinamiento diferente a lo que deseaba y a lo que había experimentado. Esto la incomoda y hace que se cuestione constantemente. En el fragmento que sigue se puede observar esta dificultad.

Aí estou com muita dificuldade, eu estou assim eu quero fazer fotografia com os alunos, e comecei aí nas primeiras aulas os meninos roubaram uma camerazinha que tinha levado. Mas o fato foi assim... eu fiquei... não dá para ser assim, isso acontece, uma colega falou que outra vez roubaram uma lente a escola conseguiu comprar umas cinco câmeras digitais mais robustas, numa outra escola. A minha colega falou assim que os meninos roubaram a lente da escola. Era muito cara, ela pediu e terminou recuperando a lente, a pessoa ficou constringida. Acaba que você assume, os meninos roubaram tanta coisa minha esse ano, pincel, caneta, tantas coisas. Ai as professoras falaram, eu não empresto nada, não deixo chegar perto de mim, não deixo chegar perto de minha mesa. Os colegas me falaram as estratégias. Eu não deixo chegar perto de minha mesa, quando eu vou corrigir eu chamo por filas. No final fiquei pensando é a única estratégia possível. Essa coisa de disciplinar.⁵⁵

Los obstáculos que relata Cibele representan no solo un problema a nivel funcional y operativo que ella se plantea para poder enseñar arte en la escuela, como podría atravesar cualquier profesor de arte en diferentes escenarios. Además, en su caso representan una preocupación por buscar formas distintas a las tradicionales para poder encajar en la dinámica de la escuela y llevar a cabo algo de lo que ella planea. Sin embargo, a pesar de demostrar ese interés en el discurso y las respuestas de la entrevista, al tocar varias veces el tema de fondo y según lecturas que surgen entre líneas, no se consigue identificar una apuesta de mayor alcance en la solución al problema que está experimentando.

Por un lado, como profesora, está intentando encajar en un ambiente como la escuela y por eso busca, entre profesores de otras áreas, maneras y modelos para que el peso de ser

⁵⁵ Ibid.

profesora se pueda aliviar. Y como fotógrafa, después de enfrentar dificultades de enseñanza en el aula, está pensando llevar otros contenidos y otras temáticas: piensa pasar por el origami o por la pintura. Hay un sentimiento de frustración y de desmotivación por no haber encontrado en la escuela lo que había encontrado fuera de ella, en espacios no formales, con la fotografía. Si bien, por lo que hablamos, por lo que mostró y por sus trabajos elaborados alrededor de la educación y la fotografía, esta última es una de sus grandes pasiones y principales gustos, no está logrando practicarla ni en su actual trabajo como docente ni fuera de este.

Nuevamente, cabe señalar que busca metodologías en colegas de otras áreas, cursos de educación continuada, movimientos hacia afuera, elementos y recursos que la auxilien en su práctica docente. Además, siente una ausencia en su formación docente en la universidad de temas o metodologías que no fueron trabajados. Esas búsquedas por tener un ejercicio autónomo, por buscar ella misma adaptar y crear una metodología de trabajo acorde con lo que ella cree, y por lo que estaría dispuesta a dar la batalla en contra de cualquier dificultad del medio donde esté, por llevar adelante y materializar sus apuestas.

Se puede pensar que esas búsquedas externas y exploratorias tal vez sean parte de un proceso de constatación de lo que ella en el fondo quiere y a lo que estaría dispuesta para mantenerse inquebrantable como profesora y como fotógrafa. Asimismo, se percibe una indisposición con el medio y el contexto de la escuela que a primera vista parece ser irreconciliable, por lo menos en esos primeros momentos. Sin embargo, lo que ella dice creer y apostar del arte y la educación la mantiene en un proceso de búsqueda constante.

De este modo, esa búsqueda de caminos y adaptación al sistema, de encajar en ese medio —un tanto hostil para el profesor— que es la escuela, la hace pensar en abandonar los intentos de enseñar fotografía como ella lo había hecho antes, de distanciar las relaciones entre los alumnos para literalmente evitar ser robada. Además, renuncia a tener clases diferentes, tal vez más llamativas o fuera de un padrón tradicional, para mantener la disciplina que la coordinación del colegio le exige, evitando tener llamados de atención y perjudicar de este modo su recién iniciada carrera como docente de artes.

Tal vez, en la pregunta que ella se hace en la entrevista a modo de reflexión “¿De qué sirve saber quién es Marcel Duchamp si ellos (los alumnos) no saben tirar la basura en su

lugar?”⁵⁶, encontramos una muestra de que Cibebe está en un camino de elaboración de respuestas que concilien lo que ella quiere con lo que hace, en lo que ella cree y en lo que experimenta en la docencia. Es también una preocupación sobre la utilidad o funcionalidad que puede tener aprender arte para el cotidiano de la vida.

Otras preguntas derivadas de lo que me cuenta Cibebe sobre sus preocupaciones son las siguientes: Saber arte, ¿para qué? ¿Qué tipo de arte puede enseñar una profesora de artes en la escuela? Estas proporcionan pistas de elementos constitutivos de un ejercicio ético en elaboración, que podría llevarnos a pensar en un modo de constitución de una ética que quiere alimentarse del campo artístico y de la experiencia artística, cuya constatación en la vida cotidiana le causa conflictos.

Estas experiencias de Cibebe nos pueden llevar a pensar en procesos de constitución de subjetividad de un profesor de fotografía recién egresado en su primera experiencia en la escuela y la necesidad de elaborarse a partir de los problemas que se plantea ella misma en el presente, y que tienen que ver con la escuela, con el medio laboral, con sus preocupaciones personales, con el quehacer artístico y fotográfico.

La pregunta que Cibebe se hace por la función de la producción poética en la escuela muestra un posible camino de elaboración de una ética artística que le pueda aportar elementos para no declinar o terminar frustrándose en el ejercicio docente y en el ejercicio fotográfico.

Sin embargo, el hecho de ser docente de artes y ejercer la fotografía no quiere decir que se dé por sentada una constitución de una ética artística o de una estética de la existencia como nos remite Foucault (2014). No parecería relacionada a una codificación de los actos, ni tampoco a una hermenéutica del sujeto y sí más bien a una estilización de la actitud. Ello no quiere decir que en aula de fotografía o de artes en general existan por naturaleza experiencias estéticas o actitudes estéticas, ni que el profesor de artes deba tenerlas. No se da de esa forma. Incluso, pensar de antemano que deban existir, sería prescribir tanto el papel del arte como de la educación, y nada más perjudicial y peligroso que pensar en esa idea romántica y tradicional.

⁵⁶ Ibid.

Si bien podemos pensar que algunos profesores de artes tienen o puedan tener una mayor sensibilidad hacia procesos de subjetivación y de experiencia docente que resulten menos prescriptivos y reguladores, no es garantía de que así sea. Más bien, se trata de un proceso de búsquedas y elaboraciones que atraviesa el plano sensible que nos puede brindar una experiencia estética desde el campo de las artes, pero que no es exclusivo de ellas. Así nos lo recuerda Rancière (2018), cuando aborda la noción de estética desde la idea desde la división o reparto de lo sensible en el mundo cotidiano y que guarda relación con otras esferas perceptibles sin ser exclusivamente del arte.

Que una profesora de arte se pregunte por la importancia de saber quién es un artista como Duchamp y el hecho de dejar un salón lleno de papeles y preguntar si en el fondo vale la pena aprender arte o saber de un artista, cuando no se sabe usar una papelería para colocar los residuos, permite colocar en cuestión la relación y la presencia del campo del arte y la educación. En este punto, es interesante hacer un ejercicio para pensar qué pasaría si le respondemos de forma hipotética a Cibebe lo contrario de lo que ella está en el fondo tratando de decir: que sí podría valer mucho la pena y que es todavía más que necesario enseñar arte y presentar artistas como Duchamp, quien justamente cuestionó el papel un tanto conservador del arte y fue un experimentador artístico, a una clase que deja un salón sucio. Y no solo una vez, sino cuantas veces fuera necesario. No obstante, no se trata de responder el cuestionamiento de una profesora, sino de ver en este cuestionamiento la posibilidad pensar el tipo de relación entre arte y educación, entre educación y fotografía que es atravesada por elementos éticos del docente y como proceso de formación de subjetividad.

Revisando las demás preguntas que se formula Cibebe, presentes en este apartado y haciendo un ejercicio de ponerlas a responder las cuestiones en el presente aquí tratadas podríamos preguntarnos a la vez: **¿Cómo hace un profesor de fotografía para elaborar una ética basada en ejercicios de autonomía a partir de la experiencia estética vivenciada en sus procesos de creación? ¿Cuáles son los elementos que en la experiencia de un profesor de fotografía nos pueden ayudar a pensar la educación y cuáles elementos de la creación fotográfica de un profesor nos pueden ayudar a pensar estos mismos procesos de educación?**

4.2 Profesora Irene

No es el fotógrafo, o la cámara, es la luz la que dibuja la flor.

Irene es de Belo Horizonte y actualmente está radicada en Nueva York. Es egresada de Ingeniería Ambiental de la UFMG hace más de 35 años y ejerció sus primeros años como ingeniera en entidades públicas donde trabajó con comunidades de barrios periféricos y con proyectos que involucraban medioambiente y minería. Luego de un par de experiencias en estos escenarios, decide no trabajar más en el área como ingeniera por cierta desilusión con los ambientes laborales y contradicciones personales. El impacto de su trabajo no coincidía con lo que la había llevado a estudiar Ingeniería Ambiental, pues su motivación era ayudar a la conservación del medioambiente y a buscar el beneficio para comunidades menos favorecidas.

Siguiendo sus gustos y búsquedas personales, se dedica a otras actividades y se encuentra con el quehacer fotográfico. Sale del país y se radica en los Estados Unidos, donde se desempeña como docente de fotografía con niños y adultos. Al momento de la entrevista, se encuentra en Belo Horizonte en un viaje exploratorio y temporal con la intención de volver a radicarse en la capital minera, ejerciendo la fotografía y compartiendo sus saberes a través de cursos, talleres o *workshops*, ejerciendo la docencia y la creación fotográfica.

En sus relatos de experiencias, me cuenta que luego de haber renunciado a su trabajo como ingeniera, viaja a Río de Janeiro y trabaja allí vendiendo ropa artesanal. Se queda viviendo por una larga temporada y se encuentra con la oportunidad de hacer un curso de fotografía *pinhole* en el parque Laje. Esta experiencia, sumada al gusto por tomar fotos y hacer registros en sus trabajos anteriores como ingeniera, le abre una dimensión que la lleva a profundizar y dedicarse a la labor fotográfica. El hacer y el jugar con la fotografía *pinhole* la llevan a apasionarse por ese lenguaje como una forma de expresión y creación.

Estando en Río, decide crear un taller de fotografía *pinhole* para niños y con ayuda de las amigas, contacta varias madres y se expande la noticia. Así consigue varios estudiantes y comienzan sus primeras experiencias como docente. Esta labor le permite mantener esa nueva pasión viva, comprar los papeles y químicos para crear sus fotografías *pinhole* y un sustento económico para mantenerse en esa ciudad.

Pasa por uno de los mejores momentos de su vida, como ella lo reconoce, haciendo las cosas que le gustan hacer: vender ropa artesanal exclusiva, hacer fotografía *pinhole* y jugar con los niños en sus talleres de fotografía. Por eso, decide quedarse en Río de Janeiro y no volver más a Belo Horizonte. Por otra parte, el contacto con el mar, según ella, le cambió la

vida: “o contato com o mar abriu o horizonte”.⁵⁷ Vende la casa en Belo horizonte que había logrado construir con parte de la herencia de su padre y compra un apartamento en Río de Janeiro. Se muda a esta ciudad y allí se establece por unos años.

Más adelante, en la época del gobierno de Color de Melo, entre los años 1990 y 1992, la crisis que se estaba viviendo en el país junto con la oportunidad que se le presentó de viajar al exterior la hizo tomar una nueva decisión de viaje y cambio de vida. Junto con su pareja de esa época, después de radicarse en Río por unos años, deciden viajar a los Estados Unidos, donde se vive hasta la fecha.

En los Estados Unidos, se encuentra con un mundo de fotografía *pinhole* de mayores proporciones que en Brasil. Se encuentra con un universo mayor, muchos fotógrafos, diversos materiales, diferentes tipos de cámaras. Redescubre el *pinhole* y se da cuenta de que a diferencia de Brasil, la fotografía *pinhole* que ella había experimentado estaba en el campo del juego y diversión con niños: allí era toda una forma y un lenguaje completo de fotografiar y de crear.

Descubre un lenguaje artístico y conoce un grupo de fotógrafos, tienen reuniones, talleres y discusiones alrededor del tema. Conoce un fotógrafo con quien tiene un noviazgo y emprende un viaje desde el litoral este hasta el litoral oeste por tierra. En este viaje, recibe su primera cámara profesional de *pinhole* como regalo de cumpleaños. Esta cámara es de madera maciza, con lentes y trípode, bastante pesada pero con calidad profesional. En palabras de ella, con esta cámara se convierte en una fotógrafa *pinhole*.

Comienza a explorar procesos alternativos y antiguos relacionados a la fotografía, como Van Dyke,⁵⁸ que dan una coloración diferente a la imagen finalizada. Trabaja como profesora de fotografía *pinhole* para niños y jóvenes en varios lugares. Luego de una larga temporada en la que debió esperar para obtener la ciudadanía de Estados Unidos, viaja a Brasil. Allí, la invitan a realizar una exposición en una galería de arte en la ciudad de Río de Janeiro. El espacio para su exposición tenía ciertas características y limitaciones que la obligaban a exponer sus fotografías detrás de unos vidrios. Esto la llevó a hacer una propuesta

⁵⁷ Profesora Irene. Entrevista concedida al autor de la tesis, 15/01/2019.

⁵⁸ El proceso de impresión conocido como “Brown Van Dyke” combina la acción de las sales de hierro y plata para obtener una solución fotosensible. El nombre Brown Van Dyke se debe a la tonalidad marrón obtenida, muy similar a la encontrada en las pinturas del pintor flamenco del siglo XVII, Anton Van Dyke (GIORGI, 2019).

a la galería y con ello, surge una apuesta en su trabajo. La propuesta era que sus fotografías iban a ser reveladas y ampliadas en vidrio para ser expuestas y, con la proyección de una luz, la imagen de cada una se expandiría por el espacio de la sala.

Con esta propuesta aceptada, ella crea un proceso de impresión en vidrio un tanto innovador para la época y para la escena fotográfica Brasileña. Su exposición logra un cierto éxito, vende la mayoría de sus obras y vuelve a Estados Unidos. A su regreso, sin pensarlo mucho, decide comercializar y vender sus obras en ferias y como encargos personales. Su pasión por trabajar en el laboratorio y en crear piezas únicas hace que se apasione en la creación y venta de sus obras. Y así comienza una producción a escala comercial, pero con procesos netamente artesanales y manuales, donde el tiempo invertido, los materiales y el pago de técnicos no compensa el dinero que ella está obteniendo a cambio. Aunque llega a tener cuatro empleados y pedidos de trabajo casi de forma permanente, el negocio no es rentable financieramente y después de cuatro años de haber iniciado la empresa, se declara en quiebra. Debe entregar el laboratorio, el local, guardar las máquinas y despedir a todos sus empleados.

Un problema que ella misma se plantea en esta experiencia con la fotografía es el de no haber logrado hacer el proceso y la elaboración de sus obras de una forma más “artística” y haberlas valorado más. El tiempo, los recursos invertidos en su elaboración así como el proceso creativo que implicaba le representaban más de lo que recibía por la venta de las obras. Se cuestiona haberlas colocado en venta y comercializarlas como una mercancía cualquiera, de haber entrado en una lógica comercial e industrial, queriendo vender en cantidades y no haber valorado su trabajo desde otra mirada u otra forma más artística, como ella lo refería. Esto la llevó a un ritmo de mucho trabajo, desgaste, cansancio y poco retorno financiero y un gran agotamiento motivacional.

Irene reflexiona que tal vez la mentalidad que ella tenía de que un pobre no puede ser artista influyó en no haber valorado su trabajo como una producción artística. Se lamenta de en lugar de perfeccionar su técnica y dedicarse a explorar los procesos de creación, haberse dedicado a producir en gran cantidad y a mayor escala. Esto la hizo entrar en un mercado que le hacía vender sus obras como si fueran una mercancía de producción en serie, lo que le causó los problemas posteriores.

Cuando se pregunta por este acontecimiento de su vida, se cuestiona que el problema radicó en solamente pensar cómo iba vender sus obras. En cambio, la pregunta que ella tenía que hacerse era más bien: **¿Cómo puedo yo hacer eso de una forma más artística?** Y

todavía más específico, se cuestiona por qué no se preguntó mejor de la siguiente forma: **¿Cuál es el proceso que voy a hacer para vender, y cuál el proceso que voy hacer para mis piezas únicas?** A su vez, recalca que si tuviera la oportunidad de vivir de nuevo esa experiencia, esa sería la pregunta.

Entonces, vista esta cuestión en detalle, la pregunta de fondo que atraviesa esta problemática sería: **¿Cómo realizar un proceso creativo propio del arte de producción de piezas únicas y poder tener un retorno financiero que permita la sustentabilidad?** Es decir ella se está preguntando por una forma de conciliar el arte con la posibilidad de montar una empresa y entrar en un mercado financiero que pueda permitirle la manutención y el arte como proceso de creación artística y estética, que no necesariamente esté regido por dinámicas del mercado tradicional. Además, otro punto para reflexionar es la tensión entre el hacer lo que le apasiona como es la fotografía y articularlo a una forma de trabajo y de incursión laboral.

En paralelo a esta experiencia, ella se desempeñaba como profesora de fotografía, labor que cumple hasta la actualidad, manteniendo vínculo activo con algunos lugares señalados. Entre las primeras experiencias laborales que relata en la entrevista, es el Children's Museum for the Arts,⁵⁹ ubicado en la región conocida como Soho, en Nueva York. Allí, brinda talleres de verano de *pinhole* con niños entre los seis y diez años. La mayoría de los participantes de estos talleres son hijos de artistas. Los temas que más trabajaban los niños eran los retratos, pero no solo de rostros. Ella cuenta con mucho afecto la experiencia de un niño que hacía retratos propios tomándose fotos a los pies a las manos, pero nunca apareció su rostro en sus trabajos.

Irene también trabajó en un colegio llamado Bank Street College for Education,⁶⁰ en Nueva York, en un programa de *after school*, que sería lo que en Brasil se conoce como “contra-jornada”. Después que los estudiantes completaban su jornada formal de clases, se quedaban en el colegio para asistir a diferentes talleres y uno de esos era el de fotografía *pinhole* que Irene ofrecía. En este lugar, entre las experiencias más llamativas que tuvo como profesora surgió la posibilidad de construir una cámara oscura de gran formato, donde cabía

⁵⁹ Sitio Web de la institución: <https://cmany.org/>

⁶⁰ Sitio Web de la institución: <https://www.bankstreet.edu/>

una persona de pie. También relató que una de las cosas más importantes y relevantes para ella en una de sus experiencias docentes fue el construir con los niños las cámaras *pinhole* con latas de café, e ir al parque con ellos a tomar fotos.

A la fecha de la entrevista, ella continuaba trabajando en este lugar, pero ya no en el *after school*, pues la demanda por estos talleres por parte de niños y jóvenes fue disminuyendo y la oferta fue trasladándose hacia la fotografía por medios digitales, área que ella no domina. El trabajo que desempeña ahora es como profesora de un módulo denominado “Experiencias en Artes” de un programa de educación superior en formación de profesores. Es requisito que todo profesional que participa de estos programas en Estados Unidos curse algunos créditos en disciplinas de artes. Esa institución ofrece cursos de formación para tener sus propios docentes. Además, ofrece este curso de forma obligatoria para sus estudiantes junto con otras áreas artísticas que también pueden ser escogidas.

Al preguntarle por los momentos más importantes, significativos y que recordase con más afecto en el ejercicio de la docencia de fotografía, ella trae al relato la intimidad que se debe desarrollar con la luz y con la cámara. Más allá del fotógrafo, lo que hace que suceda la fotografía es la luz. La importancia de la presencia, el presente: se debe estar presente de forma completa, si no la foto no aparece. Ella cuenta que lo primero es despertar la atención en los niños y la intimidad y el afecto con lo que elaboran en el taller, por ejemplo, con la cámara *pinhole*. A pesar de que la palabra cámara en inglés no tiene género, la de ella sí, y hasta tiene nombre, como les cuenta a sus alumnos.

De las cosas que ella hace en sus talleres, lo que recuerda con más afecto es el uso de frases como “¡Preste atención!”, “¡Vamos!”, “¡Eres único!”, “¡Ánimo!”. Lo hace con la intención, según ella, de que los estudiantes despierten atención y generen afecto e intimidad con la cámara y con los materiales que utilizan. Traerlos a la tierra, que presten atención y que puedan estar presentes en sus clases. El fragmento completo de la entrevista en la que ella relata sobre este llamado de presencia es el siguiente:

Não tem nenhum, são vários, eu adoro. Mas quando eu falo às coisas que eu faço, esse tipo de coisas: gente presta atenção, presta atenção nela, na sua câmera, *she's the boss*, porque aqui faz sentido, presta atenção na sua. Você tem masculino e feminino a câmera é feminina agora em inglês não: *this is the câmera*, aquela coisa que não te gênero mas a minha sim. Chique. *Come on, pay attention, you little one*, Então eu acho que isso aí ajuda porque eu

acho que quando eu sinto que eu estou fotografando é como se aquilo, eu tenho que estar conectada com a câmera e a *pinhole* mais do que a outra, porque você põe aqui, você tem o número aqui você clica.⁶¹

Irene se refiere al acto de enseñar fotografía con el mismo cuidado y cariño que le tiene al acto de fotografiar. Cuando ella habla de estar conectada con la cámara para poder hacer la fotografía, es como si estuviera hablando de los niños. A pesar de no estar muy presente esto como tema en la entrevista de forma manifiesta, lo pude ver en los momentos que compartimos en la oficina de fotografía *pinhole* en la escuela de Brumadinho. El cuidado que tenía con cada uno para que pudiera tener una experiencia acorde con lo que ella quería, la intimidad que creaba con cada uno en el cuarto oscuro, en el salón de clases indicaba que la conexión con la cámara a la que ella se refería era también extendida a los niños. Si Irene como profesora no estaba presente con ellos en todo momento, la conexión entre ellos, la cámara y ella no se daba, y por lo tanto, el aprendizaje, la experiencia y la fotografía difícilmente surgían.

A pesar de ser extraña en la escuela, y no haber tenido un contacto previo con los estudiantes, rápidamente logró ganar la confianza y entablar una conexión con la mayoría de los pequeños participantes. Sus estrategias para traer el conocimiento fotográfico de lo abstracto a algo práctico y cotidiano requerían el tiempo y el cuidado para que cada uno pudiera tener un momento de contemplación y de espera. En las clases de Irene, no había prisa, el tiempo parecía tomar otra dimensión y acontecer de otra manera. De la misma forma que en la preparación del material para los talleres había todo un cuidado y una calma que hacía que varias veces nos quedáramos hasta altas horas de la noche preparando las cámaras de lata que llevaríamos al taller.

Escucharla hablar a Irene, la fotógrafa, sobre cómo hacer fotografía era como estar escuchando a Irene, la docente, sobre el acto de educar. Cuando hablaba de la luz y la importancia en la fotografía, era como si hablara del cuidado por el otro en el acto de educar y enseñar.

⁶¹ Profesora Irene, op. cit.



Foto 14. Mirando por la cámara oscura. Taller de fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2018).

También es interesante la diferencia que señala entre tomar una foto con una cámara de fotografía tradicional y con una cámara *pinhole*, en la que la forma de controlar la entrada de luz es de forma manual y artesanal, y no automática, como en las otras cámaras. Pone énfasis además en un proceso vital para el acto fotográfico, que es el observar con detenimiento, dar tiempo para que la luz entre, para que la luz escriba y estar atento si hay que hacer cambios inmediatos.

Você tem estruturas que, você vai criar maneiras de mexer com os controles da câmera que você vai sabendo controlar a câmera. Agora, *pinhole* não, você tem que estar muito... primeiro conhecer muito sua câmera, como é que ela mostra o mundo, que vai depender do formato do filme... e com certeza você tem que estar ali muito conectado, prestando atenção. Eu tenho isso muito... só uso lata, sempre uso lata de café, depois eu te mostro...⁶²

Este fragmento de la conversación de Irene me remite a una analogía que escribí en mi disertación de maestría, cuando me preguntaba sobre otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia, a partir de la experiencia fotográfica. Esta es una cuestión que me ha acompañado desde entonces cuando preparo y doy clases de fotografía o de artes o, simplemente, cuando pienso en otras maneras de educación junto con la fotografía:

Trayendo de nuevo la metáfora de la cámara y la educación. ¿Qué pasa si en la educación pasamos del modo automático a un modo manual de hacer nuestras propias fotografías, nuestras propias historias, nuestras propias

⁶² Ibid.

tomas de lo que se nos presenta como realidad? Una oportunidad donde podamos imaginar, distorsionar, dudar, comprender y asimilar, como si pudiéramos cambiar de lentes y hacer nuestros propios encuadres y enfoques, moviéndonos y buscando las mejores posiciones para aprender y para vivir (BELLO 2016, p. 148).



Foto 15. Auto-retratos. Taller fotografía pinhole. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2018).

Actualizando esta cuestión al presente, junto con Irene me animo a hacer una pregunta: ¿Qué ocurre si en la educación pasamos de un modo automático a un modo manual, si antes de tomar la foto de forma automática paramos para observar la luz, si antes de intentar enseñar al otro paramos para observarnos y observarlo? ¿Cómo hacer para que como docentes podamos tomarnos el tiempo necesario para ver la luz y la sombra que nos componen y que componen al otro?

Darnos tiempo para observar, para tener una mejor imagen de cómo será el proceso, de cómo saldrá la fotografía que queremos componer del acto educativo que tenemos al frente. La educación puede ser un acto de observación, de cuidado, de paciencia, de detenerse y observar, y de tener la agilidad para saber en qué momento se hacen los ajustes necesarios. Si bien con Irene hablamos solo un poco sobre esto, a lo largo de su conversación y del taller que desarrollamos, vi una preocupación en la que se preguntaba y se respondía desde su poética fotográfica hacia su dedicación a enseñar fotografía.

Cuando Irene se refiere a los momentos más significativos de hacer fotografía, se refiere al momento de estar presentes. Conocer la cámara, tener intimidad con ella, estar en el

presente. Saber observar la luz que escribe. Saber cómo proceder, cuando las condiciones de luz con las que se comienza a fotografiar cambian durante el proceso. Esperar, observar y estar presente. Caso contrario: si no se está prestando atención y atento a lo que pasa alrededor con la luz, la foto no acontece.

Eu acho que para mim essa coisa do *pinhole* é muito importante para mim porque você tem que realmente... para você fazer uma foto *pinhole* você tem que estar aí completamente. Você tem que ter entendimento que você tem que observar tudo, não é você pegar e clicar, é diferente apesar de que o clicar também se dá, você sabe, você tem aquele momento que você olha e você enxerga àquela coisa, aquele sol, aquela árvore ali.⁶³

Irene coloca el acto de fotografiar al nivel de una experiencia estética, pues no solo es tomar la foto y ver cómo quedó. No es solo esperar el resultado, es estar presente en el proceso, es estar atento al camino para conseguir la foto. Es como si en esos momentos la foto fuera una excusa para detener el tiempo, para observar y reaccionar a lo que sucede frente a nuestros ojos. En parte es eso también, porque haciendo fotografía *pinhole* hay una gran posibilidad de que igualmente llevando todo el proceso a la mayor perfección técnica, la fotografía no salga, quede velada, sobreexpuesta; que el papel se mueva y la foto finalmente no salga. Ella otorga una marcada importancia, no solo en su discurso, sino en la forma misma de realizar sus clases, al poner atención, al ver, a tener intimidad con su cámara y con la luz, con su cuerpo y con la respiración, con sus pensamientos y sus reacciones, consigo misma y con el otro cuando está dando una clase de fotografía para niños.

En el siguiente fragmento, Irene cuenta de la experiencia con los más pequeños y de su gusto por trabajar con ellos. A su parecer, los niños tienen más facilidades para ver, para concentrarse en el instante y poder detener el tiempo que les permite mirar y maravillarse con el resultado, cualquiera que sea:

Quatro anos e meio melhor turma que eu tinha era de quatro anos e meio. Gracinha total. Completamente interessadíssimos e aprenderem as palavras todas, *pay attention the camera* (risos) mas, o mais legal que eu achava, era, o que eu fui curtir mais, foi que primeiro expressavam muita atenção, muito, muito atentos e, para eles, quatro anos e meio, eles não estão preocupados, ninguém está preocupado com o que o outro fez. Isso para mim foi o que eu mais aprendi.⁶⁴

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

La foto puede no salir o salir muy bien, pero para Irene es tan importante el momento, en que se detiene para tomar la foto. Incluso, el resultado de la foto al final a veces parece ser solo una excusa para robar unos instantes al tiempo que corre tan deprisa para detenernos a observar. Ella dice que lo más interesante que aprendió con los niños de cuatro años y medio fue el saber estar en el presente, sin estar preocupado por los resultados de sí mismo o de los otros.

Eu acho que tem issomas o *pinhole*, e mais ainda porque você tem que lidar com o que está acontecendo. Então você vê aquela situação. Ah, tá ótimo! Por exemplo aqui eu olhei, está aqui a posição, aí eu tiro, mas aí no meio do caminho tem uma nuvem ou abre o sol, aí você tem que lembrar, ficar atendendo e já contando seu tempo, um, dois...três, aumenta sua exposição, da mesma forma ou contrário, você está fazendo bem nublado e o sol aparece, aí já você tem que ir imediatamente e fechar, entendeu? então *pinhole* para mim é aquilo você tem que estar ali, naquele momento não dá para ficar devaneando. Você tem que estar, tem que ser muito íntimo da sua câmera, você tem que ter uma intimidade com ela danada e prestando atenção não é?, você tem que estar ali porque senão...⁶⁵



Foto 16. Comedor de la escuela. Taller de fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil

Fuente: Fotografía estenoica impresa en papel y digitalizada (BELLO, 2018).

Pues bien, estas reflexiones con Irene nos podrían hacer pensar que esto que nos relata es una apuesta de ella a una pregunta que se hacía años antes sobre el proceso de producir piezas únicas de forma artística, versus el proceso de producir piezas en serie para comercializar y vender. Cuando se preguntaba **¿Cuál es el proceso que voy a hacer para vender, y cuál el proceso que voy a hacer para mis piezas únicas?**, era como si hubiera

⁶⁵ Ibid.

logrado responder a esa pregunta desde la experiencia docente y la experiencia fotográfica. Como si el proceso artístico y estético que Irene lleva para producir fotografías *pinhole* como piezas únicas lo estuviera también haciendo con cada uno de sus estudiantes en sus clases, al llevarlos a tener varias experiencias desde la fotografía. Como si estos (los alumnos) fueran también piezas únicas que son producidas en cada aula.

La respuesta a esa pregunta que se hacía años atrás está siendo respondida como apuesta, pues uno de sus planes y lo que tiene en mente es volver a Brasil, vivir en un lugar retirado de las grandes ciudades y montar un laboratorio y un estudio donde pueda dar clases de fotografía a la comunidad, poder tener tiempo y calma para realizar sus creaciones artísticas.

Cuando le pregunto por la metodología de sus clases de fotografía, la preparación que hace y la forma de llevarlas a cabo, ella menciona la importancia de la luz, de propiciar una intimidad y sensibilidad con la luz por parte de ella y de sus estudiantes, saber dónde está el sol, prestar atención de dónde viene la luz y dónde se refleja. “El sol es el que diseña, es el que dibuja, él refleja, va allá, viene aquí y dibuja”.⁶⁶ En el siguiente fragmento, Irene se expresa sobre este tema:

Você tem que prestar atenção aí fica todo mundo assim... aí na hora que eu chego e perguntou onde que tá o sol ah? eu falo, é sol o que vai desenhar sua imagem, se você não olhar o sol a onde que ele tá, você tem que fazer de um jeito que o sol que tá fazendo a imagem que vai voltar aqui entendeu? o sol vai ali e vem para aqui é a luz que está sendo refletida. É pelo sol que vai desenhar a imagem. Eu sempre falo assim eu estou traduzindo do jeito que eu falo mesmo. É assim é a luz que vai desenhar a imagem quem é a rainha aqui, importante aqui é a luz, não sou eu não é você, não é nada é a luz. Então tem que ver você tem que chegar... aí eu quero fazer foto desse aqui daquilo... eu falei mas onde é que tá o sol? Ah tá lá... eu falei então você acha que o sol tá desenhando ali o reflexo que vai... ah não! Então...⁶⁷

Podemos encontrar algunos elementos que vale la pena resaltar para posteriormente poder detenernos y analizar la forma en que comparte los conocimientos con sus alumnos. Elementos que son también constitutivos en la experiencia fotográfica.

Uno de estos es la *luz*, como elemento central en la forma en que ella concibe la fotografía —término que significa, literalmente “escribir con luz”—, a lo cual ella siempre

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid.

hacía referencia cuando le preguntaba algo sobre lo que la fotografía y el sentido que tenía para ella.

Otro elemento conectado estrechamente con su experiencia docente es el acto de *observar* la luz que va dibujar lo que queremos fotografiar. Observar requiere tiempo, paciencia y dedicación, y una relación íntima con el momento de fotografiar. Pensando junto con Irene que vuelve una vez más a la analogía donde nos dice que el sol es lo más importante y la luz es la reina que va dibujar la flor, no es por lo tanto tan importante el papel del fotógrafo o la cámara. La luz del sol va allá refleja y viene acá y escribe en el papel. No es el fotógrafo ni la cámara lo más importante. Podemos tomar fotografías con cualquier cámara y cualquier persona puede tomar una fotografía. Para Irene es la luz y el acto de observar lo que hace que se pueda tomar una fotografía. Fotografía entendida como acontecimiento y como experiencia estética.

Otro elemento como concepto clave que trae al hablar sobre sus experiencias en la docencia y en la fotografía es *experimentar*, aprender con la experiencia y no quedarse solo en la explicación del concepto. Ella aprovecha desde el primer encuentro a llevar a los estudiantes a que experimenten la forma en que viaja la luz y la forma en que esta escribe, como si la fotografía fuera un lenguaje de la luz. Muestra a sus estudiantes la cámara oscura y los invita a ver por este aparato construido con cajas de cartón y papel pergamino traslúcido que sirve como soporte donde la imagen se va a formar.

Por un lado, la luz atraviesa un agujero que puede variar del tamaño de la punta de una aguja a ser un poco más grande, y se va a formar en el papel pergamino traslúcido de otro lado, la imagen que se refleja es invertida. A esta cámara conocida como cámara oscura cuando se la presenta a sus estudiantes, la llama “La caja de televisión”. Aquí el fragmento de la entrevista en que relata esto:

Eu falo mais assim eu chego eu gosto muito de primeira coisa de fazer entendeu? em vez de falar, falar, falar, falar muito, vamos lá para experimentar, que na medida em que vai ficando a coisa concreta é mais fácil de contar. Aí, por exemplo, normalmente quando eu dou aula que agora essas aulas que agora são todos *workshop*, primeira coisa né? Eu tenho uma câmera escura pequenininha que era como se fosse uma caixa com visor que vai ver um papel translúcido papel manteiga, então uma caixa que tem assim. Então, a primeira coisa é isso, eu começo a dar aula falando isso o

que é fotografia? foto grafos escrever com luz então A primeira coisa que a gente tem que entender como é que essa luz escreve.⁶⁸



Foto 17. Cámara Oscura. Taller Fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2018).

Compartiendo unos días con Irene en el taller de *pinhole* que tuve la oportunidad de ofrecer junto a ella y luego, escuchando su entrevista y leyéndola entre líneas, intento encontrar cuáles son esos problemas que ella se plantea en el presente, cuando ejerce la docencia y cuando practica la fotografía. Una de las primeras cuestiones que salta a la vista es, como mencioné anteriormente, que la práctica fotográfica y el ejercicio de la docencia se encuentran en su experiencia presente como una forma de responder a sus preguntas de años anteriores. ¿Cómo conciliar la creación artística con el trabajo? ¿Cómo hacer que el trabajo que se realiza no vaya en contra de las apuestas y principios que se tienen en la vida?

Irene dejó de ejercer su profesión de ingeniera y abandonó dos trabajos, que al parecer eran financieramente muy buenos, porque iban en contra de lo que ella creía en ese momento y de lo que tenía como un principio ético: el hacer el bien a la comunidad y al medioambiente. Fue esa una de las razones que la llevó a estudiar ingeniería ambiental y también a abandonarla años más tarde.

Encontró contradicciones por el incumplimiento con la comunidad en la realización de obras de ingeniería donde se promovieron procesos de participación y trabajo comunitario y, luego de tomarse la foto y hacer un reportaje de la autoridad responsable, el apoyo financiero

⁶⁸ Ibid.

se acababa, dejando las obras a medias y a la comunidad abandonada. La indiferencia de unas personas por la situación de otros la incomodaba e intentó desde su trabajo aportar a que esto cambiara:

Foi nesse momento que falei: chega! Não quero trabalhar mais no estado, nunca mais, foi isso que deu a gota da água, já estava vindo, vindo, vindo, vindo aí chegou naquele momento, e falei não adianto, eu já trabalhei no interior, eu já fiz isso, já fiz aquilo, já fiz projeto, e igual no CETEC, e na verdade a gente não consegue fazer nada. A coisa é uma coisa que fica entre a gente mesmo, não acontece uma solução, aí eu fiquei arrasada primeiro, a turma ficou super chateada com nós mesmos, de haver inventado e botar o homem para mostrar o modelinho novo que a gente estava fazendo. Ingenuidade total. Aí pronto essa coisa me bateu horripantemente, não sou isso.⁶⁹

En diferentes momentos de la entrevista, percibía esa incomodidad de que las personas y las empresas fueran indiferentes con las situaciones desfavorables de unas con otras. Como ella misma lo expresa, durante los años en que trabajó como ingeniera, el problema lo encontraba por ejemplo en que grandes empresas explotaban una mina sin importar los daños ambientales y los impactos a la comunidad aledaña. Los informes que ella hacía solo tenían el propósito de cumplir con los protocolos, pero no impactaban en el mejoramiento de las condiciones de la comunidad:

Aí foi quando começou daquele momento certa frustração em relação ao trabalho que a gente estava fazendo, aquele governo, aquela época, aquela ideia porque ele é um descrédito completo e você fazia a pesquisa, a gente fazia levantamento, definia os pontos que tinha problema, escrevia e fazia tudo, pesquisava, apresentava soluções e no fim das contas esses documentos todos faziam parte... passavam à prateleira do estante. Não se evitou nada.⁷⁰

¿Cuáles son esas apuestas que ella se ha trazado en la vida que trae para el presente y con las que intenta conciliar y enfrentar los problemas y dilemas que la acompañan? ¿Hacer el bien por el otro, por el ambiente y cómo conseguir con eso el bien para sí misma? Intento ahora una lectura de esa respuesta analizando entre líneas los demás problemas que ella se plantea y que trae al presente. Se puede ver una tensión de dos extremos o formas de ver la vida, una idea de consumo y otra de sentido. En Irene, hay una tensión y una incomodidad frente a fenómenos del mundo contemporáneo como la idea de consumismo, la explotación

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

del medio ambiente, la producción industrial en serie, la automatización de procesos, la indiferencia entre las personas, alimentos procesados, transgénicos, violencia social, desigualdad, entre otras tantas cosas que a muchos nos afectan.

Por otro lado, como si fuera una batalla constante cotidiana y permanente, como para conseguir hacerle frente a esa tensión diaria, están sus apuestas que traduzco a partir de mis palabras y que en el fondo comparto con ella: consumo consciente, convivencia sostenible con el medio ambiente, producción artesanal y manual, desaceleración de procesos, amor por el otro, alimentos preparados en casa, productos orgánicos, equidad social, sentimiento de bondad, formas en que ella da las batallas y resiste en los diferentes campos.

Ahora bien, de estos problemas generales expresados por Irene, hay unos elementos que tienen mayor tensión o por lo menos, son más evidentes en la relación entre la experiencia docente y la práctica fotográfica. Estos son la idea de consumo y de producción en serie por un lado y, por otro la creación artística el cuidado, el afecto y la intimidad para observar el mundo.

La relación entre fotografía y docencia está tejida bajo elementos que transitan entre una y otra. De este modo, la fotografía se alimenta de los descubrimientos que hace en la docencia y la docencia se alimenta de los procesos que ha descubierto en la fotografía. El cuidado, el observar, el afecto, la experimentación, son como la luz en la fotografía, con los que escribe en cada uno de sus estudiantes para hacerlos una pieza única.

La experiencia estética en la docencia para Irene puede pasar por una cuestión de hacer el bien, a través de cierto cuidado de sí, haciendo lo que le gusta. Y un cuidado del otro, enseñándole y mostrándole, desde la delicadeza y la intimidad, la mejor forma de tomar una fotografía en sus talleres.

Es como si ella se estuviera preguntando por la posibilidad de apostar a una docencia en fotografía a partir del cuidado de sí, del otro, del afecto, del tiempo para observar, lo cual toma de los mismos procesos y de la misma experiencia fotográfica que ella ha experimentado. Se puede ver que no es a través del arte comercial y sus procesos cómo ella se relaciona con la fotografía y con la educación. Ya lo intentó en algún momento de su vida y no lo logró, pues su empresa quebró. Ahora es una oportunidad en la que parece estar experimentando la docencia como un proceso artístico, lejos de la idea comercial de arte que produce objetos en serie. Lejos también de la idea comercial de la educación que produce alumnos como si fuera una línea de producción. Su apuesta ahora tiene cabida en la práctica

como docente de fotografía con todas las limitaciones y dificultades que ella misma manifiesta.

Preguntándose por la forma de conciliar la creación artística y el trabajo, ha encontrado, en la docencia de la fotografía —la cual lleva experimentando por más de treinta años—, un lugar para permitirse apostar y crear. A pesar de intentar otras apuestas y embarcarse en otras empresas, su práctica docente es constantemente alimentada por su práctica fotográfica.

Otra condición que la inquieta es que en la actualidad nadie se detiene para observar, nadie se preocupa por el otro, solo toman una foto y salen corriendo porque el mundo anda a toda velocidad y no hay tiempo para ver y para detenerse. Como pasa en los museos contemporáneos. Cuenta sobre una experiencia en el Museum of Modern Art de Nueva York (MoMA), en una exposición de Picasso, donde no logró ver muy bien las obras porque todo el mundo estaba con los celulares y las cámaras tomándoles fotos a las obras. Nadie se detenía a observar, interesados solo en sus pantallas y mostrándose entre ellos lo que fotografiaron, no las obras. Incluso, un joven le mostraba a su amigo en la pantalla de su celular la foto que recién le había tomado a él y a la obra.

Ahora todo mundo es fotógrafo, ¿y qué hacen con esas fotos? Las suben Facebook. ¿Es en la actualidad la foto un producto de consumo, que se borra, se olvida, se guarda? Y esas fotos que se guardan, ¿qué se hace con ellas? Hay menos nivel de detalle, todo es desechable, se descarta, también los fotógrafos y la fotografía.

Algo de esto contó en cuanto a sus talleres con adolescentes, que implicaron un desafío porque no había participación de ellos al comienzo, sino más bien cierta indiferencia por los temas abordados y poco retorno en sus clases. Todo el mundo callado y con poca participación, hasta que un día en sus tentativas de cambiar esta situación descubrió, que conversando con cada uno de ellos personalmente en el cuarto oscuro, la situación mejoraba. Cuando entraban al cuarto oscuro y cerraban la puerta, eran las personas más interesadas y conversadoras. Abría la puerta de nuevo y la actitud retornaba al estado anterior. Así, ella encontró esta forma para que los adolescentes tuvieran interés y placer en aprender lo que ella estaba mostrando. Fue un trabajo individual con cada uno y un descubrimiento de trabajo con adolescentes.

Por otra parte, una preocupación o problema que vi en Irene, que logra traer al presente y que emergió en diversos momentos de las experiencias que compartí con ella, es la

necesidad de hacer el bien y querer el bienestar para los demás. Ella se siente bien cuando el otro está bien. Entonces, ¿cómo hacerlo a partir de lo que hace? Leyendo entre líneas, es quizá una de las razones por las que se ha dedicado a la fotografía y a la docencia. Lo hace o intenta de diversas formas hacer el bien para sí misma y para los otros, y ha encontrado en la docencia y en la fotografía una forma para llevarlo a cabo.

La palabra *hacer* aparecía como una de las más presentes en su conversación. Por el tiempo que compartí con ella y tanto en sus entrevistas como en las conversaciones en diferentes momentos, percibí que algo que la reconfortaba era el hecho de estar en constante movimiento y acción. De cierta forma, el *hacer* lo vi relacionado al acto de crear, al acto de inventar, de proponer. En el taller de *pinhole* que desarrollamos en la Escuelita Rural Alegrias da Serra, tuve la oportunidad de verla en diferentes momentos de creación, desde estar pegando y despegando una cinta en una lata de leche con total cuidado como en todo el proceso de revelado de una fotografía, colocando el mayor cuidado y la inventiva para solucionar problemas, adaptándose a las situaciones.



Foto 18. Luces, cámara, acción. Taller Fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil.

Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2018).

La respuesta que ha dado a esta pregunta es que tal vez a través de la docencia y la fotografía puede hacer coexistir ambas de forma práctica y con impacto en más personas. De esta manera responde a la pregunta que se hace entre líneas, sobre hacer el bien al otro y a su vez, a través de lo que hace, enseñar y crear fotografía. No de cualquier forma, sino en la forma en que ella hace y enseña fotografía. Con cierto cuidado de las cosas que tiene al rededor, con intimidad, observando, deteniéndose, prestando atención en la luz, en el tiempo.

En la oscuridad de un cuarto donde se revelan las imágenes. Estando presente y maravillándose por lo que se hace sin importar tanto el resultado, sino buscando aprovechar el presente.

A la artista y profesora Irene no le importa si hubo que hacer cincuenta ensayos para tener una única foto. Tampoco quedarse hasta medianoche lijando el agujerito de una única lata cuantas veces fuera necesario para que al día siguiente pudiera convertirse en una cámara *pinhole* en manos de un niño. Eso es parte de la vida, aprender con el ensayo y la dedicación. No traicionar los principios, no venderse, no hacer lo que no le nace del corazón. Hacer que el otro hable, idear metodologías y acciones para que el otro aprenda, que se sienta bien en su taller, que se sorprenda con la magia de una caja de cartón, viendo el mundo al revés pero en secreto. Dibujarlo y contárselo a su compañero. Demorar días en preparar el material para un taller que durará unas horas. Imaginarse cada momento y planearlo para que el paso por su taller escriba con la luz del afecto, la atención, la intimidad, la observación, en cada uno de sus estudiantes, una experiencia que más adelante cuando sea revelada pueda recordarse como un proceso y no como un resultado.



Foto 19. Primera Foto. Taller de fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil

Fuente: Fotografía estenopecica impresa en papel y digitalizada (BELLO, 2018).



Foto 20. Círculo de la palabra. Taller de fotografía *pinhole*. Brumadinho, Minas Gerais, Brasil.

Fuente: Fotografía estenopeica impresa en papel y digitalizada (BELLO, 2018).



Foto 21. Foto-resumen. Taller de fotografía *pinhole*. Escuela Alegrias da Serra, Brumadinho, Minas Gerais, Brasil.
Fuente: Foto-resumen compuesto por ocho fotografías digitales (BELLO, 2018).

4.3 Profesor Julio

Com a experiência, percebi que a fotografia funciona como um instrumento muito importante de empoderamento para o jovem, com uma câmera na mão, ele pode decidir o quê fotografar, como fotografar e quando fotografar.

Julio

Julio es de Minas Gerais y se ha formado en Ingeniería Industrial Mecánica, tiene un posgrado en Lenguaje y Tecnología, una maestría en Lenguajes y ejerce la fotografía desde muy joven. La aprendió de forma autodidacta, en revistas y libros que conseguía en *sebos*⁷¹ y leyendo imágenes de la revista *National Geographic*. Sus primeros temas fotografiados fueron inspirados en la contemplación de la naturaleza, en casa de su madre que vivía en una región rural de Minas Gerais. Capturaba en detalle las texturas, los animales, la vegetación y los colores de los paisajes que le permitían maravillarse con cada toma y cada momento en que paraba para observar cómo las cosas en la naturaleza funcionaban.

En este periodo, Julio tiene dos intereses que se encuentran a sí mismos: por un lado, el conocer la naturaleza y el medio ambiente, algo que le atrae, y por otro, el lenguaje de la fotografía, que le permite capturar eso que le atrae de la naturaleza, los colores, las formas, los detalles y los movimientos son objetivo para su curiosidad. ¿Cómo es que la naturaleza funciona con cierta “armonía y perfección”? ¿Cómo es que la fotografía y la cámara funcionan para capturar de forma tan fiel esa armonía y esa perfección de la naturaleza? Aprende fotografía desde la curiosidad, desde el acertar y el errar:

*Anotava, tinha um caderninho, ficava anotando as coisas, foi aí, e aí levava, testava fotografava, errava mas voltava, tentava, mas assim um processo contínuo de acerto e erro, de chegar onde eu achava, que eu queria, e aí nesse processo que eu fui me construindo, essas coisas, então acho que esse medo de errar é fundamental para mim para a gente poder entender como é que as coisas funcionam, o que é isso como foi? Como funciona?*⁷²

En los recorridos y visitas a la casa de su madre, ve con el paso del tiempo que el ecosistema y paisaje en el que había crecido cambia: hay deforestación y cambios en los biomas. Junto con la fotografía y la experiencia que esta le proporciona, percibe los detalles y el tamaño de la degradación del ecosistema con la llegada de las fábricas de papel y el monocultivo de eucaliptos a la región. Las especies de fauna y de flora más sensibles

⁷¹ *Sebos* son lugares de compra y venta de libros usados.

⁷² Profesor Julio. Entrevista concedida al autor de la tesis, 15/06/2019.

desaparecen. Esta transición en la región en favor de una productividad y lucro desmedidos transformó no solo el escenario ambiental, sino también y en poco tiempo, la vida de las personas que habitaban. A su vez, eso lo hace preguntarse e inquietarse por las personas, sus historias y sus formas de vivir. Julio afirma que fueron estos cambios los que lo llevaron en poco tiempo a intentar entender estas transformaciones y desplazamientos humanos y así, la mirada del fotógrafo se volvió hacia las personas y aparece el retrato como objetivo en su mirada fotográfica:

Não, a coisa começou acontecer, a transição, da fotografia de retrato e tudo começou quando aqueles biomas que eu fotografava os lugares que ia e tudo começaram a sumir... Eu voltava e aí não tinha mais nada, aí tinha uma floresta de eucalipto. Que é isso? Cadê a mata atlântica que estava aqui, coisa de um ano para outro... eu passava de carro e parava, pera aí, aí eu via lá nos arquivos, procurava, não mais. Tem uma foto aqui sim, não... acabou. E aí você vê chegando às empresas de celulose que eram da região e as espécies que tinha no rio nunca mais eu vi. O caranguejo-de-água-doce, por exemplo, não sei se você já viu, Quando ele entra na água ele fica quase transparente por que tem queratina e fica da mesma cor da areia das pedras. Nunca mais eu vi nunca mais, acabou! eu fiz registro deles.⁷³

Los cambios que Julio registra con el lente de su cámara propician que el plano y el encuadre de su mirada fotográfica cambien. Ahora, se propone entender las tentativas de sobrevivencia de las familias del campo y la manutención de las formas tradicionales del trabajo de estas personas que están siendo desplazadas. De este modo, la mirada del fotógrafo empezó no solo a capturar imágenes, sino a interesarse por las historias de la lucha por la vida, de las transformaciones que estaban sucediendo en corto y largo plazo. Así pasó de fotografiar la naturaleza a fotografiar personas, a interesarse por acompañar procesos y por las historias de personas cuyas vidas en ese momento el avance tecnológico estaba poniendo en riesgo, también por las formas de resistencia y fractura que podían surgir de ello.

E aí eu passei acompanhar essas pessoas nesse processo. As famílias, ai os jovens começaram a migrar para a cidade obviamente porque a cultura mudou, eles começaram ir para cidades começaram ficar desempregados, a situação se tornou complicada, começaram a morrer, ou por acidente de moto, carro, bate na moto, bebe, começa o contato com drogas, olha para você ver cara. E as pessoas mais velhas ouvir obviamente foi resistindo na medida do possível, mas praticamente não tem como. As empresas cooperativas que tem outra economia. ali a de leite começaram a mecanizar

⁷³ Ibid.

então assim tudo foi se perdendo... a essência da vida no campo em prol do avanço tecnológico.⁷⁴

A pesar de esta experiencia en la que pudo ver cómo las empresas de papel desplazaron familias y estaban acabando con los ecosistemas, él no toma una postura en contra de la presencia de estas empresas que son necesarias para el desarrollo de la vida cotidiana. Menciona a algunos fotógrafos con esa mirada un tanto romántica y extremista de estar en contra de la minera Vale, por ejemplo y hacer fotografía. Sin Vale y otras tantas mineras no se podría hacer fotografía, ni siquiera fotografía *pinhole*. La minería no comenzó de un día para otro. Él enfatiza que lo que no comparte es la forma de hacer las cosas que se torna en un negocio que mueve mucho dinero y se hace de la forma más perjudicial. Él cree en que hay otras maneras de hacer ese tipo de cosas y unas de las formas más efectivas de cambiarlo es en el campo de las políticas públicas.

En esta etapa, Julio se cuestiona por las relaciones entre las personas, cambia el lente de su cámara para fotografiar rostros. Utiliza su cámara y la fotografía para ir más allá de las evidencias y llegar cerca a las personas, a sus historias. ¿Cómo viven? ¿Quiénes son? Como fotógrafo aficionado, se encuentra con el fotoperiodismo y entra a trabajar a un periódico local, experiencia que le mostraría en definitiva lo que él quería hacer desde la fotografía:

Foi uma experiência única, que me fez perceber o que eu queria fazer. Era 1998 e eu acabei indo cobrir as eleições. Fui acolhido por um fotógrafo do jornal, mais idoso, e que me ensinou muitas coisas sobre o fotojornalismo, como usar a câmera e alguns segredos para a revelação de filmes e tratamento das imagens.⁷⁵

Trabajó en la sección policial y social, haciendo fotoperiodismo en diferentes regiones de Belo Horizonte, pero no se sintió bien en este trabajo. Era contrario lo que hacía con lo que quería, así que lo abandonó. La idea de tomar fotos en diferentes lugares sin conocerlos y a diferentes personas sin tener tiempo para relacionarse, para saber cómo era su vida y quiénes eran, era como llevarse regalos de los lugares y de las personas. No pertenecer a ningún lugar y hacer retratos de personas sin conocerlas lo incomodaba, no se sentía bien en este ejercicio.

Al contrario, su interés estaba en poder conocer los lugares, conocer mejor a las personas, convivir con ellas, acercarse más a cada universo, ganar confianza, convivir, para

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

después poder accionar la cámara y recién ahí hacer las imágenes. Se apasiona por el fotodocumental, que permite observar procesos, formar parte de ellos, pero al mismo tiempo, como buen fotógrafo y documentalista, ser invisible. Luego de abandonar el trabajo, pudo dedicar más tiempo a los ensayos visuales, sin mucha organización o sistematización del trabajo. Adelantó estudios de dibujo a nivel de posgraduación en los que aprendió varios elementos para la resolución de problemas que podía relacionar a su cotidianidad.

Con la cámara en la mano, iba encontrándose con historias que le iban marcando los caminos a seguir. Estas experiencias presentan a Julio la inquietud sobre cómo ejercer la fotografía que él quería hacer, de personas y lugares a un nivel de fotoperiodismo. Y en un nivel más sutil, se cuestiona por el cuidado, así como por el respeto y la dedicación para hacer fotografías que no sean *suvenires*, que no sean objetos de colección solamente. En este sentido, se dio cuenta de que para la fotografía no fuera solo eso, necesitaba de más tiempo, no alcanzaba con solo “clicar” la cámara y revelar las fotos. Como ir en una cacería de gente, de situaciones y de fotos.

Quizá era un proceso similar un poco, como él cuenta, al que hacía cuando estaba aprendiendo fotografía e intentaba una y otra vez para saber dónde estaba el error y dónde el acierto. Detenía el tiempo alrededor con su cámara para ver los pequeños movimientos de insectos y las trayectorias de las estrellas en las noches. Paraba para anotar los ajustes que había hecho, tomaba la foto, después revelaba y ahí observaba la foto para repetirla. Se daba tiempo para observar y aprender cómo funcionaban la cámara, la luz, los movimientos, y ser permitía esperar una y otra vez.

En este punto, se asemeja a Irene, cuando ella habla sobre el tiempo para observar la luz, y los incontables ensayos que habría que hacer para tener una única foto *pinhole*, en la que a pesar de ser la foto lo que se busca, el proceso tiene una gran riqueza y potencial, y forma parte de esa foto lograda. En este punto, también encuentro elementos comunes a mi experiencia como fotógrafo. Cuando estaba comenzando aprender fotografía en blanco y negro, permanecía tantas horas en el cuarto oscuro, revelando las fotos, ampliándolas y tomando nota de cada uno de los detalles. Viendo las imágenes aparecer en el fondo de las cubetas con los químicos de revelado bajo la luz roja.

En estas búsquedas que hacía con la cámara en la mano y la mirada atenta, Julio tiene una experiencia que, según él, cambiaría el rumbo de su vida y a partir de la cual se inspiraría más adelante para crear su proyecto educativo fotográfico de carácter colectivo y se dedicaría a la enseñanza de la fotografía con niños y jóvenes. La experiencia fue la visita y la

convivencia con niños en un basurero en una ciudad del interior del Estado de Fortaleza. Él trabajaba con una ONG, fotografiando y documentando para ellos. Esta ONG tenía un programa de padrinazgo de niños y jóvenes en diferentes regiones de Brasil. Con los recursos recolectados por las campañas de padrinazgo, crean programas de intervención social para los participantes y comunidades beneficiadas. Julio, además de trabajar en esta ONG como fotógrafo, tenía un niño apadrinado, quien participó más adelante en los programas de formación y se convirtió en fotógrafo también con su ayuda.

En este punto, Julio se enfrenta a un dilema entre lo que pensaba y creía antes de esta experiencia y lo que vive en un contexto social desconocido. Ve una situación de desigualdad e injusticia social, y se cuestiona sobre su juicio propio de considerar algo como malo, pues en el convivir con esta realidad puede darse cuenta de que eso que él juzga desde una mirada prejuiciosa como malo, es la vida misma de las personas, es lo cotidiano de sus vidas.

Este cuestionamiento es un elemento potente que lo lleva a cambiar la forma de enfrentar su experiencia y lo hace también a través de la imagen, como él relata. Parece que el interés de registrar personas y lugares desde la mirada del fotógrafo de los primeros planos ya no es suficiente para enfrentar una situación extrema en la que él mismo se encuentra inmerso. Debe ir un poco más allá de esa mirada convencional. Así descubre que, de las relaciones que allí se establecen, él puede extraer la potencia que necesita para, por un lado, poder convivir quince días al interior de la comunidad y por otro lado, comprender que para tener otra visión de los lugares y las relaciones que allí suceden, necesita más tiempo. Junto con las personas de los lugares se puede tener una visión más cercana a lo que se vive y a lo que se ve en determinados contextos.

Él hace un recorte de esa experiencia y comienza a ver que en el juego de los niños puede percibir esa potencia de creación que la vida tiene hasta en las situaciones materiales más difíciles. A continuación, un fragmento de la entrevista:

Aquilo lá mexeu muito comigo pelas dualidades de imagem do que a gente carrega, do que é na verdade, do que ele é. Aquele sujeito compreende. Que leitura de aquele sujeito, que apesar da pouca idade, eu passei a considerar a leitura deles também... Cara não tem que tirar tem que fazer tal... ok isso aí é uma ameaça à integridade... uma doença a criança, mas ao mesmo tempo eu recortei uma parte ali que era do brincar, isso que é muito legal cara e é

muito legal. Eu dou um (inaudível) y vira uma nave espacial... um pedaço de lata vira um... um universo o que ele construiu ali.⁷⁶

Escuchando a Julio y su interés por documentar a las personas y los lugares con tiempo y dedicación para hacerlo, recuerdo el momento en que encontré en la fotografía una herramienta para llevar a cabo mi trabajo en comunidad. Cuando me di cuenta de que podía llevar la fotografía como un medio para acercarme a las personas, pero no solo para tomar una foto, sino para escuchar también las historias, para ser parte de los lugares a los que llegaba, para ver con otros ojos la realidad que me rodeaba. Recuerdo especialmente los trabajos en los lugares en la periferia de Bogotá, en los que vivían con altos grados de violencia y en las regiones de Colombia de conflicto social y armado, en los que, cámara en mano, estuve haciendo mi trabajo con la comunidad. En esas ocasiones, la fotografía y la imagen me ayudaron para comprender tanto los entornos, lugares y personas con las que convivía en mi trabajo, como mi rol en estos contextos. Si bien en un primer momento surge un sentimiento de cambiar esas realidades, viene un cuestionamiento y el entender que no es entrando a una comunidad a querer cambiar la vida de las personas como se resolverían esos problemas que surgen a primera vista.

Una pregunta que emerge con esta experiencia de Julio y —en consonancia con mis experiencias con la fotografía en Colombia— podemos plantear que el problema se traslada al sujeto: ¿Quién soy yo para pensar que puedo por un lado juzgar la vida de alguien y querer cambiarlo como si mis referentes de vida fueran mejores o tuvieran una autoridad en decir que es lo mejor para alguien?

En cuanto a mi experiencia personal, hubo elementos importantes en la forma en que la fotografía hizo que llevara esa experiencia a cambiar mi vida, además de la forma de verme a mí mismo, de ver al otro, y de mediar la forma de interacción en esas relaciones. La potencia de la imagen y de la experiencia mediada para reconocer al otro y a sí mismo. En esta experiencia de Julio, encuentro elementos que hacen eco en mi experiencia de trabajo con la fotografía y preguntas que resuenan de una misma manera, más allá del lugar, la época, la edad y los contextos socioculturales. Considerar y valorar la lectura que el otro hace de la realidad provoca que también la lectura sobre lo que yo considero y sobre mi forma de posicionarme y de hacer apuestas en esos diferentes escenarios se transformen. Lograr

⁷⁶ Ibid.

atravesar los límites de mirada del asistencialismo social, que confunde en escenarios sociales y de entrar en conflicto al preguntarse: ¿Qué hacer entonces?

Ali comecei meio que entrar no conflito o que é isso que a gente está fazendo, levar presentes de natal nas comunidades. Que direito que eu tenho de julgar o que ele precisa ou não precisa. Então você começa a ver coisas, essas coisas assim... você no natal juntar coisas e vai na favela entrega... cara não! Não pode falar isso cara! Você alimenta a esperança um dia e depois você vai embora e continua tudo do mesmo jeito e o sujeito que está lá vai passar a vida inteira dele esperando o natal para receber, e você está anulando a possibilidade dele... e eu não estou falando de meritocracia, esse conceito... estou falando do sujeito como um cidadão que tem voz caramba.⁷⁷

Aparece la idea del sujeto con voz, que también puede escoger lo que le hace bien y rechazar lo que no quiere, que tiene gustos. No obstante, más allá de que aparezca ese sujeto con voz afuera, es interesante ver que estas experiencias tienen el potencial hacer que nos demos cuenta de que también aparece el sujeto con voz dentro de cada uno. Tras esta experiencia, Julio realizó un ensayo fotográfico compuesto por trece fotos en las que, a modo de recorte, muestra lo que con su lente registró alrededor de los niños.

Luego de esto, comienza a trabajar con niños, formando jóvenes fotógrafos y tiene sus primeras experiencias como docente en espacios de comunidades y con escuelas. Trabaja en una escuela en el programa Escuela Integrada como profesor de fotografía por algunos años y sus experiencias más relevantes suceden en el Morro del Papagayo, en el Aglomerado de la Sierra y en el Sesc de Venda Nova. Entra a convivir con los jóvenes de las comunidades y al mismo tiempo que ejerce su labor docente en la escuela y, a partir de lo que vive en esta comunidad, crea su colectivo de trabajo. Desde allí lleva a cabo encuentros con los jóvenes que conocería en los cursos y talleres en los diferentes espacios en las escuelas y proyectos en los que trabajó.

Una de esas es la Escuela Uriel Godoy, donde impartió clases para niños entre los nueve y doce años. Por su relato, es evidente que para Julio fue una de las experiencias más relevantes en su recorrido, tanto por ser la primera experiencia como docente y haber tenido una larga duración en el tiempo, así como por las relaciones que allí se gestaron con los estudiantes y la coordinadora. Su mirada crítica de lo que acontece alrededor comienza a tener un foco y se encuentra con la escuela. Lo que sucede allí dentro funciona como inspiración

⁷⁷ Ibid.

para problematizar y poder actuar frente a lo que cree que podría hacer en tanto profesor de fotografía:

Eu chegava lá na sala da diretoria, se tornou um lugar muito peculiar, eu terminava a aula e ia para sala dela, tudo mundo da aula, cara tinha uns 3 a 5 meninos, na parede, castigados, em pé encostando-se à parede, tinha duas cadeiras, não cabia tudo mundo, a aí eu tinha que presenciar a ferrada por que era assim: ahh! estava fazendo uma coisa na oficina vai para sala de diretora. Aí eu falei para ela, oi Ana Paula tem algum projeto pedagógico aí, qualquer coisa, ah temos sim, esse aqui é muito legal... vamos lá vamos procurar, onde que esta, sim, achei... Objetivo: tornar sujeito crítico não sei o quê... Eu desconheço algum projeto pedagógico que não tem essa clausula. Olha o tanto do sujeito crítico aqui na sua sala... e aí, o que nos vamos fazer, o problema é de quem? Deles? Não!⁷⁸

Así, reconoce en la escuela situaciones y condiciones con las cuales no concuerda y lo impulsan a tomar una posición crítica frente a los sujetos y su actuar dentro de la institución. Se pregunta qué hacer con los sujetos críticos que habitan en ella e intentan ser callados, reprimidos y castigados por las autoridades. Ve en la fotografía y en sus talleres una respuesta para acoger a estos sujetos críticos que están siendo castigados en la oficina de la directora:

Eles (estudantes) estão cumprindo com o papel mas aí você não está cumprindo.. ela fala é difícil de mais pelo amor de deus... *risos* aí eu comecei a chegar mais cedo, e aí que rolou hoje? fulano o que rolou aí hoje? A que não sei o que que tal, você não está a fim de fazer fotografia não..?. mas eu tenho que ver por tal e tal. Esta bom eu vou conversar com a Ana Paula mas está a fim? Ah eu tô. então tá. Comecei a pegar os meninos, eu quero cidadão crítico...eu falei para a diretora, sabe por que ele tá aqui? Por que está querendo dizer alguma coisa. Só que você não está entendendo, você não consegue entender nem ele tá sabendo falar. Tem outros meios, outras maneiras da gente poder fazer ele entender. Vamos trazer ele para a fotografia,? vamos, vamos. Aí cara...fui pegando um, dois...⁷⁹

En sus talleres de fotografía, encuentra una oportunidad para acoger a los estudiantes que son llevados a la oficina de la directora como forma de castigo. Ve a estos estudiantes como sujetos críticos que están queriendo decir algo y a los que la escuela no les proporciona la manera para expresarse, pues ni ellos mismos saben cómo ni qué es lo que quieren expresar. Julio transgrede de cierta forma la norma en que a estos espacios son enviados los estudiantes con las mejores notas o por recomendación de los profesores. Él insiste en que

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

quiere trabajar con los que son castigados, los rechazados, con aquellos que son callados, pero que llevan esa voz de sujetos críticos a la que él hace referencia.

Algunas preguntas que surgen entre estas líneas en compañía de la voz de Julio: ¿Puede la fotografía darle voz a sujetos críticos que quieren expresar sus inconformidades y sus críticas al orden y autoridad establecida? ¿De qué forma y de qué maneras? ¿Puede la fotografía ser un medio para el sujeto callado, que no encuentra medios de expresión?

Despierta también en él una oportunidad para reflexionar sobre el proceso educativo por el que él pasó, formulándose preguntas que lo hacen verse reflejado en los jóvenes y niños que ahora tiene como estudiantes. Se pregunta entre líneas: ¿Acaso no hay otras formas posibles de educación para aquellos que no encajan en la línea de producción de la escuela tradicional? ¿Qué otras formas? ¿Acaso la fotografía puede ser otra forma? Así como él, cuántos más que no quieren hacer parte de la línea de producción de la educación, se desplazan buscando otros caminos.

Existe también un elemento relevante, tanto en la formación de Julio como en la mía y se podría pensar, también en la de estos niños que llegaban a la oficina de la directora, tal vez por no encajar en los moldes y modelos de la escuela. Me refiero a la oportunidad de aprender una técnica, un lenguaje, un medio de expresión diferente a los saberes curriculares impartidos tradicionalmente en la escuela. Tal vez puedan aprender a elaborar un sentido y una relación práctica con el mundo de la vida.

En mi caso, no fue propiamente la fotografía en un primer momento, fueron clases de danza y de dibujo que tuve en mis primeros años de formación en la escuela y que dieron sentido práctico a un saber más abstracto alrededor del cuerpo y que me llevaban a buscar otros espacios de expresión, más allá de los saberes tradicionales impartidos en el currículo de la escuela. Recuerdo hasta hoy el primer día de aula de danza fuera de los horarios de la escuela. En el caso de Julio, fue un curso de computación que el abuelo le regaló. En el caso de los estudiantes castigados en la oficina de la directora, pudo ser el taller de fotografía al que los invitó Julio. O en los estudiantes de Cibele, tal vez haya podido sido aquel día en que lanzaron papeles al piso mientras ella intentaba enseñar quién era Marcel Duchamp.

No hay ninguna certeza de lo anterior, pero vale la pena cuestionar estos acontecimientos cargados de potencia en los relatos de un profesor como Julio, para movilizar el pensamiento hacia aquellos otros saberes y conocimientos que habitan las márgenes de los

currículos, de los cuadernos, de la vida conformada. Veamos el fragmento en el que recuerda este acontecimiento que terminó en una división de aguas, un antes y un después para Julio:

Eu desenhava o dia inteiro na sala, os cadernos são maravilhosos, minha mãe era chamada no colégio, minha irmã é maravilhosa... mas o Julio... foi um sofrimento minha vida acadêmica, tomava recuperação, perdia a nota, e quando eu tinha 10 anos, eu lembro por que foi um divisório de aguas meu avô me deu de presente um curso de computação. Era aqui perto, na rua São Paulo, uma coisa que a gente, estava muito longe da realidade. Ele foi um cara (o avô)... Aquela historia, tinha quarta série e tal mais ele tinha uma noção ampla das coisas. Ele dizia eu acho que isto aqui é sua cara, eu não sei o que é, mas é sua cara. E foi cara, e ai comecei aprender que eu podia aprender as coisas para brincar, matemática, para fazer jogo, fechava as provas todas, minha mãe olhava, e dizia como é possível. Fechei tudo 100, 100, tem uma coisa errada, então ali puxa, isso era muito claro que aquilo fazia sentido para mim, e por acaso era péssimo em matemáticas ali para mim funcionava. Porque tinha uma função, depois de muito tempo que você começa a entender que é aqui, o problema era meu não?⁸⁰

Julio se pregunta: ¿De quién es el problema de que existan sujetos críticos, como lo buscan los planes pedagógicos de las escuelas, castigados en la oficina de la directora? ¿O de quién es el problema si un estudiante con habilidades pero que no encaja en las dinámicas de la escuela pierde las pruebas porque el conocimiento que le intentan transmitir no hace ningún sentido?

Con esta mirada, produce un movimiento en doble sentido. En un ejercicio de autoconocimiento, como él mismo lo dice, intenta comprender las etapas por las que pasó y es en ese momento cuando consigue verse reflejado en sus estudiantes. O mejor: ve a sus estudiantes reflejados en sus experiencias. Hace un ejercicio de ir y volver hacia sí mismo relacionando lo que piensa y reflexiona del presente con su propia práctica y experiencia en el pasado, hacia el futuro y frente a sus estudiantes:

Tinha essas coisas, eu falo que eu me identifico com alguns alunos que já gente teve lá no projeto, por que é muito interessante o processo, por que a gente se vê nesses outros sujeitos. Eu falava, o cara esta cumprindo uma regra, mas ele tá transgredindo dentro da regra, por que aquilo para mim não fazia sentido, e ai obvio que eu fazia provocações na escola com a coordenadora.⁸¹

Julio se pregunta qué hacer frente a una norma o regla sin sentido, cuando ve a diario que sus estudiantes a pesar de cumplirla también la transgreden. Es parte del movimiento que

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

se da en las relaciones con sus estudiantes. Él ubica esa problemática en el presente y como una forma de reacción frente a lo que no tiene sentido o lo que siente que podía ser diferente.

Ve en su trabajo como docente de fotografía y en su práctica fotográfica algo que va más allá de enseñarles fotografía a los niños y jóvenes: él quiere que los participantes tengan herramientas para leer sus contextos, para escuchar al otro, pero sobre todo para conocerse a sí mismos. Como metodología de trabajo, al igual que Irene, aboga por la experimentación con la cámara, habla de algunos principios básicos de técnicas de manejo y encuadre, pero es a partir de la experimentación con cada estudiante cómo él va introduciendo conceptos más elaborados para que puedan cobrar más sentido en cada uno de ellos. Para él la introducción de conceptos en abstracto, antes de ser experimentados, dificulta que haya una afinidad y familiarización con los conocimientos técnicos. Lo importante para él es tener un primer acercamiento desde la experiencia, que pase y atraviere los sentidos, y que esa primera experiencia sea agradable.

Un primer ejercicio que hacen los jóvenes en los talleres sin recibir indicación, es tomarse *selfies*, como una especie de reconocimiento de sí mismos, verse reflejados, jugar con los controles con los ángulos, con la luz, con la cara y los gestos que hacen. Irene también relataba que en los talleres de *pinhole* una de las fotos que más hacían los niños y los jóvenes era la de ellos mismos. En algunos casos incluso no eran de los rostros necesariamente, sino de partes del cuerpo.

En mi práctica como fotógrafo, uno de los ejercicios que exploré con cierta intensidad cuando estaba aprendiendo fotografía en blanco y negro y experimentando en el laboratorio eran fotos mías y de mis manos en intentos de construcción y desconstrucción de la imagen. En ese momento, aún no se había acuñado el término de *selfie* para ese tipo de fotografías, eran simplemente “fotos de retrato”. Como profesor de fotografía con jóvenes, recuerdo al final de las primeras clases las cámaras llenas de fotos de rostros tomadas por ellos mismos, en diferentes posiciones y perspectivas. Recuerdo también las fotos de algunos estudiantes: al verlas era como si hubieran estado cuestionando o diciendo algo con sus miradas centradas en la lente de la cámara.

En ese ejercicio de hacer una *selfie*, se puede apreciar una necesidad de verse reflejado, de preguntarse quién soy, o quién puedo ser, o qué quiero que vean de mí. No es tan solo retratar un “yo” fijo y completo, se pueden colocar filtros, se pueden hacer recortes, desenfoques, ediciones. Es un ejercicio que más allá de una mirada reflejada en un espejo o un interés por saber “quien soy”, puede ser considerado con un ejercicio de enfrentar a un sí

mismo que puede ser modificado, borrado, editado, un “yo” con cierto manejo de los controles.

Otro movimiento que hace Julio en su metodología de trabajo es llevarlos a que retraten al otro, pero no solo al que tienen al lado —al amigo, al familiar, al profesor, al vecino—, que son los primeros retratos que aparecen por ser los más próximos, sino el desafío es retratar al otro más distante, al desconocido, al comerciante, al médico, al colega de otro curso. Con esto, Julio ve una oportunidad de estimular ciertas habilidades comunicativas en los estudiantes, de respeto e interacción con los otros, como saludar, despedir, esperar, observar, presentarse, y no simplemente tomar la foto y salir corriendo. De este modo, les pasa esa idea que la foto no es solo un *suvenir*, sino que el otro merece un respeto y la foto debe llevar eso.

Con la experiencia que gana en sus talleres y con estas dinámicas de trabajo, percibe que la fotografía y la cámara en la mano de los jóvenes funciona como un instrumento muy importante en su relación consigo mismo, con los otros y con el medio. Julio ve la cámara en la mano de los jóvenes como un escudo que protege contra los miedos que tienen y como un arma que quiebra las relaciones de poder en las que están inmersos. Entonces, como escudo y como arma, el proceso de hacer la fotografía, la experiencia fotográfica, les permite tener autonomía y libertad en lo que escogen retratar y lo que no. En cuanto se fotografía, se tiene el control de lo que se quiere y se puede hacer. Invita a los jóvenes a hacer una curaduría de lo real, a escoger bien la foto que van a tomar, a observar con calma y decisión, y a seleccionar lo que van a retratar. No hay posproducción: la foto queda tal como fue tomada. La foto revelada es el resultado de todos estos movimientos y retrata no solo la imagen que aparece en ella sino, con una mirada afinada, todo el proceso que hay detrás de quien la toma:

A câmera é um instrumento que ele ... ele é responsável por manipular o controle, ele tem o controle, selecionar então, você aponta o que você quer e aí como é que a gente vai insistir muito nessa produção mais crítica da imagem o que que você está fazendo, por que você fez isso?. A produção diminui porque ele tem que parar para pensar o que, que eu quero? O que quero gerar? Então a câmara ela tem um poder ali de... eu falo assim fazer uma **curadoria do real**, é muito grande, então essa curadoria depende dele unicamente, ele mesmo que diga: faça assim ou faz assado. Isto é um poder muito grande, ele começa a entender que ele tem um controle, ter o controle

é tudo cara, para qualquer ser humano. Então você imagina o sujeito num contexto social.⁸²

En esa curaduría de lo real que le propone a los estudiantes y en el poder que tiene la cámara como escudo y como arma, Julio se pregunta en dónde radican los problemas de la sociedad, cuál es la relación de lo que él hace, de lo que viven los jóvenes y de las posibilidades que como docente él tiene en esos contextos. Él se cuestiona a un nivel ético que no va lograr cambiar el mundo ni a los jóvenes, pero sí puede ofrecerles elementos para leer los contextos de otras formas. La lectura que él hace del contexto de sus estudiantes y de su labor como docente de fotografía es la siguiente:

O adulto que conduz ali eu não posso chamar de mãe ou pai às vezes o avô ou o tio ou primo, por diversas situações o adulto que conduz aquilo ali nem sempre... ele primeiro, ele não tem educação para fazer com ele compreender isso, então eu sou uma reprodução de atos e discursos, não tem essa consciência, e você fala assim, a responsabilidade cai a onde?, como a gente trabalha como a faixa etária 11, 12 ou 13 anos... o que cabe talvez a nós professores. Eu não vou conseguir mudar tudo, eu não vou conseguir mudar os contextos, não vou conseguir mudar as pessoas mas eu consigo colocar o jovem para pensar naquele contexto de como que ele... como se situa e aí eu tenho a certeza de que quando a gente segmenta a ação de projetos que também vem da observação, você trabalhar o eu. Porque na verdade o que que a gente considera toda a origem desses problemas sociais, problemas de violência e tudo é uma questão de autoconhecimento.⁸³

Con esto, Julio está intentando poner su ejercicio docente en un plano que vuelve sobre sí mismo e intenta llevar esto a sus estudiantes, reconociendo que él no va lograr que cambien, tanto por las limitaciones, como porque la apuesta y la solución no tienen que ser necesariamente el cambio que un profesor puede proponer. Él busca que tengan herramientas para entender mejor dónde se sitúa cada uno en su contexto social, qué papel pueden y están en condiciones de asumir, estar un paso más cerca de procesos de transformación propios y de la comunidad.

Asimismo, se cuestiona por su papel como docente y como referente inmediato de los estudiantes para promover una visión crítica y hacer lecturas en sus contextos de otras formas. Señala que los problemas mayores, como la violencia, derivan de una falta de volver hacia sí mismo como un camino de autoconocimiento.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

Hasta aquí se presentó el proceso de la producción de la imagen, otro momento que forma parte de esta experiencia fotográfica materializada por Julio. Luego, llega la exposición de los trabajos y en ella, por una parte, se valorizan los trabajos de los jóvenes, dándoles el estatus de artísticos y, por otra, se trata de una experiencia potente que recoge no solo la foto expuesta, sino todo el proceso de creación llevado a cabo. Según relata Julio, este es el momento en que “cae la ficha” y pueden ver el valor de las discusiones en defensa por lo que querían, ver el lugar a donde querían llegar.

Una exposición crea un desplazamiento de aquel primer sujeto que pensó una imagen, la elaboró, hizo la elección y la compartió en una exposición. Cuando una exposición está bien montada y el proceso fue verdadero, causa un desplazamiento en el sujeto que creó y expuso la imagen. Julio es enfático en la valorización que deben tener las exposiciones y la forma de montarlas. Así como es importante el proceso de producción de las imágenes, también lo es la forma en que se exponen. De esta manera se valoran los trabajos de los estudiantes desde el proceso hasta su exposición, lo que significa completar el ciclo pensado e imaginado desde el comienzo. Veamos la forma en que Julio manifiesta su posición en relación con estas cuestiones:

[...] eu tenho uma birra, por que as exposições esticam um varal e prendem as fotos, para mim isso desvaloriza o trabalho, claro a gente entende o valor do recurso, exposição tem que ser. ela tem que criar deslocamento uma coisa é a imagem que esta na tela outra coisa imagem... como se trata ela. Como obra de arte mesmo a gente discute muito isso. O que é... por que esse toco esta na galeria das artes e não esta na rua qual é a diferencia, isso é um debate que a gente tem naturalmente. E eles vão entendendo, compartilhando, compreendendo que o que a gente tá fazendo para que que é... por que que a gente tá querendo isso, qual é a diferença, vamos tratar a coisa como deve ser, é diferente de outros projetos que objetivo é o percurso, não a gente.⁸⁴

Este camino que propone a través de la fotografía y la educación, que parte del sujeto y de su trabajo sobre sí mismo y esa propuesta de relacionar problemas más generales a ese vínculo consigo mismo, lo llevan a elaborar un cuestionamiento más reciente y presente en sus búsquedas y en sus relatos. En un primer momento, se pregunta: ¿Cómo se constituye el sentido ético en niños y jóvenes? Es decir, ¿cómo se constituye ese sujeto ético desde la infancia? También se pregunta, en el fondo, ¿cómo se constituye ese sujeto ético en los

⁸⁴ Ibid.

adultos? Es de su interés colocar su práctica docente en un plano ético que lo hace verse a sí mismo como docente, pero también como padre. Otras preguntas que acompañan ese cuestionamiento son: ¿Cómo ese sujeto ético se transforma en un sujeto político que toma decisiones, elige y lleva a cabo acciones y puede generar transformaciones?

Para la primera pregunta sobre la cuestión ética en la infancia, que leo entre líneas en el discurso de Julio, se pueden ver varios elementos relacionados y un acontecimiento que sucedió en la escuela de su hija. En el relato de la entrevista, ello ganó gran protagonismo y fue varias veces referenciado. El acontecimiento yo lo denominé “A caneta e as camisas rabiscadas” (“El bolígrafo y las camisas garabateadas”).

Julio narra un acontecimiento reciente que le llamó mucho la atención en su experiencia, por cómo lo interpretó y por la forma en que eso le impacta y refleja su modo de ver la vida. En la escuela en que estudia su hija de cinco años, se presentó un problema entre dos niños. Uno le rayó la camisa a otra con un bolígrafo, este se lo quitó y se la rayó a su vez a él también. Es interesante la forma en que la coordinadora pedagógica actuó, basada en el modelo de la escuela de no trabajar con el castigo, pues conversó con ellos reconociendo que ambos tenían que resolver el problema.

La solución que dieron los niños era que había que lavar las camisas, así que las lavaron en el colegio, pero no funcionó, las manchas no salieron. Entonces, propusieron que había que llevarlas a la casa de cada uno y lavarlas. El problema fue transferido a los padres. Hubo indignación de los padres involucrados. Por un lado, porque inicialmente no aceptaron lavarlas ellos mismos, sino que por parte de un niño y de sus padres hubo una propuesta de que la lavara la empleada o que era mejor comprar una nueva y así se solucionaba el problema. A lo cual, la profesora sugirió que esa no era la cuestión y que eran los niños quienes tenían que solucionarlo, pues ellos habían sido quienes habían causado el problema. Julio relata el acontecimiento de la siguiente forma:

O negócio foi esse, esse menininho aquele brigava com todo mundo foi e rabiscou a blusa de outra menina e a menina que também é difícil pegou rabiscou a camisa dele, tipo assim deu troco. A coordenadora pedagógica chegou, lá não tem esse negócio de castigo. É uma discussão, o que aconteceu, porque aconteceu, e como a gente vai resolver. Aí a mãe contando para gente que foi essa que eu falei: você tem que escolher, ficar mais tempo com seu filho por que ele está gritando. O menino ligou para sua

mãe e falou leva para fulana... a obrigação é deles, da para ela que ela lava, aí a professora virou e falou não, não foi ela que riscou a camisa. Ela chamou a responsabilidade foi você que criou o problema você tem que resolver aí eu achei sensacional a iniciativa da escola, você vai levar a camisa dele e lavar para você resolver o problema.⁸⁵

La molestia de Julio en este acontecimiento es por la reacción de los padres frente al hecho y lo que le llamó la atención fue la forma en que la profesora propuso la solución. Es interesante ver cómo lleva lo sucedido para hacer una consideración ética en su rol como docente y como padre:

[...] aí a mãe e o pai às vezes estragam mesmo aí eu vou lá e compro outra, e eu falei cara você não entendeu nada, deixa eu te explicar uma coisa, vou traduzir para você, a minha esposa Juliana ficou meio irada, é um absurdo falou ela, mas presta atenção à gente não pode interferir nesse processo por que apesar dele serem muito pequenininhos eles têm que ter noção da responsabilidade da ação e reação Porque que ele na verdade ele não tinha nada que ver desta vez, a menina que sacaneu, foi lá e pintou, a reação dele foi pegar e pintar também. A dele sujou toda. A de ela foi só um pinguinho Porque não deu tempo, eu falei olha isso é importante, idade que eles estão de cinco anos. Aí eu vou voltando naquela questão de cinco ou seis anos o que que está acontecendo na cabeça deles?, está começando a formar o senso de ética e moral. Então quando você fala assim eu vou riscar essa blusa a gente vai fala e comprar outra, você percebe que isso está sendo danoso para o sujeito entender que ele tem que ser responsável pelos atos dele. Não alguém vai ter que resolver porque senão isso vai virar uma bolha de neve.⁸⁶

A partir de esto, Julio se refiere al sentido ético de los niños y se preocupa por la forma en que los padres les transmiten un mensaje diferente al que la escuela quiere mostrarles y con el cual Julio concuerda. Su consideración sobre esta situación, tal vez por el impacto que le causó, lo lleva a extrapolar los posibles resultados en los niños y la relación de la actitud de los padres con la situación del país. Relaciona de forma directa el trabajo ético en adultos padres de los estudiantes y la situación y el trabajo político del país y de la sociedad. Se pregunta citando la canción “Saiba”, interpretada por Adriana Calcanhoto, la cual dice que todo el mundo ya fue niño, Hitler también lo fue. ¿Cuál sería el bolígrafo que rayó la camisa de Hitler en su infancia? O la de Temer⁸⁷ o la de Eduardo Cunha,⁸⁸ en Brasil. De este modo,

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Michel Temer asumió la Presidencia de la República de Brasil el 31 de agosto de 2016, luego de que el Senado Federal aprobara el proceso de acusación y se destituyera a la presidenta electa Dilma Rousseff, gobierno en el que él era vicepresidente. Durante el tiempo en que Rousseff estuvo separada del poder, Temer se desempeñó como presidente interino durante 111 días. Con la confirmación de la destitución de Dilma por parte del Senado Federal, Temer asumió la Presidencia en pleno hasta el 31 de diciembre de 2018 (BRASIL, 2021a).

propone una directa relación entre el sentido ético que se forma cuando se es niño y el actuar político cuando se es adulto.

Como se puede ver, Julio hace una apuesta al papel que tiene el sujeto y su trabajo sobre sí mismo para modificarse, y los problemas mayores que afectan contextos sociales como la escuela, el barrio, la ciudad, el país, el medio ambiente. En su apuesta intenta hacer una transferencia de responsabilidad hacia cada uno, lo que los sujetos pueden hacer para cambiar y lo que les incomoda o con lo que no están de acuerdo y la responsabilidad política en la toma de decisiones y la ejecución de acciones.

De forma interesante, aparece a continuación un acontecimiento que se hace fundamental en la lectura de los problemas que Julio se plantea en el presente, derivados de su práctica docente y fotográfica. Es un movimiento que le causa inquietudes y dilemas, y desde el que aprovecha para hacer sus apuestas de acción. Pareciera ser parte del mismo movimiento, de un modo más general, que ha venido dando desde sus primeras experiencias con la fotografía y la docencia.

El acontecimiento al que hago referencia es su participación reciente en un grupo de trabajo encargado de crear directrices de pensamiento y acciones políticas, conocidos como *Think Tank*, o tanque de pensamiento, para un partido político de derecha y de modelo neoliberal. Estos grupos tienen el objetivo de asesorar e impulsar las ideas que se comparten en ciertas organizaciones. Entró a este grupo luego de ser convidado para crear la directriz de educación y asistencia social de este partido político. En este grupo, como dice Julio, se llevan a cabo interlocuciones en altas instancias políticas:

Então é uma interlocução muito forte política em altas instâncias, E aí que eu acredito que as coisas possam começar a mudar não sei como, não sei o caminho, mas aos poucos a gente vai edificando Bandeiras conquistando territórios.⁸⁹

A este grupo, llegó por su labor como fotógrafo y su relación con la educación, como profesor. Desde esta experiencia está intentado responder a una pregunta que se ha hecho a lo largo de su trayectoria por su participación política: ¿Cómo poder generar cambios y transformaciones a nivel de políticas públicas y acciones directas desde lo que hace? Sin

⁸⁸ Diputado Federal de Brasil que tuvo suspensión de su mandato en la Legislatura 2015-2019, por conducta incompatible con el decoro parlamentario (BRASIL, 2021b).

⁸⁹ Ibid.

embargo, hay una tensión entre su sentido de ética en cuanto a estar participando en un grupo que asesora a un partido político de derecha y de ideas neoliberales, con las cuales no concuerda. A su vez, se plantea cuál es su rol político al poder participar de escenarios que pueden influir y dar orientación hacia políticas públicas que generen transformaciones.

Los elementos que Julio coloca sobre la mesa para hacer referencia a esta tensión son los mismos que utiliza para hacer las lecturas en otras situaciones y otras personas. Por un lado, se permite participar de un grupo con la intuición de conocerlo, de permitirse saber cómo funciona, cómo piensan, para comprender a los sujetos que están dentro, y ver de qué forma, estando dentro, puede en algún momento generar acciones de cambio en las políticas y en los alcances que pueda tener. Por otro lado, no lo abandona la idea de que los cambios se puedan dar a nivel individual con los sujetos con quienes se relaciona al interior.

En este sentido, Julio parte del principio de un no rechazo inmediato a lo que es diferente, al otro, a los otros o alguna situación. En un ejercicio de convicción, es como si se sintiera fuerte y convencido para estar allí dentro de un partido que sabe puede ser responsable de políticas que él no comparta. Es como si pusiera a prueba sus principios y en lo que ha venido creyendo, y una de las formas en que muestra cómo hace esta lectura es que encuentra puntos en común entre los discursos que él por convicción defiende y los que el partido opositor profiere a su vez por convicción, aunque desde la otra orilla. No se trata de anular al otro, no resulta bien reducirlo porque se piensa o se cree de cierta manera:

Eu não tenho que concordar com outro, mas também acho que não é você subir o morro conquistar o morro ou fincar bandeira e cortar cabeça do resto, só porque você... Acho que tem que ter um entendimento de algumas palavras...⁹⁰

Siento que Julio hace un esfuerzo por elaborar una explicación para sí mismo y en sus respuestas ofrecer un porqué de la participación de un grupo cuyos principios no comparte, pero en el que ve la oportunidad de poner en práctica y desafiarse a partir del discurso que ha elaborado por años. Un discurso de reconocimiento del otro, del diferente, que le sugiere la posibilidad de escuchar al otro y no anularlo, sea quien sea. Reconocer y ver la posibilidad de su participación en este movimiento de generar cambios y transformaciones a nivel macro.

⁹⁰ Ibid.

A pesar de ser potente esta experiencia en el presente de Julio, no está muy clara todavía la apuesta que debería hacer en un nivel más profundo. Es posible ver movimientos, preguntas, justificaciones, relaciones con acontecimientos ya más elaborados. No obstante, es interesante ponderar cómo un profesor fotógrafo enfrenta una situación de estas en el tiempo y las preguntas que van surgiendo al recorrer estos caminos, la forma en que se dan las elaboraciones y maneras de pensar y experimentar ese pensamiento frente a un desafío de estas características. ¿Hasta qué punto y de qué forma se pueden tensionar ciertos principios éticos en favor de una posibilidad de participación en un partido político con el cual no se comparten ciertos ideales?

Esta es una pregunta hasta cierto punto ingenua, pues lo que hablamos no me permite elaborar más allá de ponerme hipotéticamente como profesor fotógrafo en una situación así. ¿Que haría? ¿Cuáles serían mis elaboraciones? Habría un juego de fuerzas por las que valdría la pena detenerse a ver con detalle un escenario de estas características. Sin embargo, este tema sobrepasa los objetivos del presente trabajo, pero queda planteada esta cuestión.

En otro orden de cosas, en el relato de Julio, podríamos identificar cuatro tipos de sujetos a los que él se refiere en sus experiencias ejerciendo la docencia y la fotografía, y a los que he colocado un nombre para identificar estos movimientos: el sujeto que explota por dentro, el sujeto crítico, el sujeto ético y el sujeto político. Podrían también referirse a los niveles de sujeción o los intereses que mueven a cada uno en lo que buscan. También podemos ver dos formas de estrategia que emplea para generar los movimientos de transformación y desplazamiento.

Uno de sus principales problemas o dilemas que lo hacen reflexionar, pensar, actuar y tomar posiciones frente a lo que ve, tanto en su ejercicio como docente y como fotógrafo, es cuando se enfrenta a condiciones o situaciones que lo hacen ver un “sujeto que explota por dentro”. Él caracteriza de este modo a los sujetos cuyas condiciones evidencian falta de expresión, de voz, de libertad, personificado en las experiencias entre docentes y estudiantes —“calla la boca que yo soy el que hablo”— o en las relaciones en las que el joven es acusado por los adultos o la escuela de ser tal cosa, de hacer o no hacer, y en las que la oportunidad del joven de equivocarse es muy grande.

Esas condiciones que caracterizan al sujeto que explota por dentro se pueden ejemplificar en diferentes situaciones, y lo largo del relato de Julio hay varios ejemplos con los estudiantes, con las escuelas, en diferentes momentos. A continuación traigo un fragmento de Julio al hablar propiamente de esta experiencia:

Depois que fui para segundo grau, ai que foi sofrimento, aí que eu caio na linha de produção, numa outra escola, uma escola pública. E aqui, foi um choque por que, aquela escola, você chegava, o professor, e você tinha que se levantar não falar nada, bem militar praticamente. Os uniformes tinham uma listra se você tinha algo diferente, tênis, você não entrava.⁹¹

Esta no es una escena aislada, desde Colombia, a miles de kilómetros de distancia, también me podría reconocer en este mismo acontecimiento que Julio narra sobre vivencia de ver y sentir la constitución de un sujeto preso en sí mismo, que acumula silencios y acallamientos que lo llevan a una condición de “explotar por dentro”.

Julio propone, frente a estas situaciones, que es posible entender el contexto con una visión crítica y no de reproducción o de rechazo por completo, intentando encontrar puntos o caminos que no vayan a los extremos. Hay un primer momento de comprensión, que más adelante lo lleva a encontrar propuestas y apuestas de acción. Algunas de las formas que tiene para enfrentar esas situaciones límite que viven los sujetos y los llevan a estados latentes de explosión es poder ver y comprender las condiciones desde otros ángulos e intentar reelaborar o pensar cómo podría ser de otra forma.

Por la lectura que se puede hacer entre líneas, como él mismo la refiere, otro estado del sujeto que podemos llamar de un “sujeto crítico” puede darse en contraposición y como una primera respuesta al “sujeto que explota por dentro”. Una de las formas o estrategias de este “sujeto crítico” sería encontrar vías de expresión, de manifestación y de creación, en las que su voz logre ser escuchada. El sujeto crítico que ve al sujeto preso que explota por dentro, por falta de vías de expresión, por exceso de formas dominación, por silenciamiento, reacciona haciendo una crítica y proponiendo una salida, una vía de escape, una válvula de salida para esa situación.

Esto que él reconoce, tanto en sus estudiantes como en él mismo es, por un lado, la trasgresión de las normas que no tienen sentido para el sujeto y los desplazamientos que la producción de imagen y todo el proceso fotográfico, así como la experiencia fotográfica pueden generar. Así aparece la trasgresión de la norma y la creación de imágenes de forma crítica, la experiencia fotográfica desde la idea de la imagen hasta la exposición de la

⁹¹ Ibid.

fotografía, como estrategias para propiciar los movimientos entre el sujeto que explota por dentro y el sujeto crítico.

Dependiendo la situación que se le presente o el proyecto que emprenda, puede tomar varias salidas. Una puede ser transgredir la norma como respuesta a lo que no comparte, al ver una persona explotando por dentro, o a él mismo. Otra, más elaborada y que propone por medio de la fotografía y de la imagen, es crear desplazamientos en los sujetos, identificando las voces que necesitan ser escuchadas en los participantes, en conversación con ellos, con lo que los afecta. Esta puede ser de forma individual o colectiva. La fotografía allí es un mecanismo para generar desplazamientos y hacer que el sujeto se pueda expresar, descubrir que es sujeto, lo que lo mueve en el mundo, encontrar lo que lo sujeta, las prácticas de sí, sus finalidades y los riesgos que esto le puede acarrear.

Por ahora el sujeto ético y el político están solamente mencionados. No obstante, hay varios elementos puestos sobre la mesa para hacer esa lectura y sobre las apuestas y las problemáticas que puede haber en los movimientos. Contrario o tal vez como parte de esos mismos movimientos, en un comienzo pensaría que las apuestas que hace Julio a los problemas que se plantea en el presente estarían en plano del cuidado de sí y en el plano político.

5. INVENCIONES DE MUNDO: MODOS MANUALES DE FOTOGRAFIAR Y EDUCAR

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, - ¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos? Con razón se ha dicho: «Donde está vuestro tesoro, allí está vuestro corazón»; nuestro tesoro está allí donde se asientan las colmenas de nuestro conocimiento. Estamos siempre en camino hacia ellas cual animales alados de nacimiento y recolectores de miel del espíritu, nos preocupamos de corazón propiamente de una sola cosa -de «llevar a casa» algo. En lo que se refiere, por lo demás, a la vida, a las denominadas «vivencias», - ¿quién de nosotros tiene siquiera suficiente seriedad para ellas? ¿O suficiente tiempo? Me temo que en tales asuntos jamás hemos prestado bien atención «al asunto»: ocurre precisamente que no tenemos allí nuestro corazón -¡y ni siquiera nuestros oídos!

Nietzsche

5.1 Volviendo a una pregunta: ¿cómo llegamos a ser lo que somos?

Junto con las voces de los profesores que nos acompañan, intentaré ensayar algunas repuestas a una pregunta inspirada en la cuestión Foucaultiana: “¿Cómo llegamos a ser lo que somos?” (VEIGA-NETO, 2014, p. 40), la cual reformulo de la siguiente manera: **¿Cómo nos tornamos docentes fotógrafos?** Esto, con la intención de experimentar y ejercitar el pensamiento que invita una necesaria meditación sobre la lectura de lo escrito y presentado hasta aquí.

Entiendo *meditación* desde el verbo griego *meletân*, como hacer un “ejercicio de apropiación de un pensamiento” (FOUCAULT, 2018). Ensayar a través de la escritura de sí, un ejercicio de volver a pensar en lo escrito y apropiar lo pensado como ejercicio de meditación. Lo señala Foucault: en la *meditatio* se trata de apropiarse de un pensamiento y persuadirnos tan profundamente que, por un lado, “creamos que él sea verdadero, y, por otro, podamos constantemente reescribirlo, reescribirlo tan pronto la necesidad se imponga o la ocasión se presente” (FOUCAULT, 2018, p. 18, traducción propia).

La necesidad que se impone es la pregunta que me hago con Foucault y que me acompaña a lo largo de este recorrido: ¿Cómo nos tornamos docentes fotógrafos? Para ensayar algunas respuestas, es necesario partir de algunas incertezas. Incluso, algunas de ellas consisten en desconsiderar la existencia de un sujeto siempre dado, preexistente al mundo social y poseedor de alguna identidad, esencia o continuidad histórica.



Foto 22. *Miradas reflejo.* Foto realizada en los talleres de fotografía con niños y jóvenes en la localidad Suba, Bogotá.
Fuente: BELLO, 2013.

A partir de una posible lectura de Foucault (VEIGA-NETO, 2014) se puede abordar la pregunta mencionada desde tres relaciones o dominios, considerando que los sujetos somos constituidos, elaborados y venimos no dados previamente como fijos e inmutables. Al referirme al sujeto “docente fotógrafo”, puedo hacerlo desde diferentes relaciones de fuerza que están presentes en su constitución: desde la relación del ser-saber como un sujeto de conocimiento; desde una relación ser-poder como un sujeto de acción de unos sobre otros y desde la relación ser-consigo, como sujeto ético y moral que realiza un trabajo de sí sobre sí.

Mi intención, como lo he dicho, ha sido concentrarme en esta última relación de ser-consigo, por eso la escrita de sí funciona como el hilo con el que me conduzco por estas aguas, a veces más turbulentas que otras. Cuando me enfrenté al pensamiento Foucaultiano en estos años de estudio, encontré en esta relación la posibilidad de pensar y pensarme, junto con otros, como educador, como fotógrafo y como investigador, en torno de aquello que estoy haciendo conmigo mismo. La provocación que trae Nietzsche (2009) —y que sentencia que aquellos quienes nos proponemos conocer nos desconocemos a nosotros mismos, por un claro fundamento: que nunca nos hemos buscado— adquiere a este respecto un claro sentido.

Este viaje está enmarcado como una serie de búsquedas, de caminos, de otras formas y otros modos que no se limiten solo a encontrarnos como lo sugiere el filósofo sino a cuestionarnos, a interrogarnos, y a sacar las fuerzas para seguir, sea comenzando de nuevo, sea cambiando de rumbo, sea andando por el filo de lo desconocido, guardando el equilibrio —o sea, sabiendo esperar—, pero seguir buscando, seguir preguntando, seguir en movimiento para no caer y decaer en el intento.



Foto 23. *Mirada colectiva.* Imagen producida colectivamente en el seminario: A Forma Fotográfica EBA UFMG 2019
Fuente: Foto drone: Victor Leal de la Rosa (BELLO, 2019)

Al preguntarme por el diagnóstico y la problematización del mundo a fin de practicar la docencia y la fotografía con la infancia por parte de los docentes fotógrafos que me acompañan, constato que los temas y las relaciones que consigo encontrar y que voy tejiendo pasan de alguna forma por una problematización y un trabajo ético de sí mismo. Entonces, a través del ejercicio de la escritura de sí y de la práctica fotográfica como actividades de trabajo ético y estético, abordo la problematización que del mundo que se hacen los profesores fotógrafos.

Hasta aquí, he colocado la noción de la escritura de sí mismo como herramienta de investigación y de trabajo ético, como un tipo de técnica de sí que se inserta en lo que el mundo greco-romano llamaba de *ascese*, entendida como “el trabajo de elaboración de sí por sí” (FOUCAULT, 1984, p. 69). Además, indiqué algunas preguntas para pensar la práctica fotográfica docente como un tipo de escritura de sí, como una forma de trabajo ético y de inscribirse en el mundo por parte de docentes fotógrafos. En este punto, me interesa retomar esa idea de la práctica fotográfica docente como un “trabajo de elaboración de sí por sí”. De esta manera, podría pensarse que la práctica fotográfica docente es una escritura de sí y en esta línea, podría considerarse la existencia de una escrita fotográfica de sí en la problematización que se hacen los docentes fotógrafos del presente.

Los que transitamos por la vida académica, según nos recuerda Skliar, vemos con dificultad cuando tratamos de “escribir nuestras propias experiencias” y en vez de eso, estudiar o investigar la realidad de otros “con nuestras propias palabras” (SKLIAR, 2014, p. 116).

Por eso, proponer una pregunta que conlleve a cuestionarme por “nosotros, los docentes fotógrafos” trayendo mis experiencias y las de otros docentes fotógrafos a la

investigación académica, lleva implícita esa dificultad. Larrosa (2019) advierte sobre las voces que hablan de un “nosotros” en el campo educativo, pues terminan siendo el silencio de un nadie. Un “nosotros” vacío, cuando se habla sin estar presente, sin presencia, sin movimiento y sin vida. En mi caso, intento cuidar que este “nosotros”, que permea esta lectura y esta escritura, no sea ese vacío, sino más bien un modo de poder traer presencia, movimiento y vida al campo de investigación educativa junto con la fotografía.

De todos modos, reconozco los peligros y asumo los riesgos que esto implica. A fin de experimentar la escritura y a efectos del presente capítulo, reformularé la pregunta de investigación. Como ya he mencionado, con la intención de traer la pregunta que orienta esta tesis reformulada como un ejercicio de escritura y de pensamiento, propongo que la pregunta que coloco en el comienzo me oriente en esta experimentación del pensamiento. La reformulación consiste en traerla en la primera persona del plural para poder estar a modo de enunciativo, junto con las voces desde donde la ensayo, responder: **¿De qué forma docentes fotógrafos diagnosticamos y problematizamos nuestro presente a fin de practicar la fotografía y la docencia con niños y jóvenes en la escuela y fuera de ella?** Véase que, atendiendo a ciertos peligros del lenguaje que mencionaba Larrosa (2019), de caer en un vacío no me refiero a “los” docentes para no caer en una común generalización que se hacen “los” sujetos desde el campo de enunciación.

Tener esta pregunta reformulada para emprender una nueva lectura y conversación con los docentes fotógrafos que participaron del estudio, y haciendo un ejercicio de lectura meditativa, me lleva a encontrarme con hallazgos más allá de ese primer diagnóstico en el que identifiqué tres tipos de temáticas presentes en los relatos de los profesores como forma de problematizar el presente cuando practican y enseñan la fotografía con niños y jóvenes. Temáticas que derivan de preguntas, cuestionamientos y apreciaciones que son colocadas en diferentes situaciones.

A continuación, presento las temáticas que fueron identificadas junto con algunas de las preguntas que los profesores se hacían al respecto:

- **La relación del arte como fotografía en la educación y en la infancia:** ¿Qué tipo de fotografía debe un profesor de fotografía enseñar a niños en la escuela y fuera de ella? ¿Cuáles son los modos de producción poética fotográfica en la enseñanza de fotografía con niños? ¿Cómo puede ayudarnos la fotografía y mostrar otros modos de educación con niños?

• **La búsqueda de una espiritualidad como un trabajo ético por parte del profesor docente:** ¿Qué tipo de espiritualidad y cómo puedo cultivarla cuando me dedico a enseñar fotografía? ¿Será que el tipo de espiritualidad que he estado buscando está en relación con estas búsquedas de acceso a la verdad? ¿Tal vez en la experimentación de la escritura que pueda encontrar un camino?

• **La práctica de la técnica fotográfica como un ejercicio ético y político:** ¿Cómo puede la fotografía empoderar a niños y jóvenes para cambiar las condiciones sociales de su entorno y cambiarse a sí mismos? ¿Cómo puedo con la fotografía hacer que mis estudiantes se vuelvan sujetos con un sentido ético de cuidado de sí y del otro?

Ante este escenario, por cuestiones de tiempo, limitación y orientación del tribunal de calificación, decidí tomar la temática que corresponde a la relación educación, arte e infancia, para desarrollar una lectura más detenida del material y de la bibliografía y con esto, ensayar las respuestas a las preguntas que habitan esta tesis y que se han venido modificando desde su inicio. Las preguntas que acompañan este primer diagnóstico estuvieron inspiradas por los planteos y cuestionamientos de los docentes y han sido reelaboradas para hacer referencia a las temáticas expuestas.

Ha querido enunciarlas, aunque no con el deseo de dar las respuestas, a modo de “manual de instrucciones” o como “guía de orientaciones para docentes fotógrafos”, pues de eso no se trata el ejercicio propuesto. Además, ello implicaría caer en uno de los lugares comunes del campo educativo, o sea, la existencia de manuales y guías. Más bien, ha sido con la intención de mostrar varias de esas cuestiones e interrogantes que nos mueven como docentes fotógrafos a emprender búsquedas de caminos y lanzar apuestas.

Sin embargo, la reducción un tanto autoritaria y con fines investigativos no significa reducir la problematización a una pregunta o temática y que esta no tenga relación con las demás. Esta separación tiene fines académicos e investigativos que permiten delimitar en tiempo y contenido los temas que podemos abordar en el breve espacio de una tesis.

Por eso, encauzar el análisis en cómo nos volvemos docentes fotógrafos a partir de una problematización del presente que consiste en querer comprender la relación entre fotografía, infancia y educación, me permite abordar una nueva lectura a las diversas formas y usos de las experiencias de los docentes. Incluyo además mi experiencia como docente para con todo ello aportar elementos que al final me ayuden a contestar uno de los tantos cuestionamientos rescatados y que me formulo a partir del título que lleva la tesis: ¿De qué forma docentes

fotógrafos que trabajan con la infancia se inscriben en el mundo, a partir del diagnóstico que se hace del presente en cuanto a la relación, infancia, fotografía, escrita de sí y educación?

Dicho esto, y habiendo hecho un recorrido por lo que entiendo como escritura de sí, expongo una de las formas de inscribirse en el mundo que propongo para pensar y desde la cual nos podemos volver docentes fotógrafos. Esto es, a través de la práctica fotográfica entendida como una escrita de sí que nos llevaría a pensar en un ejercicio de búsquedas ciertos tipos de escritas fotográficas.

Con las voces de los profesores fotógrafos iluminando los rastros de este camino con la luz de sus experiencias y las entre líneas suscitadas en el tribunal de calificación y posteriormente, de defensa de este trabajo, logré percibir que estos profesores y profesoras tienen la posibilidad de enseñar a los niños la práctica de fotografiar, problematizando su realidad y su presente, y elaborando escrituras de sí desde y con la fotografía. A partir de ellas, el mundo se lee de distintas maneras, también se hacen diferentes escritas en el mundo y sobre él. Además, se inscriben en él de diferentes formas.

Quiero presentar la forma en que a partir de la fotografía como técnica y procedimiento los profesores encontramos elementos que nos han ayudado a elaborar lecturas y formas de inscribirnos en un mundo que pasa por una transformación y un trabajo de sí mismo. Estas formas que presento se pueden dar a partir de tres relaciones o modos: La infancia como territorio de invención y pensamiento; el acto de escribir/fotografiar de sí como experiencia temporal; el acontecimiento (estético) y la errancia como otros modos en la educación. A continuación, desarrollo esos modos o formas en los siguientes apartados.

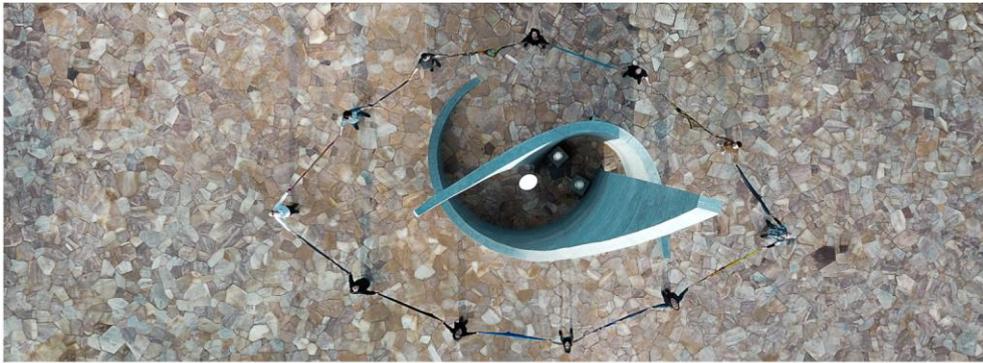


Foto 24. Miradas colectivas. Ensayo Visual. Imágenes producidas colectivamente en el seminario:
A Forma Fotográfica EBA UFMG 2019
Fuente: Foto drone: Víctor Leal de la Rosa. Composición Oscar Bello (BELLO, 2019)



Foto 25. *Miradas de infancia* Foto-Conversación. Compuesta por tres fotografías digitales. Arriba, estudiantes Suba Bogotá 2013. Centro, estudiantes Humaitá, Porto Alegre 2015. Abajo estudiantes Ciudad Bolívar Bogotá 2015.
Fuente: BELLO, 2013; 2015.

5.2 La infancia como territorio de invención y pensamiento

Este apartado está dedicado a una de las formas o modos en que los docentes fotógrafos que trabajamos con la infancia nos inscribimos y hacemos distintas lecturas y relaciones en el mundo. Este modo al que me refiero es al de considerar la infancia como territorio de pensamiento e invención, entendida no solo como etapa cronológica, sino como condición de experiencia, con el potencial de activar ciertas poéticas de creación, de invención, de resistencia, y se presenta como forma de inscribirse en el mundo. La docencia y la fotografía practicadas con la infancia son formas de escribir de sí y por lo tanto, de inscribirse en el mundo.

Considerar la infancia como pretexto me invita a volver a lo escrito y elaborado hasta aquí y considerarlo “como un ejercicio menor de memoria de un olvido mayor” (KOHAN, 2010, p. 126, traducción propia).⁹² En este ejercicio menor de memoria, vienen al encuentro acontecimientos, experiencias, narrativas, historias, lenguajes, palabras, habitados por la presencia (o ausencia) de infancias y que dialogan con una forma de traer vida a las escrituras y a las investigaciones, a los textos, a las clases y a la vida misma.

Para el profesor Julio, la infancia es un laboratorio de experimentación, tanto con su hija de dos años, como con sus estudiantes, de quienes me cuenta que son la compañía perfecta para inventar cosas, ideas, palabras, relaciones que uno se no se imagina y no sabe a dónde van a parar. Encuentro complicidad en lo que comparto con Julio al pensar la infancia como una condición de la experiencia (KOHAN, 2007). Una posibilidad casi inagotable de experiencia.

Escribiendo esta tesis, mi hijo Madhu, de un poco más de dos años, se ha estado iniciando en el mundo del lenguaje verbal, y no he parado cada día de sorprenderme de la habilidad no solo para aprender palabras y toda la compleja gramática de reglas, sonidos y esfuerzos que envuelve aprender a hablar, sino de jugar a inventar nuevas palabras que incorpora con el menor esfuerzo a las conversaciones diarias, sabiendo que son inventos y como invitación a seguir el juego.

⁹² Texto original en portugués.



Foto 26. *Silencios*. Estudiante de la escuela Alegrias de la Sierra Brumadinho Minas Gerais Brasil, visitando una exposición de arte llamada “Saci Pererê”, días después de haber realizado un taller de *pinhole*.

Fuente: BELLO, 2019.

En este sentido, Mia Couto nos dice que “en nuestra infancia todos experimentamos este primer idioma, el idioma del caos, el momento divino en que nuestra vida podía ser todas las vidas y el mundo todavía espera por un destino”. (COUTO, 2011, p. 12, traducción propia). Es un territorio donde son posibles todas las lenguas, todas las vidas. En estos tiempos de infancia que acompañan estas escrituras han nacido palabras como *escarabejo*,⁹³ *queladiño*,⁹⁴ o sonidos de animales que forman frases, y otras tantas que surgen por un instante y luego mudan o cambian o se vuelven pronto tan impronunciables que solo resta volar con los brazos abiertos para dar algún indicio de su sentido o quedarse *queladiño* mientras el silencio es irrumpido por una sonrisa.

Mia Couto también nos invita a ver la infancia como un amplio territorio donde hasta el más chico o el viejo puede ser iniciado: “El chico, sin saber, se iniciaba en los amplios territorios de la infancia. En la compañía del abuelo, el chico se *criançava*,⁹⁵ convertido en

⁹³ Se refiere al nombre de un animal, resultado de juntar la palabra escarabajo en español y *escaravelho* en portugués.

⁹⁴ Hace referencia a estar quieto por poco tiempo y tener cuidado de no moverse.

⁹⁵ Sin traducción literal al español. Término derivado de la palabra *crianza*, que se traduce “infancia” en español. Así, el significado más cercano si lleváramos su traducción como tiempo verbal conjugado al español sonaría

niño” (COUTO, 2009, p. 113, traducción propia). La profesora Irene, tras largas décadas de enseñanza de fotografía *pinhole* con niños, me cuenta, con el mismo asombro que les cuenta a ellos en sus talleres que “es la luz la que dibuja la flor”,⁹⁶ en tono bajo y con ritmo pausado como si estuviera develando un secreto. De la misma forma que me lo contaba a mí, les dice varias veces a sus estudiantes que “es la luz la que dibuja la flor”. Es decir, la imagen de la fotografía se forma por la luz, como si ella, la luz, fuera un pincel que entrara por el orificio pequeñito de la cámara y dibujara las secretas formas que solo ella sabe dibujar. Les muestra a los niños que lo importante es saber dónde está el sol, y después ver cómo la luz se refleja en tal árbol o tal edificio y rebota en otro lugar. Finalmente, llega a la cámara *pinhole*, entra por el agujerito y se pone a dibujar.

Es como si en cada taller y cada encuentro, Irene se iniciara en los vastos campos de la infancia, enseñando fotografía y también por un placer de contar sus historias, revelar los misterios, entrar en grandes cámaras oscuras hechas de cartón y mostrar sorprendida cómo podemos ver el mundo al revés dejando entrar la luz por un pequeño agujerito, hecho con mucho cuidado. Como Julio, disfruta del laboratorio de invención que es estar rodeado de niños y niñas, operando aparatos que dan resultados sorprendentes y muchas veces inesperados, como son las cámaras. O el estar en el propio laboratorio de revelado fotográfico con su tenue luz roja, develando los secretos que guardan los papeles blancos en los que ha pintado la luz.

Una compañía para ayudarnos a seguir pensando con/la/en la infancia es el poeta Manuel de Barros cuyo libro **Memorias Inventadas** (BARROS, 2006) ya he citado. En él, a modo de provocación, nos plantea una contradicción entre memoria e invención. En la primera nos trae una idea de recuperación, de rememoración, de recuperar algo que ya estaba en nosotros y con la segunda nos enfrenta a lo nuevo, a lo inventado. Kohan (2007) en la lectura de esta tensión señala que la invención sería una condición de verdad y la infancia, como la poesía, un territorio de memorias y de invención. Veamos en la presentación **Manoel por Manoel** (BARROS, 2006) cómo nos pone a pensar, hablar y ser niño a partir de ser niño:

Ahora extraño lo que no era. Creo que lo que hago ahora es lo que no podía hacer cuando era niño. Hago otro tipo de travesuras [...] Porque si hablamos

parecido a *infanciaba*. Ejemplo de traducción: “en compañía del abuelo, el chico se *infanciaba*, convertido en niño”.

⁹⁶ Profesora Irene, op. cit.

desde niño, hacemos comunión: de un rocío y su araña, de una tarde y sus garzas, de un pájaro y su árbol. Entonces yo traigo de mis raíces de infancia la visión comulgante y oblicua de las cosas. Yo sé decir sin vergüenza que lo oscuro me ilumina. Es una paradoja que ayuda a la poesía y que yo hablo sin vergüenza. Yo tengo que esa visión oblicua proviene de haber sido un niño en algún lugar perdido donde hubo transfusión de la naturaleza y comunión con ella. Era el niño y los animales. Era el niño y el sol. El niño y el río. Era el niño y los árboles (BARROS, 2006, p. 2, traducción propia).⁹⁷

Sin embargo, con estas imágenes que nos trae Manoel, vale la advertencia de no ver solo la infancia como una etapa cronológica y desde una idea romántica, como un remanso de paz, belleza y tranquilidad, en la que sin duda hay cierta poesía que es evocada, sino ir más allá y ver la infancia como una forma o un territorio donde se inventa, donde se crea, donde se alimenta la poesía de la vida, en cualquier momento de nuestras vidas o en cualquier lugar. Sea este territorio apacible o turbulento, pensar la infancia en sus múltiples formas, sin ser necesariamente un remanso de paz, belleza o tranquilidad absoluta. Pensar con/en/la infancia tal vez sea más bien permitirnos tener una “visión comulgante y oblicua de las cosas”, cualquiera sea la situación, momento o lugar en que estemos.

Una imagen que me hace pensar en esto aquella que relata Julio acerca de cuando va a vivir unos días a un basurero, con la idea de documentar fotográficamente lo que allí pasa y se enfrenta a una experiencia con niños y niñas, que según él cambiaría el rumbo de su vida:

Foi uma experiência muito... Sei lá... Muito louca que você possa imaginar 15 dias que mexeu comigo o resto da vida por que o foco era as crianças... Era uma ONG de apadrinhamento de criança, então o foco era criança eu vi muita coisa você fala assim não pode isso, não pode a criança e depois também pelo designer, fazendo revisitando aquele sentimento meu, cara que direito eu tenho de julgar de achar se a figura ai é o melhor ou o pior? Isso ai a gente sofreu muito, claro que existe sofrimento. Claro que eu não posso achar que é algo natural, que a criança ficar num lixão. Na verdade eu tentei me colocar no lugar delas, vendo desde o designer a questão da empatia de

⁹⁷ Transcribo a continuación de versión original en portugués para que el lector pueda hacer su propia lectura, pues por tener un carácter de creación poética hay términos y frases que no tienen traducción literal: “[...] Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem [...] Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancinhas a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores” (BARROS, 2006, p. 2).

me colocar no lugar do outro, pensar assim que direito eu tenho de achar que aquilo é ruim? Sendo que aquilo é sua vida?⁹⁸

La infancia, como etapa de la vida, también puede ser rutina, crueldad, cansancio, sufrimiento así como fragilidad, dependencia, y una serie de situaciones que pueden venir de lo inesperado o lo desafiante que es pensar con la infancia y que, así como motiva e impulsa en algunas situaciones, también nos puede desanimar.

En otra escena similar, la cual simplemente enuncio sin profundizar demasiado, pues la limitación del tiempo de entrega de esta tesis no me lo permite, está la experiencia de ser padre y, si quiere, de ser madre también. Además de los incontables buenos momentos que derivan de esa compañía cercana, están los innumerables momentos desafiantes que representa convivir con un niño en casa y ver tantas y múltiples aristas de esa noción de infancia que así como impulsa la vida, la invención, la sensibilidad, también nos lleva a límites de cansancio, fragilidad. Momentos en los que la vida quizá nos exige reconciliarnos con nosotros desde los mismos territorios de la infancia, de la poética, del juego y la invención, de los que como adultos solemos distanciarnos, pues otros caminos quizás sean frustrantes y causantes de dolor e incomodidad.

Sin citar a más autores, sino las pocas obras que me han acompañado leyéndolas una y otras vez en esta etapa, me inclino a sentir —como Mia Couto incluye en unos de sus breves cuentos— como cuando un viejo abuelo va hablar con sus hijos sobre lo que pasa con el nieto:

[...] infancia es como amor, no se desempeña solita. Faltaba a los padres ser hijos, juntarse pequeños con el pequeño. Faltaba despedir la edad, desobedecer al tiempo, esquivarse del cuerpo y del juicio. Ese es el milagro que un hijo ofrece. Nacer en otras vidas (COUTO, 2009. p. 113-114, traducción propia)

Es así el milagro que un hijo —y por qué no pensar también un estudiante— nos ofrece ese de nacer en otras vidas. Cada encuentro es una posibilidad de nacer de nuevo, desobedecer el tiempo, esquivarse del cuerpo y del juicio adulto, para nacer a cada instante.

Volviendo al relato que me cuenta Julio sobre su experiencia en el basurero con los niños, una de las cosas que lo impactó tanto fue enfrentarse a una dualidad de la imagen y de la experiencia. El hecho de idealizar cómo podrían ser las cosas y la forma en que se nos

⁹⁸ Profesor Julio, op. cit.

presentan en la vida real causa mucha extrañeza, algo que todos como fotógrafos o docentes cargamos. Me cuenta cómo a pesar de la poca edad de aquellos pequeños sujetos, como los llama él, rodeados de basura, de animales, de enfermedades, de un ambiente insano, de olores fuertes, hacen que entienda que tiene que pasar a considerar la lectura de ellos y no atacar o juzgar su posibilidad de existencia. Debe contener sus deseos de querer “sacarlos” de ese medio, como una parte de él le grita, pues es la vida de ellos y negarla o atacarla no va a resolver esa situación. Por mi parte, también trabajé con niños en condiciones de fragilidad, insalubridad y una desigualdad económica y social en Colombia que me llevó a hacer otra lectura y enfrentarme a nuevas elaboraciones frente a la vida y esa noción de infancia allí es sumamente movilizadora.

Esta cuestión que traigo de Julio y que hace eco en mis experiencias permite pensarnos junto con la infancia como experiencia (KOHAN, 2007), a partir de la educación y la fotografía, en otros modos de relacionarnos con el mundo y de hacer lecturas del mundo. En varios de los talleres de fotografía que hice con niños en la periferia de Bogotá, fue mediante la práctica fotográfica que conseguí hacer esas otras lecturas, no solo de lo que se me presentaba al frente, sino de mí mismo en esos contextos. Es decir, me ha permitido reconocer la posibilidad de existencia de condiciones comúnmente entendidas como de inferioridad, de minoría o de exclusión, y poder pensar/sentir/experimentar otras formas de infancia todavía más allá de los límites que podemos conocer.

Esto no significa, como lo decía Julio, que se justifique o “naturalice” que los niños estén y vivan en un basurero, en una comuna, en una favela o en la periferia, sin las condiciones mínimas de bienestar, sino que es necesario desplazar la mirada con la que nos referimos a situaciones como las que nos relata Julio y poder pensar como él mismo lo dice: “¿Qué derecho tengo yo de creer que aquello que viven es ruin? ¿Siendo que aquello es su vida?”⁹⁹

Julio se permite hacer una lectura a modo de cierre o reconciliación con ese desplazamiento que le causa tanto impacto. Como si hubiera encontrado, luego de buscar insistentemente, elementos, pistas, encuadres, que le permitieron elaborar un sentido de esa experiencia. Conforme sus palabras y en tono de quien consigue resolver un misterio, me

⁹⁹ Ibid.

cuenta que en esos días después de haber tenido ese primer impacto de verse conviviendo con los niños, y poder salirse de la idea que lo atormentaba de estar pensando que su labor allí era sacarlos de ese lugar como si fuera un salvador, logra hacer un “recorte” de lo que estaba viviendo. Además me cuenta, como si tuviera una cámara en la mano haciendo un zoom, que ese recorte había sido algo que él no había visto antes, y era sobre “el jugar”. Luego decide enfocar el lente de su mirada al juego de los niños, quizás lo invitan y lo dejan entrar, y en la intimidad del juego con su cámara en la mano pudo escribir de otra forma la historia que como fotógrafo documentalista quería contar.

Me cuenta cómo es que a través del juego de los niños él logra ver otro universo, escondido en su primera mirada, en que los niños con un vaso hacen volar una nave espacial y un pedazo de lata se convierte en un universo entero. Ese recorte fotográfico que hace Julio y que me muestra con sus palabras, me acompañó luego como una fotografía instantánea que coloco en el largo álbum de fotos contadas que me acompañan.

Para finalizar este apartado e introducir el próximo, traigo nuevamente la voz de Couto (2011) quien, como si estuviera sentado escuchando la historia de Julio y a propósito de ella y de todo lo expuesto hasta aquí, apunta lo siguiente:

Recordé aquí el episodio del chico de la calle porque todo comienza ahí en la infancia. La infancia no es un tiempo, no es una edad, una colección de memorias. La infancia es cuando todavía no es demasiado tarde. Es cuando estamos disponibles para sorprendernos, para dejarnos encantar. Casi todo se adquiere en ese tiempo en que aprendemos el propio sentimiento del Tiempo (COUTO, 2011, p. 104, traducción propia).

Y si pensamos junto con Couto (2011) y hacemos nuestras sus palabras por un instante para permitirnos inventar una memoria hasta ahora olvidada, con el eco y la complicidad de las voces de los maestros aquí invitados, tal vez podamos pensar otras formas de la educación, de educar, de ser educador, de ser profesor, junto con estas provocaciones que nos trae la infancia. En un ejercicio de hacer el cambio de palabras, guardando las distancias, manteniendo las cercanías y escuchando los silencios, podamos leerlo de la siguiente manera: La educación no es un tiempo, no es una edad, no es una colección de memorias. La educación (ser educador, educadora) es cuando todavía no es demasiado tarde. (Educar) es

cuando estamos disponibles para sorprendernos, para dejarnos encantar. Casi todo se adquiere en ese tiempo en que aprendemos el propio sentimiento del Tiempo.¹⁰⁰

La infancia no es un tiempo, pero es el tiempo en el que aprendemos el propio sentimiento del tiempo. No es un tiempo específico, no es una forma de experimentar el tiempo, sino que es la propia sensación del tiempo. De un tiempo que no tiene pasado ni futuro, solo presente. La infancia es cuando todavía no es demasiado tarde. Porque no hay “tarde” en la infancia, el concepto de *tarde* es un concepto de adulto. Que el tiempo ya pasó pertenece a una construcción temporal adulta. En la infancia nunca es demasiado tarde.

5.3 El arte de fotografiar como experiencia de luz y tiempo

Este apartado está dedicado a otros de los modos en que los docentes fotógrafos que trabajamos con la infancia nos inscribimos y hacemos distintas lecturas y relaciones en el mundo. Ellas derivan de una problematización del presente y se refieren a la relación entre fotografía, infancia y educación. A este modo lo denomino “el arte de fotografiar como experiencia temporal”. Para llegar a esta noción, parto de considerar la fotografía inscrita en el campo del arte y como lo he dicho sobre la escrita de sí, como actividades estéticas. De esta forma, expongo algunas perspectivas desde las cuales ha sido abordada la relación entre arte y educación con la intención de tener elementos que me ayuden a expandir las lecturas que puedo tener y encontrar/buscar/tejer otras posibilidades entre fotografía y educación.

Luego, expongo algunos elementos de la fotografía considerada desde la experiencia del fotógrafo. En este caso, del docente fotógrafo, cuando toma la fotografía (con esto me

¹⁰⁰ Suelo hacer este ejercicio de cambio de palabras con frases y preguntas que quedan resonando en mí, y me ha permitido abrir caminos y miradas para ver otros tipos de relaciones en diferentes temas. En este caso en especial, conté sin quererlo con la inspiración y complicidad del profesor Walter Kohan. Mientras investigaba el tema en cuestión me deparé con un *Webinario* transmitido en vivo por Internet sobre la temática docencia e infancia. Estos espacios virtuales se volvieron frecuentes en tiempos de aislamiento social a causa de la pandemia, son seminarios transmitidos online, algunos abiertos al público otros con previa inscripción. En este espacio el profesor compartió algunas de las obras de Mia Couto que yo estaba leyendo y me dio indicaciones, sin saberlo, de otras pistas para seguir buscando. En un momento de su presentación realizó el ejercicio de la lectura y del cambio de las palabras del trecho en mención del cual yo ya había resaltado y sugerido algunos cambios para pensar la educación, el arte, la investigación. Comparto este relato a modo de registro pues se podría considerar demasiada coincidencia o un ejercicio original, pero no lo es. O tal vez sí, contado a dos voces, cuando estamos *disponibles para sorprendernos y para dejarnos encantar*. El *webinario* se llamó *Webnário III: Infância da Docência*, transmitido en directo el 6 de abril de 2021 en la cuenta *Escuta Poética*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=AroU-DHADhY>>. Acceso: 31/08/2021 (KOHAN, 2021).

refiero el acto propio de fotografiar o escribir con luz). Algunos de estos elementos, como las nociones de luz y tiempo, presentes en las narrativas de los profesores o implícitos en sus cuestionamientos, atraviesan la relación junto con la creación poética, el acto de observar, el cuidado y la experiencia de tiempo. Un movimiento que atraviesa este apartado es la lectura de la fotografía como una forma de pensamiento y de experiencia que nos acompaña a componer otras lecturas y escrituras en la educación derivadas de la problemática del presente que se plantean los docentes fotógrafos.

Una pregunta que me formulaba hace unos años en la disertación de Maestría (BELLO, 2016) para pensar otros modos de relación entre la educación y el arte, persiste en su movimiento y no se agota. Allí me proponía una analogía entre la cámara y el salón de clases, y me cuestionaba de qué forma pasar, como en la fotografía, de un modo automático a un modo manual en la educación, basándome en el funcionamiento de la cámara fotográfica y en la forma de aprender y de vivir.¹⁰¹ Ahora, extendiendo esa relación que proponía en ese momento para continuar pensando en otros modos de educación, de forma específica, ya en la docencia desde el acto de fotografiar y educar a partir de los problemas que nos planteamos los docentes fotógrafos.

Con ese cuestionamiento como telón de fondo, junto con las problematizaciones de los docentes fotógrafos respecto de esta relación, presento algunas preguntas que atraviesan el desarrollo de este apartado y que me ayudan no solo a conducir mejor el recorrido, sino que proyectan inquietudes y tensiones que pueden quedar resonando más allá de las fronteras temporales de esta investigación. ¿De qué forma podemos pensar otros modos de docencia y educación junto con docentes fotógrafos? ¿Qué tenemos para aprender con la Irene fotógrafa y la Irene docente con respecto del cuidado de la luz, de la cámara, del otro y de sí misma? ¿De qué forma la poética fotográfica que la Cibele fotógrafa ensaya en su laboratorio en casa puede mostrarle a la Cibele docente otras formas de llevar a cabo la clase de Artes con sus estudiantes del colegio público? ¿Cómo puede el Julio fotógrafo y educador, que trabaja con

¹⁰¹ ¿Qué pasa si en la educación pasamos del modo automático a un modo manual de hacer nuestras propias fotografías, nuestras propias historias, nuestras propias tomas de lo que se nos presenta como realidad? Una oportunidad para poder imaginar, distorsionar, dudar, comprender y asimilar, como si pudiéramos cambiar de lentes y hacer nuestros propios encuadres y enfoques, moviéndonos y buscando las mejores posiciones para aprender y para vivir (BELLO 2016, p. 148).

niños y jóvenes en comunidades periféricas, resolver los dilemas éticos al encontrar formas de participación política desde la fotografía y la educación que van en contra de sus ideales?



Foto 27. Cámaras pinhole de lata. Taller de pinhole Escuela Alegrias de la Sierra. Brumadinho Brasil.

Fuente: BELLO, 2019.

5.3.1 Relación Arte y Educación: Ajustando la profundidad de campo¹⁰²

Antes de adentrarme en el campo específico de la fotografía y de la experiencia del docente fotógrafo, quisiera detenerme a examinar brevemente la relación entre Educación y el Arte, entendido este último como el campo en el que se inscribe la práctica fotográfica aquí referida. Existen algunos abordajes tradicionales que tratan esta relación, y otros no tan tradicionales. A continuación presento algunos de ellos. Sin embargo, no me detendré en la lectura o análisis de la materialidad de la investigación a partir de estas perspectivas,¹⁰³ sino que más bien el objetivo será traer algunos elementos presentes, así como evaluar posibles

¹⁰² *Profundidad de campo* es una noción que en fotografía se refiere a la parte de la imagen que podemos apreciar como nítida o enfocada frente a otras más borrosas o desenfocadas. Una foto con mucha profundidad de campo nos permite observar los detalles en los diferentes planos, no hay un foco localizado. Una foto con poca profundidad de campo enfoca un objeto específico en un plano y desenfoca los demás que se encuentre atrás o delante de dicho plano.

¹⁰³ En mi disertación de Maestría y otros trabajos presentados en seminarios y publicación de anales de congresos (BELLO, 2015; 2016; 2018) desarrollo algunas de estas lecturas, análisis y reflexiones. No es mi intención profundizar en ellas en este estudio ni abrir la discusión, pues considero que exceden los objetivos y el camino trazado en este estudio.

contradicciones y revisar de manera rápida estas miradas que considero pueden enriquecer la discusión.

Agirre (2005) hace una revisión de la enseñanza del arte y la educación artística,¹⁰⁴ a partir de lo cual presenta tres dimensiones desde las que se ha abordado tradicionalmente esta relación. Estas tres dimensiones encontradas en la educación artística —la cual está relacionada a la enseñanza de las artes plásticas y visuales— son: el arte entendido como saber, como expresión y como sistema simbólico.

El arte como saber es una visión que considera que el arte consiste en un conjunto de saberes y normas que pueden ser aprendidos y transmitidos, como un área de conocimientos y técnicas, la cual basa su importancia en la producción del objeto artístico final. Es una tendencia que parte de la instrucción artística y formación de artistas, y desde la cual se proyecta un modelo de evaluación por el resultado. Es decir, la imagen del artista que transmite sus conocimientos a sus estudiantes para que estén habilitados en la producción de arte. Esta es una visión que gira alrededor de la formación de artistas y de la producción del objeto artístico. Inspirada en la instrucción artística de la Edad Media hasta nuestros días, vemos que “en sus raíces consistía, casi con exclusividad, en la instrucción sobre los *intríngulis* del oficio y en la formación de especialistas competentes en el campo de las artes” (AGIRRE, 2005, p. 205).

Otra dimensión que trae el autor es el “arte como expresión”, la cual se refiere a aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional que proporcionaría la experiencia derivada del contacto con el arte. Desde esta perspectiva, se ven el arte y su enseñanza como si fueran un medio reunificador y salvador, ligado a la autoexpresión, y a una concepción romántica y liberadora del arte como medio de expresión. Esta es una mirada que está muy presente en proyectos de trabajo comunitario con ONGs e instituciones gubernamentales. Esta perspectiva comienza a tener fuerza en los comienzos del siglo XX y se profundiza posteriormente en lo que se conoce como “Escuela Nueva” (BELLO, 2015; 2016).

La otra mirada es la de “el arte como sistema simbólico” según la cual se plantea la relación de la educación artística en diálogo e interacción con la cultura y el mundo que le

¹⁰⁴ En Colombia y España la enseñanza de arte se conoce tradicionalmente como Educación Artística, en Brasil es conocido como *ensino de arte* y en ambos casos hace referencia casi exclusivamente a la enseñanza de las artes plásticas y visuales.

rodea. Además, se concibe el arte como una herramienta de diálogo con lo que pasa en los alrededores, con la comunidad, con la cultura, con los asuntos del exterior. Cuestiona que no sea el objeto artístico o la obra de arte por sus características lo único que puede ser valorado en una la relación con el arte, sino toda la serie de relaciones, símbolos e interacciones que puedan surgir con el mundo externo.

Esta lectura que hace Aguirre y que deriva de un estudio hecho en las disciplinas de educación artística, sirve como un punto de partida para tener un panorama general de la forma en que tradicionalmente se ha dado la relación entre arte y educación en contextos educativos. Especialmente, dentro de ciertos tipos de escuela. Podemos ver desde estas perspectivas una visión heredada de un modelo moderno e iluminista, centrado en principios de universalidad, verdad, generalizaciones y de cierta instrumentalización, tanto del arte como de la educación. No podemos con esto universalizar refiriéndonos a la escuela de forma general, porque cada caso tiene sus particularidades; cada escuela, o taller o clase va tener sus características propias como también cada tipo de arte. Por este motivo, no voy a detenerme demasiado en esta discusión, tan solo lo planteo a modo de contextualización.

No obstante, vale la oportunidad para pensar que parte de los problemas que los profesores referimos respecto de la presencia del arte en la educación formal puedan ser dados por algunas de estas lecturas vigentes en las instituciones y en los sujetos (ya sean docentes, estudiantes o padres de familia). De cualquier modo, la materialidad del estudio no alcanzaría para probar y poner a prueba estas relaciones y tensiones que se podrían pensar a una simple vista. Sin embargo, sirven para preguntarme por ejemplo si algunos de los problemas que enfrenta la profesora Cibebe en la escuela cuando intenta enseñar Arte a sus estudiantes puedan estar vinculados a la forma en que desde la escuela como institución se mira la relación Arte-Educación. Es decir, desde una mirada más fija y estática, pensada a partir de los resultados, de la instrumentalización del arte y la educación.

Esta mirada menos amplia tal vez pueda traducirse en la escasa carga horaria semanal de Artes de un profesor en una escuela pública. Como se mencionó, ello ocasiona, por un lado, que los estudiantes tengan poco tiempo destinado a la enseñanza del arte, y de alguna manera el arte pierda algo de valor en los contextos educativos formales frente a otras áreas de conocimiento como matemáticas o lenguaje, para poner un ejemplo. Por otro lado, produce que profesores de arte —al quedar con pocas horas por curso— tengan que cubrir más cursos y por tanto más estudiantes para hacerles seguimiento, informes y evaluaciones.

A partir de ello, los profesores de artes tendrían que destinar más tiempo a labores administrativas como llenar informes, planillas, en comparación con profesores de otras áreas, y menos tiempo para dedicar a labores académicas, como preparación de clases y material de trabajo, situación que relataba varias veces Cibele quien de los participantes es la única profesora activa en un espacio académico formal. En los demás profesores —incluyéndome— estos problemas son descritos de forma externa, por relatos de otros profesores o testimonios de los alumnos. También podría inferir que el hecho de que Cibele señalara estos problemas con insistencia —a diferencia de los demás profesores— pueda ser porque ella es la única que trabaja a tiempo completo en una escuela pública donde las condiciones son distintas de los espacios no formales en los que los demás profesores hemos desempeñado nuestra labor.

Puede que la falta de otras miradas tanto de la institucionalidad como de quienes ejercemos la docencia y la investigación que expandan la relación entre arte y educación sea uno de los problemas que, como Cibele, enfrentan otros profesores de fotografía y de otras artes tanto en espacios formales como no formales. Esta expansión estaría orientada a considerar la enseñanza del arte más allá de la transmisión de un saber técnico, o como medio de expresión para “embellecer” el colegio con alguna exposición en un día especial, o como medio para dialogar con el mundo exterior. Sin embargo, esas son cuestiones en las que no podría profundizar o discutir más que simplemente dejarlas planteadas y a modo de denuncia, pues sería necesario ver con más detalle y detenerse en las relaciones que permean la relación del arte al interior la escuela y fuera de ella, lo cual supera las intenciones y objetivos de la presente investigación.

A continuación, presento una cuarta relación que propone Pablo Helguera: “el arte como conocimiento del mundo” (HELGUERA, 2011). Este autor examina esta relación a través de su experiencia como curador pedagógico, artista y educador.¹⁰⁵ Esta perspectiva estaría un poco más allá de las miradas tradicionales de reducir el arte al objeto artístico, como simple objeto, medio de expresión o de interlocución con la cultura. En cambio, se desplazaría hacia considerar el arte como un modo o una forma para conocer el mundo. Esta mirada lleva a pensar la relación entre Arte y Educación más allá del “qué” conocemos o el

¹⁰⁵ Pablo Helguera fue curador pedagógico de la 8va. Bienal de Mercosur, Porto Alegre, Brasil 2011, quien propuso una serie de cambios e irrupciones con el objetivo de expandir el alcance de las prácticas artísticas curatoriales y pedagógicas de la Bienal.

“para qué” conocemos. Implicaría más bien considerarla desde una mirada del “cómo” conocemos y cómo nos acercamos al mundo, cómo nos apropiamos de él.

Esta perspectiva que propone Helguera (2011) invita a colocar el arte como una herramienta o un medio no solo de la educación, sino de conocimiento del mundo, y coloca la potencia de esta relación más allá del “que”, “porque”, “para qué” y la sitúa en el “cómo” conocemos y nos acercamos al mundo. A simple vista, estaría más cerca de la lectura que me estoy proponiendo para responder a la pregunta general de ¿cómo nos volvemos fotógrafos? ¿Qué formas y modos de inscribirse en el mundo elaboran docentes fotógrafos? Coincidimos en preguntarnos por el cómo. No obstante, Helguera se está preguntando por la forma en que conocemos el mundo. Por ello, pareciera que parte de un sujeto ya dado, que va en una búsqueda de la comprensión de un mundo fuera de él, y para este propone el arte como herramienta.

En este sentido, encuentro su perspectiva cercana a la de Agirre (2005), sobre el arte como sistema simbólico, solo que su lugar de enunciación es diferente, pues Helguera (2011) lo hace desde el campo del arte y de su rol como curador pedagógico.

Con todo, esto me lleva a pensar y reafirmar que la pregunta que me planteo está enfocada en cómo el arte, la educación, la fotografía, la infancia, la escritura nos auxilian como modos no solo de conocernos, pues siguiendo a Foucault (2018) estarían más allá de esa noción de “conocimiento de sí” (*gnothi seauton*) relacionada a un examen de sí, y más cerca de la noción de “cuidado o inquietud de sí” (*epimeleia heautou*) (FOUCAULT, 1984, p. 43; 2018, p. 62).

Es decir, mi cuestionamiento gira entorno a los modos en que la fotografía, la infancia, la escritura y la docencia nos pueden resultar a la vez formas de cuidado e inquietud de sí. Vuelvo a Foucault para recordar que era la escritura de sí uno de los soportes para el cuidado de sí, que a su vez permitía un trabajo ético y era uno de los dispositivos de la subjetividad del mundo greco-romano. Entonces, el presente trabajo, si bien no ha querido ser una escritura de sí conforme los planteamientos del mundo antiguo, es un ejercicio que me ha permitido un trabajo ético y un cuidado de sí mismo por el tiempo que ha durado, con la decisión todavía de volverlo un informe público de investigación. Un escrito al que podré volver cuantas veces lo requiera. Ahora bien, de esta forma que considero la escritura de sí, puedo considerar el arte de fotografiar, la infancia como territorio de invención, y la errancia y el acontecimiento como modos de educación y como posibilidades de cuidar de sí y del otro en el común de la vida.

5.3.2 Fotografía como escrita de luz

Para continuar este recorrido y localizar la fotografía desde la experiencia del fotógrafo quiero traer la lectura que hace Barthes (1984), quien se refiere a la fotografía a partir de tres experiencias que conllevan a prácticas, emociones o intenciones diferentes: el sujeto que mira y que hace la fotografía, conocido como el *operator* o fotógrafo; el sujeto/objeto que es observado y retratado, denominado *spectrum*; y aquel que observa la foto, referenciado como *spectator* o espectador. Estas experiencias según el autor, conllevarían tres prácticas relacionadas: el *hacer*, el *soportar*, el *mirar*. En nuestro caso, las consideramos en el acto de creación de la imagen por parte del fotógrafo y no de forma separada.

El sujeto fotógrafo al que me refiero, además del acto de creación de la imagen fotográfica, ejerce y practica la enseñanza de la fotografía. Enseña el conocimiento técnico, muestra sus secretos, devela el misterio del proceso a sus estudiantes, y lo hace usando elementos, relaciones, recursos, y experimentaciones que la misma fotografía le permite. Busca transmitir con el mismo grado de asombro que tiene y que ha tenido a sus estudiantes el conocimiento del cual se ha apropiado. En este recorte del relato de la profesora Irene, ella hace una relación entre el acto de creación de la imagen y el acto de enseñar fotografía:

Foi aquela coisa mais incrível você chegar na alma da fotografia. Quando eu dou aula eu falo em inglês *this is soul of photography* Você vai lá, do jeito que quere a fotografia, escrever com a luz. E o *pinhole* é aquilo. A câmera que não tem lente mas ela deixa entrar a luz aí você consegue imagem, não precisa de botão para bater não precisa de eletricidade nada de nada para te falar nada... só você deixar a luz desenhar a imagem. Eu vejo assim, não é a gente que faz é a luz que faz. Isso aí eu fiquei muito apaixonada, na época eu adorei. Achei lindo mas fazendo as outras coisas eu comecei dando aula na lá no Rio aulas de *pinhole* é um *workshop* que até agora eu dou lá [nos Estados Unidos].¹⁰⁶

Vemos cómo Irene se sorprende cuando está aprendiendo fotografía y descubre esa “cosa increíble” de haber llegado “al alma de la fotografía”. A su vez, siendo profesora continúa acompañándola ese descubrimiento, ese “maravillamiento” y se los comparte a sus estudiantes con tal entusiasmo que funciona como si fuera un recurso, como una forma de enseñar que va más allá enseñar un conocimiento técnico. Es como si estuviera enseñando una forma de ver, de experimentar, de experimentar “solo dejar que la luz dibuje la imagen” a sus estudiantes.

¹⁰⁶ Profesora Irene, op. cit.

Luego de haber comenzado a aprender y de ese descubrimiento de “haber llegado al alma de la fotografía”, comenzó a dar clases de *pinhole* a niños en Río de Janeiro. Al preparar sus clases aprendía todavía más, un taller que aún brinda en los Estados Unidos cuando tiene oportunidad. En este sentido, encuentro una referencia especial a la noción de misterio que Irene imprime en sus clases y la noción de misterio que un artista devela en el acto de creación. Veamos cómo Camnitzer menciona este tema en su manifiesto **Ni arte ni educación:**

El misterio es lo que nos marca el límite de lo que conocemos. Nos desafía para que desmitifiquemos a ese límite y que así podamos llegar al misterio siguiente. Es lo que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento como si estrenáramos un juego de video. Nos permite no solamente conocer lo nuevo sino des-conocer y reconocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas. Es esa búsqueda interminable la que ata al artista a su profesión como si fuera una droga. (CAMNITZER, 2017, p. 21)



Foto 28. Gabriel. Taller de fotografía Humaitá Porto Alegre Brasil **Fotografía independiente.**

Fuente: Foto Digital (BELLO, 2015).

Irene profesora muestra ese misterio a sus estudiantes. Tal vez, el mismo que Irene artista descubrió hace tantos años y que la mantiene en una búsqueda constante e interminable con la fotografía y le hace persistir en los nuevos comienzos que ha tenido que emprender una y otra vez: escribir con luz, dibujar la imagen, sin electricidad, sin botones, nada de nada, el alma de la fotografía, un mar infinito de posibilidades de creación, un misterio que lleva a

otro y después a otro, para conocer, des-conocer, re-conocer, inventar, re-inventar, des-inventar...

Para seguir pensando en esta relación fotografía-educación, quiero referirme a la fotografía desde su origen etimológico y poder pasar a considerarla como un verbo —*fotografiar*—, como un hacer, como un movimiento. Esta intención ya viene anunciada anteriormente, al proponer la escritura de sí también como verbo y como un movimiento más allá de ser un sustantivo.

La palabra *fotografía* está compuesta del elemento compositivo *foto-* que refiere al término griego *phōto*. Este a su vez proviene de las raíces griegas *phōs* y *phōtós*, que significan “luz” y del elemento compositivo *-grafía*, que significa “descripción”, “tratado”, “escritura” o “representación gráfica” (RAE, 2020). De esta forma, la palabra fotografía según estas definiciones puede ser entendida como un procedimiento o técnica que permite obtener imágenes fijas de la realidad mediante la acción de la luz sobre una superficie sensible o sobre un sensor, como imagen, como una representación o descripción de gran exactitud.

A partir del origen etimológico, la noción de fotografía que puedo asimilar al campo que me compete de la educación es, por un lado, como procedimiento, proceso, movimiento, escribir, representar, dibujar y pintar con luz; la fotografía como experiencia del *operator* del fotógrafo, quien la hace posible. Por otro lado, podría referirme a la fotografía como el objeto resultante, un “tratado con luz”, “descripción con luz”, “escritura con luz”. La fotografía, desde el lado del objeto o sujeto fotografiado *spectrum* y desde el sujeto que ve, el *spectator*, sería considerada como el objeto resultante que vemos. Es decir, la fotografía como la vemos, ya sea en formato impreso o digital, la “escrita de luz”.

Como mencioné anteriormente, la intención es referirnos a la fotografía como experiencia del fotógrafo, como el acto de fotografiar, como procedimiento, proceso, dibujar, pintar escribir con luz. Sin embargo, esa otra experiencia que trae la fotografía como objeto, como tratado de luz, que trae la presencia del *spectrum* retratado y del espectador que la ve, también atraviesa este texto, en algunas partes, a partir de las imágenes que lo acompañan y lo componen, no a modo de ilustrar lo que se expone de forma escrita. Aunque a veces puedan coincidir texto escrito e imagen, no es la intención comentarlas o traerlas como explicación. Son expuestas como textos, como citas, como composiciones, como ventanas abiertas o cerradas, depende del lector que puedan conversar con el texto de otras formas. En el proceso de escritura, han estado abiertas movilizándolo el pensamiento y su luz ha sabido dibujar formas latentes en esta escrita de sí.

A continuación, quiero detenerme en las experiencias o diferentes nociones de *tiempo* que pueden hacer parte del arte de fotografiar. Como vimos, la palabra *fotografía* en su origen etimológico quiere decir “escribir con luz”. En la cámara se puede controlar la luz que entra de dos formas: una con la abertura del diafragma que determina el “tamaño” del haz de luz y otra con la cantidad de tiempo de exposición que el diafragma está abierto para que la luz entre. El diafragma que está localizado en el lente de la cámara es como la pupila de nuestro ojo, tiene la capacidad de abrir o cerrar conforme haya poca o mucha luz. En ambientes con mucha luz, la pupila se cierra para evitar quedar enceguecidos por la intensidad y en ambientes oscuros se dilata, abriéndose para permitir capturar una cantidad luz suficiente para que la imagen se forme y así podamos ver. Del mismo modo funciona el diafragma de la cámara, ya sea que opere de forma automática o manual.

La imagen fotográfica que se forma al interior de la cámara, puede darse con diferentes intensidades de luz: imágenes más oscuras, más claras, con más detalle o con menos. Depende de una lectura de las condiciones de luz externa, de lo que voy a fotografiar para saber la cantidad e intensidad de luz que se necesita que entre en la cámara y así lograr la imagen. En la mayoría de cámaras, sobre todo las de uso común —o incluso en las cámaras de los celulares actuales— esta lectura se hace de forma automática. En otras aunque no sean necesariamente profesionales, estos controles pueden hacerse de forma manual, permitiendo regular la cantidad e intensidad de la luz y con esto poder tener resultados finales muy diferentes.

Puede parecer tal vez un poco complejo, cuando no se ha experimentado, hacer fotografía en modo manual, o sin ver su funcionamiento en una cámara. De hecho, los cuatro profesores coincidíamos en que para enseñar este aspecto un tanto abstracto a los niños, a través de la experimentación esto se facilitaba. Varios ejemplos aparecen en las narrativas de los profesores,¹⁰⁷ así como en mi experiencia, de que la enseñanza de la fotografía al permitir

¹⁰⁷ Fragmentos de las narrativas hacen referencia a esto, por ejemplo: Irene (op. cit.) invita a sus estudiantes las primeras clases a ver a través de la cámara oscura que ella llama “Caja de Televisión”. Julio (op. cit.) invitaba a los estudiantes a ir al barrio hacer registros y luego con cada uno revisaba como habían quedado las fotos y qué podía mejorar. Cibeles (op. cit.) me cuenta que la mejor experiencia que ella tuvo fue cuando pudo experimentar con una cámara que un profesor le prestó para llevar a casa, y luego pudo revelar en el laboratorio, en ese momento había tenido más sentido todo lo que habían aprendido. Luego, como profesora hizo un intento por llevar las cámaras y experimentar con sus alumnos las primeras clases, tuvo tanta acogida y los estudiantes se involucraron tanto, sin embargo, al final ella perdió una de las cámaras, pues algún participante decidió llevársela sin pedir permiso.

una experimentación directa funciona como herramienta de enseñanza no solo de conceptos técnicos que le son propios, sino otro tipo de apropiación o ciertos procesos de elaboración y apropiación de conocimiento. Cada uno los realiza a su manera, tanto estudiantes como profesor. Este proceso involucra, entre otros aspectos, cuidado, observación, dedicación, búsquedas, persistencia, coraje y cierta pasión e interés por lo que se aprende.

Hay otras dos características relacionadas a la composición de la imagen que se refieren al enfoque y el encuadre. El primero puede ser controlado de forma manual o automática, según cómo lo quiera operar el fotógrafo;¹⁰⁸ el segundo sí corresponde a una operación enteramente no solo manual, sino corporal, por parte del fotógrafo, pues involucra todo el cuerpo, desde la respiración, la forma en la que aseguramos la cámara y la posición que tengamos, el ajuste de la cámara y el cuerpo sucede en el mismo acto en que apretamos el obturador para tomar la fotografía. Veamos como Henri Cartier-Bresson lo cuenta en su libro

El instante decisivo:

El ojo del fotógrafo está constantemente evaluando. Un fotógrafo puede hacer coincidir una línea simplemente moviendo su cabeza una fracción de milímetro. Puede modificar la perspectiva flexionando ligeramente las rodillas. Al colocar la cámara más cerca o más lejos del objeto, puede dibujar un detalle, al cual toda la imagen puede quedar subordinada o todavía que tiranice quien hace la foto. De cualquier modo, el fotógrafo compone la foto prácticamente en la misma duración de tiempo que lleva para apretar el obturador, en la velocidad de un acto reflejo [...] (CARTIER-BRESSON, 1952, p. 7)

El uso de analogías me ha acompañado en el proceso de trabajo con niños y jóvenes. Por ejemplo, en el caso de presentar el funcionamiento del lente de una cámara fotográfica igual que el ojo humano. Presentar el lente como “el ojo de la cámara fotográfica” donde la luz, después de atravesar el ojo-lente forma la imagen en el *filme* fotográfico de la misma forma que en nuestro cerebro.

Pienso nuevamente en las posibilidades que tendríamos en la educación, tanto profesores como estudiantes, si recurriendo a la analogía con la cámara fotográfica que puede

¹⁰⁸ Esta función del enfoque de la cámara se narra en *Un Café con Matheus*, en el momento en que uno de los estudiantes, Gabriel, decide pasar del modo automático al modo manual de enfoque para registrar una flor como él quería y no como el modo automático de la cámara le indicaba. Otro ejemplo también de cómo la experimentación del conocimiento permite darle un sentido práctico a lo que se aprende o no. En este caso, Gabriel tuvo una oportunidad de colocar en práctica un conocimiento que para él hasta ese momento o era abstracto o no había hecho tanto sentido al no ser practicado o experimentado.

ser operada en modo automático y modo manual, escogemos esta última función de modo manual para tener más posibilidades de captura de la luz, de enfoque, y explorar otros encuadres de los que tenemos comúnmente. Pienso en un modo de operar la docencia en modo manual y no automática en el que tengamos más posibilidades de inventar, distorsionar, imaginar, hacer dudar, demorar, dejar. Con cambios de lentes y control de la intensidad e incidencia de la luz poder hacer otros encuadres y enfoques, moviéndonos, o solo quedándonos quietos para buscar o ser encontrados por otras perspectivas y con esto dejar que otras formas puedan operar la docencia.

En definitiva, salir del modo automático, el cual se puede operar más fácil. Por suerte o no, todas las cámaras tienen esa opción, que requiere menos esfuerzo de quien hace la fotografía. Menos intentos, menos oportunidades de “error”. Experimentar un modo manual puede requerir más esfuerzo, aprendizaje y experimentación, enfrentarse al error, a la frustración de intentar de nuevo tantas veces como sea necesario hasta que salga el resultado que queremos. O aceptar el resultado como haya salido. Las posibilidades de creación e invención son múltiples y diversas. Tanto como el fotógrafo/educador sea capaz de experimentar.

El “error” en fotografía es una oportunidad para aprender. El profesor Julio cuenta que una de sus formas de tener buenas fotografías —y que él descubrió cuando estaba aprendiendo y que compartía con sus estudiantes— era tomar pocas fotos, pensarlas antes de hacerlas y tomar nota de cómo habían sido tomadas. Después volver a todas, incluyendo las que no habían salido bien para descubrir dónde había estado el error. Relata que cuando estaba aprendiendo, le gustaba encontrar más fotos con errores, pues era cuando lograba poner en práctica más de lo que había aprendido. Era como una forma de entrenarse. En una entrevista que le hicieron a uno de los estudiantes que participó en sus talleres,¹⁰⁹ este decía que sin duda Julio era el profesor que más trabajo les daba porque tenían que anotar muchas cosas para saber cómo había sido tomada la fotografía y después volver a ellas y ver lo que había pasado. Pero también era el profesor con el que más había aprendido y logrado las mejores fotos que ya había tomado. Incluso, menciona que gracias a esa experiencia él continuaba en el proyecto.

¹⁰⁹ Disertación de una Maestría de la Escuela de Bellas Arte de la UFMG sobre fotografía y proyectos sociales. Para cuidar el anonimato de los sujetos de pesquisa no se menciona ni se incluye el trabajo en las referencias.

Dicho esto, cabe aclarar que considero la noción de la escritura de sí como verbo y no solo como sustantivo, es decir, me interesa referirme a la escritura de sí como un verbo que trae un movimiento. El *escribir de sí*: el escribir que vuelve a nosotros, para con ello ver la forma en que los profesores de fotografía nos escribimos en el mundo y en el presente. Quiero detenerme en este uso como verbo, pues implica movimiento, y ya no sería solo pensar la escritura en tanto objeto ni como un escrito, sino como el movimiento de escribir de sí, que no sería otra cosa sino escribirnos. Así como la luz escribe en la fotografía. Puedo pensar la práctica de la docencia en fotografía de la mano de la infancia como una forma de escribirnos en el mundo.

Pensar la escritura y la fotografía como formas de escribir lo que nos acontece, desde otras palabras y otras imágenes, puede tejer un puente entre escritura y fotografía como verbos para conversar, como artes para crear, con potencial de crear o borrar estéticas, de propiciar afectos y gestos o también, de simplemente acontecer por acontecer sin más pretensiones. Como formas y modos de cuidado de sí y de los otros.

5.3.3 Fotografía como experiencia temporal

Continuando con esta experimentación alrededor de la fotografía, me interesa revisar algunas nociones y lecturas de tiempo que me ayudan para considerar el arte de fotografiar como una experiencia temporal y así una forma de inscribirnos en el mundo por parte de docentes fotógrafos.

Parto de concebir el acto de escribir y el acto de fotografiar como formas que tenemos para cambiar o la noción o experiencia que podemos tener del tiempo. No solo porque en la escritura, por ejemplo, se remite al pasado mediante imágenes o verbos que nos sitúen en el pasado, el presente o el futuro, o que la fotografía como objeto nos remita con su imagen a un acontecimiento de un pasado cronológico, sino que son capaces de mudar la experiencia del tiempo, tanto de quien escribe y hace fotografía como de quien lee un texto u observa una foto, tema del que nos hemos ocupado en este trabajo.

En este sentido, me lanzo a pensar que el “escribir con luz” de la fotografía como el escribir propiamente con palabras en la escritura —conforme lo señala Skliar— se pueden dar desde dos apuestas o desde dos pedidos:

Si no se trata de escribir lo que nos acontece con nuestras propias palabras, tendríamos que buscar otras experiencias y otras palabras. [...] Cuando se nos he solicitado que escribamos no tenemos muchas opciones o el pedido es

arraigado en tradiciones y racionalidades pedagógicas o por clara opción el pedido es literario, es decir que la escritura tenga la posibilidad de tocar el límite del lenguaje. Tocar sus formas, encarnar la metáfora dar vueltas sobre los instantes. El resto es ciertamente la lectura. (SKLIAR, 2014, p. 116)

Una vez más, refuerzo uno de los compromisos firmados en esta tesis, que es apostar en la vida que también aquí circula y en la que puede circular. Desde mi vida como educador, fotógrafo e investigador, el tema que me ha convocado a hacer esta escrita con luz y con palabras no es otro diferente a lo que me ha afectado en mis encuentros con la infancia, con la docencia y con la fotografía. Encuentro en esta tesis una oportunidad para hacerlo y colocarlo en diálogo con otras voces que también se afectan con la infancia, la fotografía y la educación.

La profesora Cibele me cuenta que uno de sus temas de mayor interés para fotografiar es la familia, fue el primer tema con que comenzó su experimentación fotográfica en la clase de fotografía cuando cursaba Licenciatura de Artes en la universidad. Desde ese momento y hasta ahora, es el tema que sigue investigando visualmente. Este le ha permitido indagar, experimentar e ir más allá de lo estéticamente “bonito” en la fotografía. Me muestra un retrato de su mamá cuando joven y las experimentaciones luego que hizo en el laboratorio a partir de esa imagen y de otras imágenes antiguas de la familia. **Sobre posiciones**, pasajes de luz, grietas en las paredes, que dejan pasar la luz de un tiempo a otro, fotos familiares tomadas en otros tiempos **sobre puestas** con fotos sobre ruinas, aberturas, grietas, escombros, rostros y rastros con los que ella busca un encaje perfecto, o no, por donde pase la luz y surjan otras formas. Me dice que necesita tomar muchas más fotos, hacer pruebas, descartar, volver a tomar, hacer recortes, sentir la imagen, perder las formas, y encontrarlas de nuevo. Son imágenes que denotan otro tiempo, otra atmosfera. Ella cuenta cómo ha sido el proceso:

Eu fiquei olhando para essas fotos para esses projetos aí, lembro aqui o corpo, o tempo. Também é um processo mesmo, o entendimento mesmo do laboratório já com desejo de expressar alguma coisa, que neste caso é a relação da ruína com as relações familiares, às vezes a fotografia só evidencia o lado bom, a felicidade, momentos positivos, momentos pousados. Você tinha antes uma concepção de ter um pouco mais de pretas [imagens com pouca luz] por que você não podia apagar, deletar. Aí foi essa compreensão do dispositivo fotográfico, do mecanismo mais do que

dispositivo acho que hoje envolve uma conotação mais social mais o mecanismo mesmo de funcionamento da fotografia é esse.¹¹⁰

El relato de Cibele me deja percibir que ella utiliza la fotografía para tender puentes en entre las ruinas de un pasado y una imagen presente que persiste, la de ella en sus incontables búsquedas de caminos, de modos de hacer, en la fotografía y en la escuela, búsquedas a preguntas urgentes, muchas de ellas operacionales, funcionales ¿cómo hacerlo? Ese camino de búsquedas la lleva a explorar la potencia de una poética fotográfica que le posibilita transformar las imágenes antiguas de su familia, colocándose en una posición contraria a lo que ella dice ser “el lado bueno de la fotografía”: de retratar la felicidad, momentos positivos, momentos con pose.

Para Sontag (2004), el acto de fotografiar es un gesto de testimoniar la disolución implacable del tiempo y como resistencia a esa propia disolución, crear un elemento de otro mundo, un *mundo-imagen* (SONTAG, 2004). Así como relata Cibele en las fotografías de registro, generalmente son los buenos momentos elegidos para ser retratados, restos para conservar, momentos dignos de ser immortalizados. El *mundo-imagen* que ella crea está en las búsquedas que pasan, las fotografías son objetos que se ofrecen para sobrevivir a un tiempo cronológico, buscar en las grietas del presente luces del pasado. Como un deseo de retención material se producen grandes superficies de fotografías que conservan alguna voluntad de vida. En cuanto a eso, Cibele me muestra su archivo de imágenes, juegos de creación, intentos que, a pesar de ser numerosos, versan sobre un mismo tema: ella, la familia y el paso del tiempo.

Existe aquí algo para pensar sobre la omnipresencia de las cámaras fotográficas a las que Irene también hace referencia, persuadiéndonos a hacer surgir algo, de la muerte efímera del tiempo y de los sentidos (SONTAG, 2004. p. 27). Esto me hace volver a las conversaciones que mantuve con Irene, en las que me cuenta algunas de sus preocupaciones del presente que traen consigo una sensibilidad y un cuidado en lo que observa. Como he mencionado anteriormente, me cuenta de aquella experiencia en el MoMA de Nueva York, en una exposición de Picasso donde no logró ver muy bien las obras porque todo mundo estaba con los celulares y las cámaras fotografiando las obras. No se detenían a observar, interesados solo en sus cámaras y celulares, y mostrándose entre ellos la imagen en la pantalla y no las

¹¹⁰ Profesora Cibele, op. cit.

obras. Nadie ve, nadie para, nadie observa, nadie se preocupa por el otro, solo tiran una foto y salen corriendo porque el mundo anda a toda velocidad, parece que se fuera acabar, no hay tiempo para ver, para detenerse. Como lo he dicho al recuperar esta anécdota, Irene afirma que todo es descartable: las fotografías que no se suben a las redes sociales, como también los fotógrafos. Irene cuestiona el acto de tomar fotografías sin observar, de apretar el botón y, como dice Barthes (1984), embalsamar al que está enfrente y también diría con ella que al mismo fotógrafo que disparó la foto.

Por su parte, Cibeles avanza en contra de narrativas conformadas y busca en las ruinas del tiempo lo que la fotografía le permite explorar, otros sentidos, otra experiencia, otros tiempos. Declara al finalizar, que fue esa comprensión del mecanismo fotográfico, que ella logró explorar y que sigue usando para ese fin, buscar, explorar, sobreponer, y que hoy envuelve una connotación más social refiriéndose al retrato de lo bonito, de la felicidad. Ella continúa trabajando en su propósito de experimentar las grietas, las relaciones que el paso del tiempo le va trayendo.

Dice Agamben que “toda cultura es primeramente una cierta experiencia de tiempo y que una nueva cultura no es posible sin la transformación de esa experiencia” (AGAMBEN, 2014, p. 109). Con ello, se refiere a que el pensamiento moderno, en especial el político, no elaboró una concepción correspondiente de tiempo y continuó operando con una concepción tradicional de este. Una representación del tiempo comprendida como un *continuum*, puntual y homogéneo, pues propone que es necesario develar esa experiencia tradicional de tiempo y pensar en cambiar tal experiencia para así cambiar el mundo, lo que sería la tarea original de una auténtica revolución (AGAMBEN, 2014).

Esto significa que, si pensamos en una mudanza o cambio —como lo dice el autor textualmente si pensamos “en una auténtica revolución”—, no sería el de mudar el mundo, sino el de mudar el tiempo, o mejor, la experiencia que tenemos del tiempo. ¿Y si pensamos esa mudanza al nivel del sujeto? Es decir, tomando la expresión de Agamben, pero cambiando las palabras y haciéndola más próxima. Todo sujeto es primeramente una cierta experiencia de tiempo y un nuevo sujeto no es posible sin la transformación de esa experiencia de tiempo. Entonces, no se trataría de pensar en mudar el mundo, sino antes de mudarnos como sujetos y para que eso suceda es necesaria una transformación de la experiencia de tiempo.

¿De qué formas el arte de fotografiar como docentes fotógrafos nos permite experimentar otras experiencias del tiempo? Cibeles da pistas en la forma que ella crea en su laboratorio y transforma las imágenes fijas de la familia, buscando grietas, fisuras, saliendo de

las poses tradicionales y “bonitas” que suele conllevar estar frente a una cámara —o detrás, si es fotógrafo—. Julio propone desde la fotografía otra mirada al entorno que rodea a sus estudiantes, y él mismo a través del lente de su cámara busca un cambio tanto en él como en el contexto social. Irene parte del cuidado de observar, de hacer los lentes de las cámaras que van usar sus estudiantes con la mayor precisión (revisar el agujero que perfora con una aguja, lijar, observar y cerciorarse de que por allí va poder entrar la cantidad e intensidad de luz que necesita).

Con respecto a Irene, vuelve a mi mente la imagen de las cámaras *pinhole* hechas de latas de café como dispositivos, como inventos que además de hacer fotografías, capturan el tiempo y lo transforman, que modifican la experiencia de quienes los hacemos, de quienes los usan, de quienes los guardan. Tal vez no estoy demasiado lejos, ni tan solo con esta idea, pues encuentro en la **Didáctica de la Invención**, de Manoel Barros, una necesaria compañía. Tal vez se trate de eso mismo:

Desinventar objetos. El peine, por ejemplo. Dar al peine funciones de no peinar, hasta que él quede a disposición de ser una begonia, o una calabaza. Usar algunas palabras que todavía no tengan idioma. Repetir repetir, hasta quedar diferente [...] (BARROS, 2018, p. 13, traducción propia)

En mis primeros contactos con la fotografía cuando aún era niño —como lo recordaba en la narrativa que hice al comienzo de este trabajo—, lo que me maravillaba era la experiencia de lo nuevo, del misterio, del juego que una máquina y una serie de “fórmulas secretas”. Ellas permitían vivir otra experiencia y traer otras imágenes y así poder entrar o mejor recuperar otro tiempo, un tiempo para experimentar de forma distinta, sin pensar en el pasado o en el futuro. Un tiempo detenido en el tiempo. Para mí, como pequeño fotógrafo era quizás justamente desinventar una mirada común de la niñez y del tiempo, y era a través de la cámara que me era permitida esa experiencia de otro tiempo.

Para Agamben, “dado que la mente humana tiene la experiencia del tiempo pero no su representación, ella necesariamente concibe el tiempo por intermedio de imágenes espaciales” (AGAMBEN, 2014, p. 110), la concepción espacial que la antigüedad greco-romana, según el autor, tenía del tiempo era fundamentalmente circular y continua. Una primera consecuencia de esta concepción circular del tiempo es que no se tenía dirección, es decir, no habría un comienzo, ni un centro ni un fin. En “su movimiento circular se retorna incesantemente sobre sí mismo” (AGAMBEN, 2014, p. 111). A su vez, definido como una imagen en movimiento de la eternidad, el tiempo es medido por la revolución cíclica de las esferas celestes. El carácter fundamental de la experiencia griega del tiempo, nos dice el autor —la cual se dio en

parte por la física de Aristóteles— determinó por dos mil años la representación occidental del tiempo, la cual hace del él un *continuum* puntual, infinito y cuantificado de instantes de fuga.

Por el contrario, la imagen que representaría la conceptualización posterior cristiana es de una línea recta, que tiene un comienzo y un fin. Como se ve en la narrativa del Génesis y el final del Apocalipsis. Es así que el mundo como el universo fue creado, durará y acabará en el tiempo. Es un mundo finito y limitado y no es ni eterno ni infinito (AGAMBEN, 2014, p. 113).

Estas ideas e imágenes espaciales del tiempo que se tenía en el mundo antiguo de ser circular y continuo y luego en el mundo cristiano de representarlo como una línea recta finita y limitada tal como señala Agamben, me hacen volver a la noción espacial de la escritura de sí que Foucault (2017; 2018) toma del mundo antiguo, también concebida como un acto circular y continuo. Es decir, que no para, no acaba sino que continúa en un movimiento circular de ir y volver, de lectura, *meditatio*, escritura, vida y así sucesivamente. Como el arte de fotografiar es una suerte de escritura, que no para, independientemente de los pedidos, si hay o no hay, si van a ser compartidas las fotos o no, como los escritos si van a ser compartidos o quedan para consulta propia, para tenerlos a la mano cuando la ocasión o la urgencia lo amerite.

El mundo greco-romano tenía otras concepciones del tiempo que pueden venir a conversar con ese gesto de observar del fotógrafo que menciona Irene y con la noción de infancia, más allá de una etapa cronológica. Una de las nociones más conocidas —porque es cuantificable y está presente en nuestra vida cotidiana— es la de *cronos*, que refiere a la continuidad de un tiempo, un tiempo sucesivo. “Aristóteles define *cronos* como el número del movimiento según el antes y el después, en la Física (IV, 220^a)” (KOHAN, 2007, p. 86). Agamben también hace esta referencia a *cronos*, en el griego antiguo que indica “una duración objetiva, una cantidad mensurable y continua de tiempo” (AGAMBEN, 2014, p. 89).

De esta forma percibimos el movimiento, relacionado al espacio, lo dividimos y lo numeramos antes y después y a esa numeración ya ordenada le damos el nombre de *cronos*. El tiempo en esta concepción de *cronos* es la sumatoria de las partes divididas y numeradas, el pasado, el presente y el futuro. Aunque esta noción sea la más conocida en nuestro tiempo y con la que tengamos más cercanía y por la cual podemos decir que funciona el mundo moderno, es preciso señalar que no contempla otras nociones. Además, parece que el presente

no puede existir en él, el presente es un ahora, que ya pasó. En esta noción, el pasado crece y el futuro cada vez es menor y el presente es tan diminuto y pequeño que solo al nombrarlo como presente ya deja existir.

Esa noción nos lleva a comprender la contabilización que hacemos del tiempo bajo la noción de *cronos* a partir de horas, días, meses años, épocas y así sucesivamente. Una noción de continuidad que si bien nos es práctica y funcional no es la única a la que podemos recurrir cuando hablamos de tiempo. De este modo, termina siendo limitada para referirnos a la experiencia de tiempo, pero valga la analogía.

Otra noción o experiencia de tiempo es *aion*, que está en el fragmento 52 de Heráclito, lo que quiere decir que estaría en el origen del pensamiento europeo (AGAMBEN, 2014) y conecta esta noción temporal a la infancia. El tiempo, en su carácter original, figura como “un niño jugando a los dados, y su reino es el de un niño” (p. 88). La dimensión abierta en este juego se define como “reino de infancia”. Etimológicamente, *aion* puede remitir a una raíz que significa “fuerza vital” y ese sería su significado en textos homéricos más antiguos, luego de lo cual asumiría la noción de “médula espinal” y finalmente, adoptó las nociones de “duración” y de “eternidad” (AGAMBEN, 2014, p. 88). Así, en el reino infantil, este que juega a los dados, el tiempo no tiene sucesión ni consecutividad, sino intensidad de duración (KOHAN, 2007, p.87).

Para ampliar estas nociones, acudo a la lectura sobre la experiencia del tiempo y de estas nociones *Aion* y *Cronos* que hace Deleuze (1974), la cual llegó a mi encuentro fortuitamente y de forma generosa como recomendación del tribunal de defensa con el propósito de profundizar un poco más en estas nociones, solo que ya avanzada esta investigación, casi en los días finales. Sin embargo, forma parte de estos caminos de transformación e investigación, como dice Kohan “La transformación está también en el “durante”, en los vaivenes, en las reelaboraciones, en los cambios de ritmo y rumbo, en la imposibilidad de mantener un cierto índice inicial” (KOHAN, 2011, p. 16).

Muestra de esto es haberme encontrado con parte de la obra de este autor, aunque aún de una forma incipiente, pero no por eso menos inspiradora, por lo cual pretendo plantear de una forma no muy ambiciosa sino por el contrario agregar un pequeño recorte muy puntual y específico que me ayuda a evidenciar otros lentes con los cuales continuar pensando el arte de fotografiar como experiencia temporal. Junto con ella, la educación y la vida, y expandir quizás no en la profundidad y grosor de los objetos, a lo cual he resistido, sino en lo efímero de los acontecimientos incorporales que tienen en el lugar en superficie.

La lectura que hago pone en tensión e inquieta incluso las miradas que exponía anteriormente, sobre la experiencia temporal, sin embargo, veo grietas, sobreposiciones y posibilidades por lo cual creo que vale la pena insistir, solo que por los límites que me impone el cronos impasible, haré solo un breve recuento, unas pinceladas de luz y algunas provocaciones que me surgieron para pensar de qué forma el arte de fotografiar como experiencia temporal puede ser un modo de inscribirse para los docentes fotógrafos. Es quizás sea otro inicio con el que acabe esta tesis.

Para Deleuze (1974), el tiempo no tiene “tres dimensiones sucesivas”, pasado presente, y futuro, “sino dos lecturas simultáneas del tiempo”, que se necesitan y se excluyen a sí mismas conocidas como: *Cronos* y *Aión*. Dos lecturas que se hacen, si se quiere, una desde las cosas y cuerpos materiales y los estados de esas cosas y la otra, de los cuerpos inmateriales, desde lo incorporal, desde lo que él llama acontecimientos.

Deleuze sigue una tesis estoica en la cual distingue dos tipos de cosas. Monegalha se refiere a ellas como “dos dominios diferentes de la realidad” (MONEGALHA, 2018). Por un lado, “los cuerpos con sus tensiones, sus cualidades físicas, sus relaciones, sus acciones y sus pasiones y los *estados de cosas* correspondientes” (DELEUZE, 1974, p. 5). Estos “estados de cosas” así como las acciones y pasiones están determinadas por las mezclas entre cuerpos:

El tiempo único de estos cuerpos o estado de cosas es el presente, porque el presente vivo es la extensión temporal que acompaña al acto, que expresa y mide la acción del agente, la pasión del paciente. [...]no hay causas y efectos en los cuerpos: todos los cuerpos son causas, causas unos en relación con los otros, unos para los otros (DELEUZE, 1974, p.5).

Por otro lado, están los efectos que causan estos cuerpos o estados de cosas, que poseen una naturaleza diferente, continuando en palabras de Deleuze:

Estos efectos no son cuerpos, sino «incorporales» estrictamente hablando. No son cualidades y propiedades físicas, sino atributos lógicos o dialécticos. No son cosas o estados de cosas, sino acontecimientos. No se puede decir que existan, sino más bien que subsisten o insisten, con ese mínimo de ser que convienen a lo que no es una cosa, entidad inexistente. No son sustantivos ni adjetivos, sino verbos. No son agentes ni pacientes, sino resultados de acciones y de pasiones, unos «impasibles»: impassibles resultados No son presentes vivos, sino infinitivos: Aión ilimitado, devenir que se divide hasta el infinito en pasado y futuro, esquivando siempre el presente. (DELEUZE, 1974, p. 5)

Esta diferencia entre los cuerpos y los incorporales que nos presenta Deleuze, es ilustrada por un ejemplo clásico que el autor cita, cuya explicación y contextualización extraigo de

Monegalha (2018). Cuando una navaja corta la carne, hay una acción corporal de un cuerpo sobre otro, que provoca un reordenamiento de la mezcla entre estos dos cuerpos:

En la medida que yo pronuncio el enunciado, “la carne fue cortada por la navaja” yo expreso ahí un incorporal por cuanto el sentido de tal enunciado extrapola el dominio de los cuerpos y estado de las cosas, en efecto podemos decir que “la carne” y “la navaja” se refieren a ciertos cuerpos en el mundo. Pero, ¿qué pasa con “ser cortado”? Según Bréhier, estamos delante no de una cualidad real de los cuerpos, sino un atributo lógico o dialéctico, ya que no encuentro el “ser cortado” entre los cuerpos en el mundo. (MONEGALHA, 2018, p. 91, traducción propia)¹¹¹

De esta forma, tenemos los cuerpos materiales, en su tamaño, color y todas sus características físicas, las relaciones entre sí y con otros, sus acciones como agentes, sus pasiones como pacientes. Todo lo que puede ser observado medido o referido como tal así como los “estados de cosas” y sus mezclas. Por otro lado, tenemos los incorporales, que estarían en forma de atributos lógicos o dialécticos, y en “forma” de acontecimientos que insisten y subsisten. Así, para Deleuze, *Cronos* y *Aion* serían dos experiencias temporales específicas para cada uno de estos dominios de la realidad que conciben cuerpos e incorporales.

Cronos es el presente vivo que “mide la acción de los cuerpos como causas y el estado de sus mezclas en profundidad” (DELEUZE, 1974, p. 72), y donde un cuerpo penetra a otro, coexiste en él, como “una gota de vino en el mar” o “lo verde de un árbol” (DELEUZE, 1974, p. 6). *Cronos* hace referencia al espesor y la profundidad de los cuerpos. También a las cosas y los estados de las cosas, como cuerpos, sustantivos, adjetivos y, a su vez, este presente vivo que es *Cronos* es infinito porque es cíclico. Siempre vuelve a sí, anima un eterno retorno físico, retorno de lo mismo, y a su vez es limitado.

El *Cronos* en fotografía *pinhole* hace que el resultado final pueda ser controlado, medido, cuantificado, pero de todas maneras al final el resultado va ser inesperado. Hacer fotografía *pinhole* es estar expuesto a que aunque se lleve todo el proceso con sumo cuidado técnico, la imagen fotográfica al final no salga, quede velada, sobreexpuesta, el papel se mueva dentro de la cámara oscura, en fin, una serie de variables que no se pueden controlar.

¹¹¹ Texto original en portugués.

Sin embargo, por ejemplo, para Irene es tan importante el momento que se detiene para tomar la foto que el resultado final a veces parece ser una excusa para quitarle unos instantes al *Cronos* que corre tan deprisa y no nos da espacio para detenernos a observar. Irene proponía una cuestión para pensar, pues resulta interesante cómo desde la fotografía y la docencia ella propicia un cambio en la experiencia de tiempo, detiene por unos instantes el flujo del tiempo que corre tan deprisa en las grandes ciudades. No se trata de clima. Se trata de la experiencia de tiempo. Tiempo para observar, para observar con detalles las marcas del paso del tiempo, las cosas y las personas.

En *Aion* únicamente “subsisten el pasado y el futuro que subdivide cada presente hasta el infinito por más pequeño que sea y lo alarga sobre su línea vacía” (DELEUZE, 1974, p. 64). Este tiempo no es infinito pues no es cíclico, pero sí es ilimitado, ya que se extiende en una línea recta cuyas extremidades son el pasado y el futuro en constante distanciamiento. Futuro y pasado están alejándose constantemente, huyendo en ambas direcciones. Al soltarse de la materia, huye del pasado y futuro, como una línea recta de forma vacía, es el tiempo de los acontecimientos incorporeales en tanto efectos, a los que recoge en la superficie.

Los acontecimientos incorporeales en cuanto a efectos con atributos lógicos y dialécticos que subsisten e insisten, verbos, resultados, impasibles que suben a la superficie y flotan en ella. Si en *Cronos* se hace referencia a la espesura y profundidad de los cuerpos, *Aion* recoge aquellos acontecimientos incorporeales que tienen lugar en la superficie, “como un vapor en la pradera (menos incluso que un vapor, ya que el vapor es un cuerpo” (DELEUZE, 1974, p. 6), y que son resultado de las mezclas en profundidad, como por ejemplo: “El árbol verdea...” (DELEUZE, 1974, p. 6).

El *Aion* de la fotografía sería en cuanto se vuelve experiencia, donde solo subsisten pasado y futuro, dividiendo de forma ilimitada al infinito el presente. Ajustar los controles, medir la luz, el diafragma, el encuadre pasa en *Cronos*, en *Aion* no hay medida, no hay cuerpo, tal vez solo el sonido del obturador, se detiene el veloz laberinto circular y se desenrolla en una línea recta vacía invisible ilimitada, y el dejarse *arbolear*, o *montañear*, o *florear* quizás sean los verbos nos acojan esos “momentos”. Al soltarnos de la materia es posible huir del pasado y del futuro y en esa línea recta desenrollada tal vez nos encontremos con los acontecimientos, que por ser incorporeales no entren en la cámara que es cuerpo, solo nos pasen, nos rocen y queden solo en la superficie de las formas. Quizás esa una limitación de la fotografía que no pueda o le sea altamente difícil, capturar acontecimientos con su mecanismo, más fácil le queda producirlos, propiciarlos, ir a su encuentro.

Cronos es como un laberinto circular, limitado e infinito porque como es cíclico, anima su movimiento al retorno de lo físico y de lo mismo. Deleuze nos dice que solo existe presente que reabsorbe o contrae al pasado y al futuro, y de contracción en contracción, cada vez más profunda alcanza los límites del universo entero para convertirse en presente vivo cósmico.

Esta imagen del laberinto circular me lleva a pensar en la vida en las grandes ciudades el movimiento circular permanente y constante que no para, movimiento automóviles, fábricas, prisa, velocidad, un laberinto cíclico abrumador diseñado por *Cronos*.

Tal vez pueda tener relación con la noción a la que refiere Agamben sobre la concepción de tiempo de la edad moderna, solo que la imagen que propone es ser rectilíneo e irreversible, disociado, pero en el fondo es el mismo *Cronos* laberintico y circular. Sin embargo, de toda idea de un fin, infinito y vacío de cualquier sentido que sea el de un proceso estructurado conforme al antes y al después (AGAMBEN, 2014). Veamos en detalle lo que relata el autor:

Esta representación del tiempo como homogéneo rectilíneo y vacío nace de la experiencia del trabajo en las manufacturas y es sancionada por la mecánica moderna, que establece prioridad del movimiento rectilíneo uniforme sobre el movimiento circular”, la experiencia del tiempo muerto es abstraído a la experiencia, que caracteriza la vida en las grandes ciudades modernas y en las fábricas, parece dar crédito a la idea de que el instante puntual en fuga sea el único tiempo humano (AGAMBEN, 2014, p. 115, traducción propia).

La imagen del laberinto circular de *Cronos* está cerca de la imagen de la cinta de producción en las manufacturas que menciona Agamben. El ritmo de vida cíclico y repetitivo que se lleva en las grandes ciudades, un laberinto que no para de producir movimiento repetitivo, infinito y circular que vuelve en un eterno retorno físico. Salir de casa tomar el transporte y volver, mezclas de cuerpos en el bus, en el aire, respiro partículas pesadas, me penetran, la expulso, vacío, repito el ciclo, una respiración tras otra, una contracción tras otra. Mezclas corpóreas en un laberinto de movimiento circular infinito. Fábricas, centros comerciales, producción en serie que no para, tiempo muerto en las grandes ciudades, tiempo muerto en espera de instantes de fuga.

Julio me habla de la educación que ha visto en escuelas privadas “é fábrica de troncos, corta cabeças e pernas, não pensa e não anda a gente precisa formar marcadores de X no lugar certo, isso é o que agente forma”.¹¹² Julio ve a escuela como laberinto circular que fábrica cuerpos-troncos, quietos, sin pies ni manos y sin cabeza, sin pensar más allá que lo que una prueba les pregunta. Llenas de tiempo muerto que es abstraído de la experiencia y que, como afirma Agamben, es característico de la vida en las grandes ciudades modernas, de las fábricas.

En *Aion* la imagen de un laberinto aún más terrible que del laberinto en *Cronos* es la de una gran y única línea recta invisible, que ordena otro eterno retorno. Deleuze (2004) cita a Borges (1999), a propósito de una imagen de un laberinto aún más terrible que el de cronos, que es una única línea recta, invisible, incesante, terrible para quien se acostumbró al laberinto circular que no para.

Ahora bien, pensemos la fotografía como objeto y como proceso en tiempo (*Cronos*) de realizar la imagen, de operar la cámara, ajustar la luz, contabilizar el tiempo, revelar, editar. Medir los cuerpos y sus formas, la luz y su intensidad, las características, las mezclas de las profundidades, los sustantivos y sus relaciones entre sí, al frente, atrás, al interior de la cámara. *Operator, spectrum, spectator* son todos ellos afectados, medidos, cuantificados, leídos y escritos por la fotografía.

La fotografía entendida como experiencia, como presente infinitivo, más allá o más acá del presente vivo, como presente intenso, que busca lo inmaterial de los acontecimientos que flotan en la superficie de los efectos de los cuerpos y sus mezclas pero que no los puede capturar. El *Cronos* de la fotografía, que opera su mecanismo físico captura el *Cronos* de la vida, pero no al *Aion* por lo menos no con el mismo mecanismo ni de la misma forma. Entonces más allá de sus formas, de sus materialidades, dibujar, escribir capturar las inmaterialidades de los acontecimientos pienso junto con Deleuze que sería el presente sin espesor ese en el que puede “entrar” o ser capturado por el acto, el bailarín en este caso el fotógrafo:

Este presente del Aión, que representa el instante, no es en absoluto como el presente vasto y profundo de Cronos: es el presente sin espesor, el presente

¹¹² Profesor Julio, op. cit.

del actor, del bailarín o del mimo, puro «momento» perverso. Es el presente de la operación pura, y no de la incorporación. (DELEUZE, 1974, p. 174)

Adentrarse en el tiempo del bailarín, del artista, del fotógrafo, de la infancia, del niño que juega a los dados es adentrarse en *Aion*, presente sin espesor. Puro momento perverso. Que subsiste e insiste. No cuantificable. Operación pura sin incorporación. Solo el *Cronos* que cuantifica, nuevamente: velocidad de diafragma, abertura, foco, encuadre, estar presente, apretar y disparar una y otra vez de forma infinita, mecánica.

La experiencia subsiste e insiste, no cuantificas, dura un segundo o una eternidad, no importa, haces la foto o la dejas pasar. Transitas de los cuerpos al acontecimiento incorporal. Inscribirse en el mundo más allá del objeto. Es *Aion*, el tiempo del arte, de la experiencia estética, de la infancia, del nunca ser demasiado tarde, del juego, de la invención.

En la conversación con Irene, ella me cuenta que para hacer, aprender y enseñar fotografía se debe propiciar una intimidad con la cámara y con la luz. Me cuenta que en su trabajo con los estudiantes los invita antes que todo a observar, a mirar la luz, de dónde viene, el sol, cómo está posicionada. En palabras de ella, se debe, además de crear una intimidad con la luz, tener un afecto con la cámara y los recursos que se utilizan, y un tiempo para esperar. No existe eso de hacer fotografía con prisa, ella se hace desde el observar. ¿Observar qué? La luz, el sol.

Irene coloca el acto de fotografiar a un nivel de experiencia, transformando ese tiempo de captura o de elaboración de la imagen en un tiempo que debe ser acompañado con el observar. No solo se trata de *clicar* para tomar la foto y luego ver cómo quedó, no se trata de ir detrás solo del resultado, ni de estar con prisa para que pase el tiempo. Es por el contrario estar presente en el proceso, estar atento al camino, al tiempo que transcurre en cuanto la luz escribe las sombras en el papel, para componer la foto. Es como si en momentos, la fotografía fuera una excusa para detener el tiempo o extenderlo. Buscar grietas, ventanas, orificios en los que podamos huir en dos sentidos, del pasado y del futuro (DELEUZE, 1974, p. 65), e incluso donde la lluvia pueda ser horizontal.

Irene también me cuenta de la experiencia y el gusto por trabajar con los más pequeños porque ellos tienen más facilidades para ver, para concentrarse en el trabajo, detener el tiempo parar mirar y de maravillarse con el resultado cualquiera que este sea. Disfrutan y están muy atentos al proceso, no están tan preocupados por el resultado, por lo que pasó ni por lo que vendrá, tiempo *Aion* tiempo de la infancia.

Para la profesora Irene, la fotografía le exige estar presente como acto vital para poder fotografiar. Conocer la cámara, tener intimidad con ella, estar en el aquí y ahora, sentir las condiciones del clima: si cambian durante el proceso, si salió el sol o se nubló, tienes que estar ahí para saber qué hacer. Esperar, observar para que la foto acontezca. Para hacer una fotografía *pinhole*, debes estar como fotógrafo y profesor, responder al estudiante y a la foto que están haciendo. Persistir y enfrentarse a que el resultado no salga y hacerlo de nuevo. No se trata solamente de apretar el botón, además porque en las cámaras de *pinhole* el botón es una cinta que se levanta, y que requiere cuidado. Consiste en observar, el árbol, el edificio, el tiempo que pasa, contabilizar el tiempo, contar los segundos de exposición, pues uno de ellos puede hacer la diferencia.

Luego toca ir al laboratorio y ver como quedó, —quedó bien, quedó mal—, volver a tomar otra foto, ver qué falló, contar de nuevo. Cuantas veces sea necesario. Y todo este proceso, en compañía de los estudiantes. En este movimiento que hace la profesora Irene, puedo ver transformaciones en la percepción temporal cuando hace una foto *pinhole*, cuando entra al laboratorio, cuando está mostrando a sus estudiantes los detalles del funcionamiento de la cámara hecha de lata. No es solo una simple transmisión de conocimiento lo que acontece en ese momento, son otras lecturas y otra percepción temporal que se activa, y que junto con ella me detengo a observar.

La fotografía como la escritura son experiencias que pueden mudar la forma en que percibimos el tiempo. Escuchando a Irene me pregunto por la experiencia de tiempo en el mundo contemporáneo.¹¹³ Su característica es de movimiento continuo y veloz, que no para. Vuelvo a mis memorias de la infancia y fue con la cámara fotográfica que tuve la experiencia de “detener el tiempo” de dos formas. Una era el instante: al tomar la foto a una persona, esta se detenía para ser retratada, se ponía a la espera. El gesto de tomarle una fotografía a alguien aunque no la tomemos, hace que se detenga el tiempo por unos instantes, la persona se quede quieta y mantenga un gesto fijo. La otra forma era ver en la imagen resultante un “instante de tiempo” detenido, retratado.

¹¹³ Esta noción puede ser afectada actual y momentáneamente por un acontecimiento inesperado como puede ser una pandemia a nivel global, una guerra o un algún otro evento inesperado, sin embargo no cambia, solo muda el ritmo o la velocidad.

El gesto de observar con una cámara en la mano puede ser el mismo gesto del pintor con un pincel en la mano o el escritor frente a la hoja en blanco, o del niño que juega y que descubre, y que puede estar presente no solo cuando se tiene la cámara, cuando se tiene el pincel o el lápiz en la mano o cuando se juega. Este gesto del observar, que no es de propiedad del fotógrafo, del pintor que pinta, del escritor que escribe o del niño que juega, no es una esencia constitutiva o exclusiva en lo absoluto. Puede aparecer como una forma de “ver” y leer el mundo. El observar forma parte del hacer fotografía, del observar la luz de dónde viene, las formas cómo forman, el reflejo de la luz y las sombras que aparecen.

Otra palabra para designar el tiempo que se usaba en el griego clásico es *kairos*, la cual hace referencia a medida y proporción y en relación con el tiempo se traduciría como “momento crítico”, “temporada”, “oportunidad” (KOHAN, 2007). A su vez, estaría relacionada a la noción de acontecimiento, a lo inesperado, a lo que viene a sorprendernos y cambiar el rumbo. El *kairós* en fotografía sería el *punctum* del que nos habla Barthes en fotografía. Aquel que hace una herida, un pinchazo como si fuera un arma puntiaguda, por eso su nombre *punctum* que remite a la puntuación. Las fotos que nos hieren son puntudas, recorridas, marcadas. Este elemento viene a perturbar. Encuentro algo en este elemento que trae Barthes e que vemos en el tiempo *Kairós* que se puede relacionar con la noción de acontecimiento que trae Foucault (2018) como una cesura, como una grieta, un azar. El *punctum* es una punzada, un pequeño agujero, una pequeña mancha, un pequeño corte. “El *punctum* de una foto es ese acaso que en ella me punge (pero también me mortifica me hiera)” (BARTHES, 1984, p. 46).

Traer otras experiencias de tiempo más allá de la sucesión cronológica a la que nos somete *Cronos* o la fugacidad e imprevisto del tiempo *Kairós* y encontrar la noción de *Aion* como un tiempo ilimitado que huye del pasado del futuro, que es el tiempo del niño jugando, del artista creando, de los acontecimientos incorporales que a diario acontecen, pero no están en la profundidad de los cuerpos, sino en la superficie de los efectos. Es poder pensar fuera de la cuenta cronológica en la cual como laberinto circular que no para volvemos en un eterno retorno cíclico y físico. El arte de fotografiar como experiencia temporal va más allá de detener el tiempo o escribir con luz. Es permitir ver las grietas por las cuales los objetos — como los llama Deleuze, los cuerpos y los acontecimientos— nos afectan. Sería pensar en un modo de inscribirse en el mundo a partir de los acontecimientos, algo que la fotografía nos permite experimentar.

5.4 Acontecimiento y errancia: Entre escaleras, lenguajes y ventanas

La verdad es que mantenemos una relación con los niños como ellos fueran una minoría, una falta, un estado precario. Pero la infancia no es apenas una práctica para la madurez. Es una ventana que, cerrada o abierta, permanece viva en nosotros (COUTO, 2011, p. 104, traducción propia).

Quiero traer unas escenas de otras experiencias docentes alrededor de la infancia, la educación y acontecimientos que en los momentos menos esperado nos cambian la vida. Estas escenas o historias nos pueden también ayudar a pensar otro modo en que docentes fotógrafos nos inscribimos en el mundo. La noción de acontecimiento a la que me refiero se inspira en Foucault. Se trata de “cesuras que rompen el instante y dispersan el sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones [...] una discontinuidad tal que golpetea [...] que no pertenece al orden de los cuerpos” (FOUCAULT, 2009, p. 48,49). Después, fui contaminado de forma sutil con algunas afectaciones que Deleuze (1974) traería con la noción de acontecimiento, pero que por limitaciones de tiempo *Cronos* no desarrollo en profundidad en este capítulo.

Debo manifestar la noción de *acontecimiento* me acompañó desde el comienzo de este recorrido, pulsando el movimiento, en las diferentes versiones de la escrita se fue desplazando, trayendo en su movimiento otras nociones, tomó otros trajes e intentos de buscar materialidad como fue la idea de *acontecimiento estético* (BELLO, 2018, 2019) que experimente, probé e hice el intento de proponer capturarlo, registrarlo con la cámara, al final el esfuerzo fue en vano, porque por su misma incorporeidad huye de ser capturado, tal vez sea necesario idear otro mecanismo diferente al que la cámara utiliza para registrar esos *acontecimientos estéticos* a los que comencé refiriéndome.

Sin embargo, otras nociones fueron ganando más cuerpo en el trabajo, debe ser por esa “propiedad” de levedad, de incorporeidad y de tender a la superficie me acompañe ahora en los albores del final y además de una forma breve como me propongo hacerlo.

Una cuestión interesante de este movimiento alrededor de la noción de acontecimiento es que siempre ha estado ahí, produciendo movimiento, tensionando el pensamiento y no por algún acaso llegué al encuentro con Deleuze de una noción que permite ser más inquietante después de haber experimentado tanto tiempo con la que me presentó Foucault. Hago esta advertencia pues no me detendré ni de forma profunda ni extensa en esta noción que, sin dudas, requiere de mucha más experimentación, pensamiento y generosidad que lo que presento a continuación.

Otra noción que me inquieta y va junto con la noción de acontecimiento es la *errancia* que encuentro en el rastro del **Maestro Inventor** (KOHAN, 2015), en el que se refiere a la vida de Simón Rodríguez como una invitación a buscar en el deambular y a la errancia como un camino de búsquedas sin destino definido, viajando como nómadas, en búsqueda de un sentido, de una dirección de la vida. De tantas bifurcaciones, hay unas que conducen inexorablemente en algún momento a un encuentro consigo mismo. No es el final del camino lo que nos trae el punto de llegada, sino un deseo de búsqueda, que nos lleva a diferentes comienzos y por diferentes caminos. A dejar todo y comenzar de cero, un nuevo inicio, un nuevo comienzo.

Kohan (2013) en el relato que denomino “La escalera de Thomas” se refiere a un momento de juego cuando Simón Rodríguez está en Kingston. Allí, jugando con los niños le sucede algo inesperado que lo hace pensar de otro modo la educación, la infancia y la escuela. Este acontecimiento lo enfrenta con la *invención* como una forma de solucionar problemas, de pensar, de relacionar elementos de un problema de una forma diferente. Todo esto junto en un instante hace que el rumbo de su vida cambie.

Rancière en **El Maestro Ignorante** (2011) cuenta de la vida de Jacotot, cuando le sucede algo inesperado, a modo de acontecimiento que rompe el instante y dispersa el sujeto como nos dice Foucault (2019). Jacotot era profesor universitario de lenguas en Lovaina y logra que sus estudiantes, que hablan una lengua que él desconoce, aprendan francés, sin recurrir a explicaciones por parte de él. Este acontecimiento lo lleva cuestionar una serie de presupuestos en la educación, como por ejemplo la necesidad de explicaciones y la diferencia del acto de aprender y del comprender: “El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender* y *comprender*” (RANCIÈRE, 2011). Va cuestionar la noción de inteligencia e ignorancia, presentes en el discurso pedagógico.

Así como estos ejemplos “Un café con Matheus”, que narraba anteriormente, vendría siendo el “grano de arena” (RANCIÈRE, 2011) que se introduciría “en los engranajes” marcando un cambio en el rumbo de mi vida, así como le habría pasado a Simón Rodríguez y Jacotot. Este acontecimiento vendría a mudar la forma de concebir mi relación con la docencia, la infancia y la fotografía. Esa experiencia vendría a configurarse como un acontecimiento inesperado o sería *ese grano de arena* al cual Rancière se refiere, inesperado y sorprendente.

Me quiero referir a la imagen de la *ventana*, sea abierta o cerrada, pero que permanece viva en nosotros. La ventana de la casa de Matheus vive en esta tesis escrita, a veces abierta, a veces cerrada. Como acontecimiento que irrumpe el flujo de la historia, del sujeto. Con ella abierta quieropensar de que forma el arte de fotografiar de forma artesanal como una forma de inventar el mundo en el que vivimos desde la mirada de una docencia fotográfica nos puede ayudar a pensar en otros modos de educación menos automáticos y con más posibilidades para crear miradas, territorios, imágenes, lenguajes, mundos, más cercanos al común de la vida, sin ser exclusivos del arte, de artistas, de especialistas, o de algún, tipo de ciencia. Una apuesta nada fácil, el ejercicio de experimentar esas cuestiones con lo que hasta las aguas de este río han podido traer. Pueden ser en muchos ríos o solo uno. Borges (1999), apasionado por laberintos, ajedrez y ruinas circulares, dice que hay un laberinto todavía peor que los laberintos circulares, del que ningún ser sabría salir, un solo camino en línea recta que no se imaginan un laberinto del que ningún ser sabría salir.

Debo reconocer que la imagen del maestro errante, como la de Simón Rodríguez y sus viajes por el mundo como educador, como transformador de la educación, pero y sobre todo consigo mismo, relatada como viajante, nómada, que deambula por el mundo, es potente para pensar la forma que docentes fotógrafos problematizamos el presente. Esa imagen del maestro inventor, que viajando, aprende otras lenguas, y que atraído por el juego, por los desafíos, que se atreve a inventar con los niños y termina inventado como un niño.

En el Café con Matheus este reino de la infancia, llega a mi encuentro sin pedirlo y sin saberlo y donde de alguna forma visitaba nuevamente algunos lugares secretos de la infancia, en compañía los pequeños fotógrafos, escondidos en la casa en el árbol, en la torta de chocolate, en la *Sky TV*, y en algunos otros territorios tan secretos que el lenguaje no alcanza todavía para revelarlos. Y ni siquiera en la fotografía cuando es posible ser tomada. Coloco esos instantes que de alguna forma fueron revelados como aquellos que rompieron las aristas rígidas de la realidad de lo fijo y lo absoluto e inamovible a lo que Bárcena (2004) llamaría de “poética de la infancia”. Desde esta poética apuesto que pueda “derivar la fuerza de la inocencia, de un juicio que no sanciona, de un oír que no clasifica, de una comprensión que no sentencia, de un ver que no mira” (BÁRCENA, 2004, p. 17) y que pueda hacer parte de un modo menos automático de enseñar y de aprender.

Por aquella ventana en la que Matheus moviendo la antena en el techo sintonizara la mejor programación aquel día y ciertos versos ofrecerían un sentido en la intensidad desordenada del sentir, del ver, del escuchar del mundo del adulto que corre veloz en las

grandes ciudades. A encontrarme con el acontecimiento como algo inesperado, sorprendente, como “cesuras que rompen el instante y dispersan el sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones” (FOUCAULT, 2009, p. 49). Puedo reafirmar que esa ventana, “el café”, “la torta” que compartí esa mañana con Matheus y los demás colegas de juego cambiaron el rumbo de mi vida, siendo uno de los motivos, razones o sentidos que me llevó a realizar este estudio.

Esta experiencia vendría a resonar todavía con más contundencia cuando me encontré con la vida de Simón Rodríguez narrada en la voz de Kohan, sobre los episodios y los acontecimientos que cambian las vidas. La apertura del capítulo 0 que habla de la Historia de Thomas dice:

Hay pequeños episodios que pueden mudar la vida de una persona y que por medio de ella la vida de muchas otras. Pueden ser situaciones aparentemente banales, coloquiales y sin mayor trascendencia que, en cualquier otro momento, pasarían desapercibidos, más que en determinadas circunstancias de vida de una persona, en ese momento kairós en que se presentan, ocasionan un terremoto, hacen con que todo mude de lugar, de posición de estado. (KOHAN, 2015, p.29)

Con esta introducción mi lectura relajada hasta ese momento mudó de tono, me hizo tomar una posición diferente en la silla, era como si se estuviera refiriéndose a mi historia “Un café con Matheus”. Sin embargo, ahí no cesó mi asombro, comencé a entrar en la historia viajando junto con el autor y su maestro protagonista. Era como ir de la mano por un lado con el autor y por el otro lado, con Simón Rodríguez, viajando en sus años iniciales como educador. Sin importar la vida biográfica de él, pues en últimas no importaba, podría haber sido cualquier otro maestro inventor.

Lo que me movía era algo más allá de lo que estaba escrito, la escritura misma del autor o la forma como estaba siendo conducido el viaje por la lectura, o el sentido que resonaba en mí al leerlo. Foucault concibe sus libros y podría decir en este caso la lectura, como una experiencia que transforma a aquel que los escribe y yo agregaría también a aquel que los lee, antes de transformar aquello de que trata (FOUCAULT, 2010, p. 289).

A este respecto y haciendo referencia a las obras literarias O’Leary (2012) se pregunta: ¿Cómo es posible que un trabajo de literatura tenga tal efecto, sea cual sea a forzarnos a pensar de otra manera?

Dicho esto, siento que lo más relevante no era tanto lo que encontraba en la lectura como los cambios que surgirían con la lectura de mis experiencias a la luz de lo que traía el

autor, es decir la lectura meditativa que intentaba hacer, pensando y experimentando el pensamiento (y la resonancia que esto causaba en mi camino docente e investigativo). No sería tanto la lectura literal, como la mudanza y resonancia que eso tendría en la forma de leer mi experiencia de docente fotógrafo. A medida que leía cada línea, paraba para releerla y verme de cierta forma reflejado o no, pensando y midiendo los alcances que eso tenía en mí.

La noción de errancia caracteriza el interés por los viajes y por el sentido que causan los desplazamientos en la vida docente, y la característica que adquirimos cuando vamos a otro lugar, la experiencia como extranjeros la cual he tenido los últimos siete años realizando mis estudios en Brasil, me llevó a conversar con los colegas profesores sobre esta cuestión. Para pensar en la errancia en la educación:

La profesora Cibele me dice que su interés por la fotografía y por ser profesora, tomó sentido en un viaje que hizo a Belén de Para, la capital del estado de Pará:

[...] para mim a viagem também marcou muito o Belém de Pará, Esses projetos também são muito debatidos já tem muita referência bibliográfica muita coisa nas ruas, muita gente pensando e fazendo fotografia em tudo lado, no mercado, nas ruas, no rio. Isso mexeu muito comigo.¹¹⁴

En Belén conoció y trabajó en proyectos de fotografía con la comunidad. Allí la experiencia traspasó sus expectativas y a su retorno, en Belo Horizonte emprendió con mayor intensidad su trabajo de fotografía y educación. Aunque no me contó muchos detalles de este viaje, sentí cierta intimidad en sus experiencias, percibí que en sus relatos posteriores hacía referencia a lo que habría experimentado en ese viaje, los proyectos que habría conocido y en los que habría participado, así como las personas con las que se había encontrado.

El profesor Julio también me cuenta que uno de los momentos que marcaron su experiencia como fotógrafo y docente fue cuando tuvo la experiencia de convivir quince días con los niños de un basurero en una ciudad en el interior de São Paulo. La convivencia fue intensa y fue a través de la fotografía y de los estudios en dibujo que pudo mediar su experiencia y tener elementos cuya potencia aprovechar en la transformación de sí mismo.

En lo que me cuenta Julio, no solo se ve el tema del viaje, del desplazamiento físico de un viaje, sino los cambios y desplazamientos de la forma que tenemos de ver, de leer, la

¹¹⁴ Profesora Cibele, op. cit.

vida. Por supuesto, esto nos cuestiona la forma en que vamos a escribir nuestra experiencia, es decir la forma en que nos vamos a inscribir en el mundo. La experiencia de ser extranjero y extraño en otro lugar propicia una cierta apertura a cuestionar y ser cuestionados, a poner atención en lo obvio y lo común que cuando estamos fijos y estáticos en un lugar dejamos de ver. En esos viajes me encuentro con el acontecimiento como “acaso”, como el encuentro o desencuentro con lo inesperado. En la investigación y en la docencia nos mueve un interés por buscar y encontrar. Por inventar.

Sin embargo, sabiendo que no era lo más relevante su forma y sí los efectos que causaba, voy a permitirme señalar algunas analogías entre mi acontecimiento del Café con Matheus y la historia de Thomas, de Rodríguez, con la intención de que me permitan contextualizar la presentación.

Simón había llegado a Jamaica en el inicio de un largo viaje. Estaba aprendiendo el inglés nativo y siente gran aprecio por el trato con los niños, así que entra en contacto con la escuela de la ciudad. En los inicios de mi historia yo había llegado a Porto Alegre, al sur de Brasil, y estaba aprendiendo el portugués. Allí comencé a tener encuentros para enseñar fotografía a un grupo de niños en una escuela de una región periférica. En esos encuentros los niños eran invitados a hacer parte de sus juegos, a crear juegos en conjunto. Al final teníamos cámara y se las daba para jugar bastante con ella. “Rodríguez aprecia mucho el trato con los niños. Le gusta jugar con ellos. Se siente como uno de ellos. Aprende y juega. En las clases y en las calles.” (KOHAN, 2015, p. 29). Aprender de los juegos con los niños es un momento muy divertido, pues los niños pasan a enseñar el juego de la mejor forma que saben hacerlo: jugando.

De las cosas más relevantes que encontré, además de las aparentes similitudes de la historia de Simón en Jamaica y la mía en Porto Alegre, fue la existencia de un acontecimiento como esa idea de cesura, azar e inesperado que trae Foucault y que también cambiaría la vida de este maestro, como me la había cambiado a mí. “Un día acontece algo que muda radicalmente lo que él (Simón) piensa sobre la educación de la infancia” (KOHAN, 2015, p. 29). La existencia y el relato de “esos pequeños episodios que pueden mudar la vida de una persona y la vida de muchas otras” (KOHAN, 2015, p. 29) que se presentan en esos momentos *kairós* pueden ocasionar un terremoto y hacen con que todo cambie y mude de lugar.

Este acontecimiento que hace a Rodríguez pensar de otro modo la educación, la experiencia y la trayectoria de su vida, la denomino siguiendo el relato se hace en el libro

como *La Escalera de Thomas*. Donde en un momento de juego libre entre Simón y unos pequeños por la calles de la ciudad caribeña de Kinston, capital de Jamaica, surge un pequeño episodio, que a simple vista podría ser banal pero que por las circunstancias de vida, y por el momento y tipo de tiempo que se presentó, cambiaría la vida de este y a su vez la vida de muchas otras personas.

El pequeño episodio fue haber encontrado la solución a un problema que tenían en frente en medio del juego. Mientras jugaban en la calle tuvieron que rescatar un sombrero que había quedado atrapado en una maceta, en el balcón de una casa, en el menor tiempo posible, antes de que los dueños, se dieran cuenta que estaba allí. La solución fue dada por Thomas, uno de los más pequeños de ojos brillantes y callado del grupo, negro y al parecer extranjero, quien logra ver lo que los otros niños y hasta el propio Simón no había logrado ver “[...] casi de un salto, y sin respirar, dice a Simón Rodríguez: por qué los niños no suben en sus hombros y una de ellos coge el sombrero”(KOHAN, 2015, p. 31). De inmediato Simón acepta solo con la condición de que Thomas fuera quien subiera para sacar el sombrero de la maceta. En pocos instantes tenían el sombrero de vuelta y lo celebraron con exorbitante alegría. Luego, Thomas y los demás niños se pierden jugando y corriendo por las calles.

Thomas inventó, reunió dos cosas conocidas: la escalera y las personas. El pequeño Tomás le hace pensar a Simón la escuela y la educación como nunca antes las había pensado. No se trata de pensar la escuela y la educación solo en su funcionamiento, sino su papel social, político y sobre todo, su sentido. Me pregunto junto con Kohan, Simón Rodríguez y el Profesor Julio: ¿Cómo pensar una escuela, una educación y una docencia, que no cierre las puertas a un niño como el pequeño Thomas que inventa una solución con lo que tiene, o a los niños del basurero con los que convivió Julio, que hacen de una lata una nave espacial, o al pequeño Matheus que invita al profesor a su casa en el árbol a tomar café?

Y más específico, me pregunto, no con la intención de responder sino de movilizar el pensamiento: ¿Cómo nos pensamos docentes capaces de ser invitados a aprender con niños como el pequeño Thomas que inventa un escalera por la que puede escalar, o el pequeño Matheus y sus amigos que preparan un café para sentir el calor acogedor del hogar, o los pequeños que viven en un basurero, que hacen de un vaso una nave y de una lata, un universo? ¿Cómo podemos ponernos al mismo nivel de sus miradas, de sus invenciones, de su grandeza? ¿Qué es necesario desaprender?

Antes de encontrarme con el trabajo de Simón Rodríguez, una de las formas de educación que descubrí que podía practicar con la fotografía, era cierta idea de “docencia

itinerante”. Sin profundizar demasiado fue una de las razones que me hizo venir de Colombia al Brasil a realizar mis estudios de posgrado en educación en el área de Arte y Educación. Llegué con una cámara en la mano, lleno de búsquedas, preguntas, una persistencia para un nuevo comienzo y coraje para seguir creyendo y apostando que con la educación y el arte podía cambiar el mundo, pero después de un tiempo me di cuenta que para esa empresa el primero que sería transformado soy yo, y esa es una de las más inquietantes conclusiones. Que no se trata ni siquiera transformarnos, sino de ver la forma en que llegamos a ser lo que somos para en ese movimiento, darnos cuenta de las formas que podemos cuidar de nosotros y de los otros.

Porque al final la educación y quienes estamos en ella de forma permanente, constante, persistente, sabemos así un saber de sentidos, corporal, que la educación es una forma de cuidado de sí y del otro y de la vida (LOPEZ, 2008). Es físico cuidado de la vida que habita, que circula, que quiere aprender y desaprender con nosotros y con los que por fortuna o desventura se cruzan en nuestros camino. Es ese cuidado de dejar que la luz dibuje la flor, a veces no hay que hacer mucho, pero el solo hecho de dejar que eso pase, nos exige esfuerzo en un mundo que no para, un eterno movimiento circular que no para, automatizado. Ese es el esfuerzo, esa es la apuesta que apenas comienza y se reafirma en apostar por la vida que circula y la que ha de circular.

Esta experiencia le hace ver a Simón el enorme poder de la creatividad, del pensamiento, de la invención (KOHAN, 2015, p. 34). A partir de este encuentro, vendrán varios movimientos y desplazamientos no solo en su forma de pensar la escuela y la educación, sino en la forma de vivir una nueva vida.

Pensar la docencia es pensar en educación y su relación con las palabras, con la cultura y su relación con la vida. Pensar la vida educadora y filosófica que habita estas líneas en tono de profesor fotógrafo, de investigador y también pensar para quién las escribo. Hay un compromiso que puede ser el sentido que afirme esta escritura y esta investigación de cuidado con la vida. López (2008, p. 10) trae la idea que “la educación, como la propia cultura, no es un producto, sino una relación de cuidado con la vida”. Es urgente pensar la educación y por lo tanto, la docencia y la fotografía más allá de ser productos, o procesos tan de moda hoy en día, o como medios para alcanzar resultados, o como acumulación de informaciones. Por el contrario, tal vez y una forma más simple, como una relación de cuidado con la vida. ¿Cuánta

vida puebla nuestros escritos? ¿De qué modo nuestras escritos afirman o niegan la vida que los atraviesa? López a continuación sentencia:

Las palabras son siempre las mismas; su sentido sin embargo es diferente, cada vez que son pronunciadas u oídas. Porque el sentido es el acontecimiento vivo de las palabras. [...] El sentido no se conserva, se renueva, se produce cada vez. El sentido es acontecimiento. (LOPEZ, 2008, p. 10)

En este caso, el sentido es la vida de la palabra, no tanto su significado, pues él es estático y fijo, reposa en los diccionarios siempre disponible para ser consultado. El sentido como vida de las palabras vuelve e insiste en ellas como acontecimiento. Y finaliza “no es en su gramática, ni en su materialidad desnuda que encontramos la vida de las palabras” (p. 10).

El sentido de las palabras y yo agregaría el de la educación, de la docencia, de la fotografía, se producen cuando son pronunciadas o practicadas, o creadas. Ese sentido se crea con el movimiento. El sentido para López no se conserva, él se renueva en cada instante es por esto que el sentido es el acontecimiento vivo de las palabras.



Foto 29. La casa del árbol
Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2015)

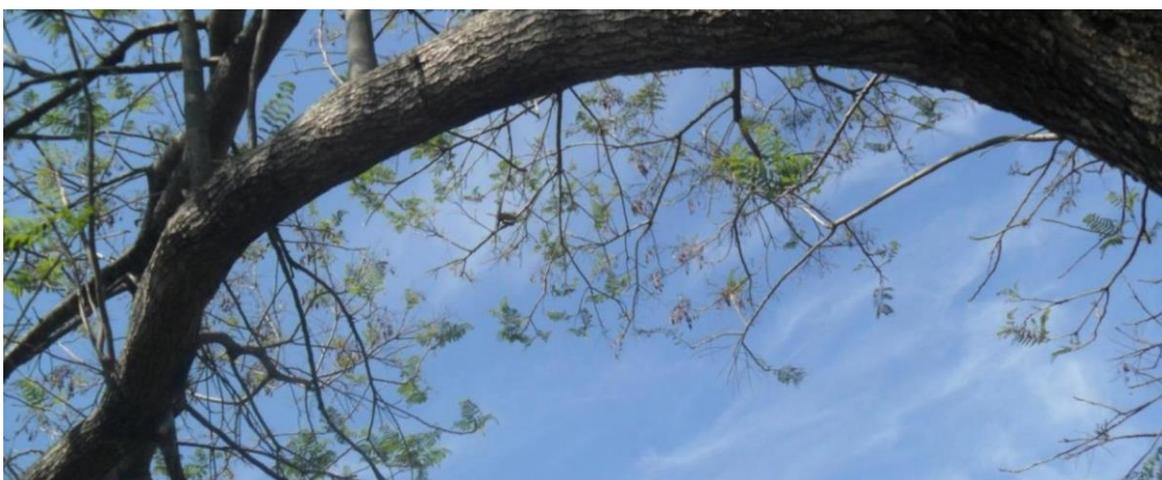


Foto 30. Sky TV
Fuente: Fotografía digital (BELLO, 2015)



Foto 31. *La flor que florecea* FotoSerie compuesta por cuatro fotografías digitales
Fuente: BELLO, 2015.

6. CONSIDERACIONES, INVENCIONES Y CUIDADOS

Sobre importancias

Un artista-fotógrafo me dijo una vez: Vea que una gota de sol sobre la piel de un lagarto es más importante para nosotros que todo el sol sobre el cuerpo del mar. Habló más: que la importancia de una cosa no se mide con una cinta métrica ni con escalas o barómetros, etc. Que la importancia de una cosa tiene que ser medida por el encantamiento que la cosa produzca en nosotros¹¹⁵

Manoel de Barros

Comienzo este capítulo en la búsqueda del encantamiento que esta jornada de investigación, de escrituras, de invenciones, produjo en mí. Vuelvo al detalle de cómo esta tesis fue creada y concebida en el transcurso mismo de su recorrido, que como un río, una vez fue nube y otras rocío, algunas veces fue una cobra de vidrio suave y otras una simple ensenada (BARROS, 2013).

Un mar de preguntas, que la inundan, me ayudaron a no perder el movimiento y estancarme en las certezas tentadoras de quien algo está buscando (SKLIAR, 2014). Una de esas preguntas que permanece y me acompaña desde el inicio, me llevó a indagar por los problemas que otros profesores fotógrafos al igual que yo se planteaban al practicar la fotografía y la docencia con niños.

Con las orientaciones debidas y después de pasar por una sentida evaluación llegué a la escritura de sí como una forma de conducir y escribirla. En clave con la fotografía fui andando el camino entre montañas y valles, una animaba la otra y fueron estas dos, escritura y fotografía, que operaron como un mecanismo que me permitió *ajustar la luz* frente a la cantidad de problemas y preguntas que había encontrado en las narrativas de los profesores y en las mías también.

Con la luz cuidadosamente ajustada, y después de muchas lecturas, pude ver mejor el panorama, me dispuse hacer el *encuadre* en una de las tres problemáticas que identifiqué: la relación de la fotografía, la educación y la infancia. A partir de esa problemática ya *encuadrada* ajusté el *foco* y esta vez una de las preguntas iniciales de inspiración Foucaultiana

¹¹⁵ “Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006).

que vino a primer plano —¿cómo nos volvemos docentes fotógrafos?— me llevó a experimentar de una nueva forma lo que había encontrado en las narrativas de los profesores. Lo dibujé en mapas, lo pensé en imágenes y junto con lo que me sugerían las compañías de lectura, fui encontrando el *foco*. Recordaba una vez más, la primera vez que Gabriel, mi pequeño estudiante, había descubierto el foco manual en la cámara. Así estaba yo frente a otro tipo de flor tratando de enfocar.

Junto con la abertura del diafragma, el tiempo y velocidad de obturación fueron llegando elementos que darían un buen detalle en la *profundidad de campo*. La imagen que logré, mostró que a partir de la problematización que identifiqué operando como un diagnóstico de la realidad existían formas o modos en que los profesores se inscribían en el mundo. La relación infancia, educación y fotografía estaba habitada de diferentes posibilidades de escrituras de sí por parte de los profesores. Identifiqué tres modos o formas de inscribirse en el mundo y que correspondieron a la infancia como posibilidad de pensamiento e invención, el arte de fotografiar como experiencia de luz y de tiempo, y el acontecimiento y la errancia como otros modos de educación.

Teniendo los ajustes de *luz, encuadre, foco y profundidad de campo* que logré gracias a la forma de operar la fotografía y la escrita de sí como orientaciones metodológicas de investigación me permití hacer una fotografía en movimiento, tal vez no la mejor, si la medimos con cintas métricas o escalas o barómetros, pero sí la que causó mayor encantamiento. Algunos de los hallazgos que pueden estar sin mucho detalle en los análisis anteriores me permito traerlos haciéndoles un zoom y dándoles un retoque de luz y de tiempo.

La escritura de sí, fue una valiosa herramienta de orientación metodológica que me permitió un trabajo ético y alimentó la investigación en varias dimensiones, tanto en contenido, como en la forma de explorar otros modos de producción de pensamiento alrededor de la problematización del presente. Se constituyó en una experiencia en términos de que describe Foucault (2010b) como cualquiera aquella de la se sale transformado

Me permitió conversar con las voces docentes participantes desde lugares más cercanos. Propició un ejercicio de lectura meditativa que, pese a las pocas obras, autores y nociones desarrolladas me fue posible llevar a cabo uno de los centrales emprendimientos de esta escrita, experimentando el pensamiento alrededor de la fotografía, la infancia y la educación, explorando caminos de búsqueda de sí, inquietud y cuidado de sí.

Un ejercicio que requiere de vigilancia, aliento, persistencia para no caer en lugares comunes de ideas auto afirmativas, que no niego pueda haber, por eso hice el ejercicio de volver a ella cuantas veces fuera necesario. Otras escritas habitan las márgenes de esta tesis, es un compromiso que este no sea un fin, sino apenas un comienzo de seguir intentando, de seguir creyendo, de aprender una escritura de sí, pues en el fondo nunca estará terminada. A cada lectura nace nuevamente de una forma diferente, porque cada vez que volvemos a ella, ya no somos los mismos. Al final de esta etapa de escritura puedo decir, es imposible pensar, sentir, actuar de la misma forma que antes, es un proceso que produce transformaciones, unas inmediatas y otras que se van revelando con el tiempo. Esta escrita es un recorte de los cambios y desplazamientos que operaron en un momento, una instantánea en movimiento.

Una de las funciones que tiene la escritura de sí es la *etopoietica*, esto quiere decir que es la operadora de la transformación de verdad en *ethos* (FOUCAULT, 2017, p. 143). La forma en que subjetivamos y nos apropiamos de lo verdadero para nosotros. Entonces puedo decir con que no ha sido tanto por los temas y discusiones aquí expuestas y sí por el trabajo de sí mismo que me causado esta escritura que puedo hablar que haya podido apropiar de ciertas nociones que siendo verdades para mí hacen sentido. Los hallazgos que expongo en cuanto a los modos en que profesores fotógrafos se inscriben en el mundo han pasado por esa apropiación y no estando del todo elaborados, pues al final nada está terminado, todo está en constante cambio, ya pasan a ser una forma de lectura, que ayudan a que este proceso de escritura tenga esa posibilidad de transformación de la verdad en *ethos*.

Yo he podido experimentar que ha sido a través de la escritura como un ejercicio de sí, meditativo, una forma de enfrentar el problema que me he planteado el preguntarme por la relación docencia, fotografía, infancia, y mi trabajo ético involucrado. Un trabajo no solo hecho a través de la tesis, sino con las múltiples escrituras exploradas, indagadas, y experimentadas, fotografías que derivaron de esta jornada de escritas. La escritura de esta tesis y en otros formatos han sido formas de resistencia y existencia para afrontar los desafíos que se presentan. Es imposible habitar los mismos lugares de la escritura, de la docencia y de la fotografía cuando se ha pensado, meditado y escrito de ellos de forma tan intensa.

El arte de fotografiar como ejercicio de escritura de sí, escritura fotográfica de sí, conlleva también un trabajo ético que hace parte de ese proceso en que nos tornamos docentes fotógrafos. Luego de la defensa de la tesis y con la ayuda del tribunal de defensa identifiqué algunas características presentes en los caminos recorridos por los docentes que se relacionan a la enseñanza del fotografiar y al acto mismo de fotografiar entendidos estos como una

escritura de sí. Estas características fueron: búsquedas de caminos como nos lo muestra más claramente la experiencia de Cibele, persistencia y creatividad como lo vemos con Irene; también coraje y posición política, como lo relata Julio. Esta lectura me ayudó a ver que, esa actitud de búsqueda, de persistencia, de creatividad y de coraje presente en los 4 docentes fotógrafos, eran caminos, acciones o se quieren virtudes que se desarrollaban para buscar, persistir y apostar por modos de inscribirse en el mundo. De esa forma pude ver más claro que esos modos que podía ver estaban referidos a la infancia como territorio invención, la fotografía como experiencia de luz y tiempo, y al acontecimiento y la errancia.

El arte de fotografiar como experiencia de tiempo posibilita ver otras formas de relación con el mundo, de interpretarlo, de sentirlo, de comprenderlo y de conocerlo. La escritura de sí y el arte de fotografiar como metodología de conocimiento del mundo pueden auxiliar a sentir de otros modos, desde otras experiencias temporales. A través de la relación ética y estética que a diario es tejida en el cotidiano de la vida se puede permitir que además de la razón operen otras posibilidades de la creación en el relacionamiento con el mundo. Otras percepciones temporales más allá del cíclico y repetitivo *Cronos* que envuelve el cotidiano en laberintos invisibles. Entender el *Kairós* y el *Aion* como experiencias temporales que necesitan ser activadas para que cuando falte pensamiento, o cuando el aliento no resista, pueda la invención crear. Donde los cuestionamientos y problemas que llegan permitan abrir caminos al eterno descubrir, donde se tenga la posibilidad de crear a partir de lo que no fue todavía pensado, donde nunca sea demasiado tarde, donde el encanto sea mayor con la “gota de sol sobre la piel de un lagarto” que “todo el sol sobre el cuerpo del mar” (BARROS, 2006)

El arte de fotografiar como experiencia de luz, en modo manual, me llevó a encontrar una noción de cuidado que Irene, Cibele y Julio tienen en el acto de fotografiar y de enseñar. Los ajustes de luz en el caso de la fotografía tienen que hacerse con el mayor cuidado, ya sea en Irene con la cámara *pinhole*, Cibele en el laboratorio de revelado o Julio en la observación y toma de notas para tener las mejores fotografías. Con el mismo cuidado, cariño y afecto con que cada uno realiza sus fotografías, y se refiere al acto de fotografiar que es el mismo que tienen cuando ejercen la docencia, cuando tratan sus estudiantes cuando se refieren a ellos.

Cibele habla del cuidado de escuchar al otro, a veces solo es cuestión de escuchar sus estudiantes. Julio tiene sus talleres llenos de aquellos que fueron llevados a la dirección de la escuela, un acto de cuidado, de saber que no son escuchados, que precisan de cuidado y les ofrece el taller como una forma de cuidar de ellos. Escuchar y ver a la Irene fotógrafa con todo el cuidado sobre cómo hacer fotografía y verla después a la Irene docente mostrándole

los lenguajes que tiene la luz, el cuidado y la espera, pues ni el fotógrafo ni la cámara hacían lo que luz hacia: dibujar la flor. La luz de la que habla Irene en la fotografía es el cuidado de sí y del otro en el acto de educar y enseñar.

Pensar en un modo manual de educación no sería más que pensar ante todo en una educación o en este caso en una docencia que priorice el cuidado de sí y del otro de la vida como prioriza el cuidado de la luz cuando se hace una fotografía. Comprender la educación y la fotografía no como un producto, sino una relación de cuidado con la vida (LOPEZ 2008) Podemos pensar el arte de fotografiar de forma manual pueda ser un modo de educación en el que se propicie ese cuidado de sí y del otro en el común de la vida y sea en este lugar donde podamos experimentar una división de lo sensible, como Rancière (2018) insinúa.

Otra forma de inscribirse en el mundo es la infancia como invención. La invención de un mundo que se quiere habitar. Esa invención de la infancia cuando nunca es demasiado tarde (COUTO, 2011). Una ventana o una escalera apenas sean suficientes para sintonizar el mensaje que el mundo nos quiere dejar. Es como construir con una lata de café una cámara y dejar que la luz entre a diseñar. La infancia que nos habita como un *cuando* es también un modo de entrar en otra percepción de tiempo ilimitado, inmaterial, infinito que nos hace ir más allá de las verdades y certezas instaladas.

No es la infancia entendida como una etapa cronológica, en cierta situación de inferioridad e invalidez para conocer, aprender, crear y elaborar sentido que nos acompaña en las clases de clase. Es la presencia de la infancia como pensamiento, como lenguaje, como reino, como territorio que nos coloca frente a otras nociones de tiempo, de verdad y de relación consigo mismo. Es una forma de inventar o desinventar (se) (BARROS, 2013) si se quiere. De hablar ninguna lengua conocida y con ello, hablar todas las lenguas posibles, darnos cuenta de las lenguas que no sabemos que sabíamos(COUTO, 2011).

La presencia de la infancia como pensamiento que problematiza el presente, independiente de las condiciones de enunciación del sujeto o de los problemas que se presenten, abre una posibilidad inventiva, ya sea a abrir más caminos, más ventanas o subir las escaleras de Thomas o tomar los cafés de Matheus, o aprender los idiomas de Jacotot. Pensar en las problemáticas del presente es pensar también en los abordajes que hacemos de esas problemáticas.

La fotografía es una aliada que hace desconfiar de lo que se presenta como real y como verdad, recuerda que todo al final es invención, pero ante las verdades y lo que se presente como real no queda más que oponerse, resistir o como lo diríamos, inspirados en Foucault (2013) y así poder reírnos de las solemnidades de origen. Estas formas de inscribirse en el mundo atraviesan la invención de otros comienzos, de detenerse en la pequeñez meticulosa e inconfesable de esas fabricaciones (FOUCAULT, 2013) que de alguna forma para este caso nos brinda la escritura de sí, la práctica fotográfica y la docencia como trabajo de elaboración de sí y por sí. Todo esto tal vez implique “todavía contrariarse a sí mismo o inventarse en un viaje un tanto peligroso, no tanto por falta de cuidados previos, sino por desconocer, a priori, el camino y el punto de llegada” (FAVACHO, 2010, p. 557). Esta escrita en cuanto invención ha recorrido ese viaje peligroso, pues sin importar los cuidados previos el mayor todos los peligros es desconocer el camino, y no tener mayor ida del punto de llegada ni saber si se ha llegado o no.

Debo reconocer mis límites en esta investigación y las dificultades y desafíos que un pensamiento nómada, errante, y poco apegado al “canon textual, a la pureza de la obra, al seguimiento estricto de las reglas establecidas por la academia” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11) me han traído en este camino. Los asumí desde el inicio, lo que me hizo buscar caminos y formas para que el movimiento propiciado pudiera alimentarse de otras formas de producción de pensamiento: como la invención y la poética que residen en la infancia; o en diálogo con la academia desde los encantamientos que produce hacer una escrita de luz, donde una de las mayores virtudes solo sea observar y saber esperar; o con el canon textual leyendo en la vida de profesores fotógrafos, la filosofía, la poesía con la que se inscriben en él, la Vida como toda una obra de una riqueza inagotable, porque como nos recuerda Couto “no son sólo los libros que se leen, [...] todo en la vida puede ser página. Depende a penas de la intención de descubierta de nuestra mirada” (COUTO, 2011, 103).

A lo largo de este recorrido me acompañaron varias preguntas que me ayudaron a que el movimiento continuara, hubo algunos elementos y cuestionamientos que resonaron más que otros, y seguro que continuaran revelándose más adelante. Fue quizás esa misma cantidad de preguntas e interrogantes que me realizaba en cada etapa y momento que hicieron de esta caminata un tanto más difícil de lo que me proponía, pues mi deseo de saber y conocer me generó una expansión desmedida que a ratos impedía el movimiento. Requería volver a contraerme como un movimiento completo de respiración, una contracción seguida de una expansión así en constante movimiento, abriéndose y cerrándose al universo. La forma de

relacionarnos en la educación, en el arte, puede cambiar también nuestra relación con la vida. La columna central de la educación tal vez no sea solo la relación con el conocimiento, como tradicionalmente fuimos acostumbrados a pensar, o con el saber, sino que tiene a ver más una relación ética con la vida, una relación de cuidado. Una ética y un cuidado basados no en experiencias abstractas y referentes lejanos impuestos o prescriptivos, sino basados, elaborados lentamente, en nuestras experiencias y en nuestras construcciones más próximas. Con distancia y con tiempo saber observar, saber esperar y tener distancia como lo revela el misterio de un verdadero maestro (RANCIÈRE, 2011)

Por otro lado también para continuar pensando las problemáticas que nos planteamos docentes fotógrafos en el presente, exige pensar con la infancia y no para la infancia o desde la infancia, pensar y permitirnos experimentar una noción de tiempo más allá de la imagen, finita y secuencial, circular y laberíntica del *Cronos* de la que hemos sido herederos. Pensar con el arte, junto con el arte es también producir pensamiento desde otras esferas, y reconocer que el reparto de lo sensible está en nuestros cotidianos y no es exclusivo del régimen de Arte. Necesitamos revisar constantemente esa relación arte educación en la que no haya subordinación ni del uno ni del otro. Aprender conjuntamente en los constantes movimientos y tensiones que surgen de nuestras prácticas.

Estas elaboraciones hasta aquí quizás requieren de lanzarnos de bruces a jugar con ese niño que juega con los dados, que tiene otra noción del presente, no como el aquí y el ahora, sino el tiempo infinito, de la creación, del arte, de la infancia, del juego, de la poesía, del canto, de la danza, de la oración, de la lectura, de la escritura, de la meditación tiempo *Aion*. De elaborarnos nosotros mismos como una obra de arte, sin mirar el reloj, sintiendo el palpitar de nuestro corazón que pulsa vida una y otra vez, de forma circular por toda existencia, yendo y viniendo concebir la vida como una obra de arte (FOUCAULT, 2010a). O como la respiración que nos acompaña desde cuando nacemos hasta cuando partimos, un tiempo infinito y permanente. Como el niño que nunca, pero nunca, se cansa de jugar. Entrar en los reinos de aquel niño que juega con el tiempo y se sorprende por todo lo que pasa, porque nunca es demasiado tarde. Entrar en *Aion*, crear como un artista y sorprenderse como un niño. Otras formas y modos posibles de inscribirnos en el mundo

El tiempo en que el podemos estar presentes sin importar el tiempo que estemos, porque no se trata del *cronos*, de lo cuantificable, de inicio y del fin. El mundo moderno vive acelerado, por su afán de no dejar escapar ese tiempo cuantificado que no representa para los ojos de un sistema productivo más que ganancia y acumulación. No se trata, al igual que el

conocimiento, de acumularlo, sino de saber las conexiones que podemos hacer con él. Y en caso del tiempo no se trata de ganarle la carrera yendo más rápido cada vez, sino tal vez se gane una pequeña batalla cuando paramos para observar, para escuchar, para experimentar.

Así como con la escritura, también a través de la fotografía, o la docencia, o la poesía como formas de escribir de sí han formado parte de esas exploraciones y elaboraciones de sí, que no alcanza, ni cabe intentar reducirlas a este espacio, en este escrito. Sin embargo, muchas de ellas lo habitan. No hubo en esta tesis pretensión de alcanzar verdades, pero sí de provocar sentidos, afirmados en cada capítulo escrito, en tantos textos retirados de la versión final, en cada lectura que me hacía temer y apagar o reafirmar frases. Mi apuesta al escribir ha sido la misma posibilidad de crear y de provocar sentidos y traer vida a la escritura.

Debo confesar que tal vez una buena parte de lo que aquí se haya transformado en mi relación conmigo mismo, ha de ser como semillas que ya vienen germinando debajo de la tierra y que tal vez no consiga colocar en palabras en estos momentos. Como imágenes latentes de una cámara *pinhole* que solo después de pasarlas por el laboratorio dejen ver sus íntimas formas y que precisen de un trabajo dedicado toda vez que necesiten cuidado para que puedan salir a la luz. Es un trabajo inacabado como lo es la vida y obra de cada uno, y es en ese espacio que podemos seguir creando.

Decía Borges (1999) que la única forma de dejar de corregir borradores es publicando. Esta tesis fue escrita a modo de conversación, de narraciones, intentando traer diferentes voces y tiempos. Su misma naturaleza consecuente con este proceso hace que nunca la última palabra sea dicha, sino por el contrario que sea un camino de permanente movimiento.

Esta tesis fue concebida como una invitación abierta a sumar voces a partir de la memoria, de la narración, un ejercicio de constante invención, una invitación para entonar otros lenguajes, otros tiempos, para explorar y para experimentar el pensamiento. Tendrá errores, repeticiones equivocaciones, no estará terminada, y abierta a nuevas escrituras y nuevas lecturas podrá tener un movimiento circular como en el mundo greco-romano era concebida la escritura y la lectura, volver siempre que necesite a ella como un constante ejercicio de *meditatio*.

Más que una tesis ha sido como escribir un capítulo de mi vida, en el que buscando otras formas de relacionarme con la docencia, la fotografía y la infancia. Me he encontrado con movimientos y desplazamientos que no imaginaba. Más cosas vendrán, más movimientos, preguntas, experiencias y acontecimientos que me llevarán a continuar en el

viaje, en la errancia por los caminos de la infancia, del arte y la educación en cuanto seamos calor y podamos inventar porque quien no tiene herramientas de pensar, inventa (BARROS, 2013, 457)

Esta tesis e investigación, como todas las experiencias que hasta acá me han acompañado hacen que estos viajes, estos cambios, estos aprendizajes, y estas aventuras que emprendemos y que nos abren caminos insospechados y que se bifurcan una y otra vez valga la pena por es una apuesta a la vida que también ahí circula y en la que puede circular.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, I. **Teorías y prácticas de la educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.** Barcelona: Octaedro, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia: destruição da experiência e origem da historia.** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

BÁRCENA, FERNANDO. **El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo.** Barcelona: Herder, 2004.

BARROS, Manoel De. **Memorias inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel De. **Poesía Completa.** Sao Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel De. **O livro das ignorancias.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Ed nova fronteira, 1984.

BELLO, Oscar. Educación no formal y arte para la vida: aportes para un diálogo desde las imagenes y la experiencia. Brasil Colombia. *In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIM ENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO 2015*, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidad Estadual de Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR684.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BELLO, Oscar. EL ACONTECIMIENTO ESTÉTICO EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS: posibles relaciones y caminos metodológicos. **IV Seminario Internacional Pensar de otro modo -2018**, Bogotá, p. 435,452, 2018. Disponível em: https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_mod02018/pensar_mod02018/paper/viewFile/3432/3612.

BELLO, Oscar. O Acontecimento Estético Nas Praticas Educativas De Fotografia, Possíveis Relações E Caminhos Metodológicos. *In: VI COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT*, 2019 2019, Uberlandia. **Anais [...]**. Uberlandia: UFU, FACED, 2019.

BELLO OSCAR. **DE LA EXPERIENCIA FOTOGRÁFICA A LOS ESPACIOS EXTRACURRICULARES: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia.** 2016. UFRGS, Porto Alegre, 2016.

BORGES, Jorge Luis. **Ficciones.** Madrid: Espasa, 1999.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. *In: Ni arte ni educación, Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico.* Madrid: Los libros de la catarata, 2017. p. 19–25. Disponível em: <https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion/2?ff>.

CARTIER-BRESSON, Henri. **The Decisive Moment.** New York: Simon and Schuster, 1952.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autentica, 2009.

COUTO, Mia. **O fio das misangas.** Sao Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **E se Obama Fosse Africano? e outras intervenções.** Sao Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAVIDSON, Arnold. Etica como ascese: Foucault, a história da ética e pensamento antigo. *In: GUTTING GARY (org.). Foucault.* Sao Paulo: Ideias & Letras, 2016. p. 157–187.

DELEUZE, Gilles. **Logica do Sentido.** Sao Paulo: Ed. da Universidade de sao Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliens, 2005.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: Ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educacao e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555–570, 2010.

FOUCAULT, Michael. **El orden del discurso.** Barcelona: Tusquets, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A Hermenêutica do Sujeito.** 3. ed. São Paulo: WMF, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas.** Cidade de Mexico: Siglo XXI, 1972.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da Ética: uma visão do trabalho em andamento. Michel Foucault entrevistado por Hebert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In: CARLOS ENRIQUE DE ESCOBAR (org.). Michel Foucault, O dossier, últimas entrevistas.* Taurus ed. Rio de Janeiro. p. 41–70.

FOUCAULT, Michel. Prefacio à Historia da Sexualidade”. *In: Ditos e Escritos IX:*

Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. *In:* IN: DREYFUS, HUBERT E RABINOW, Paul. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. a. p. 296–327.

FOUCAULT, Michel. Repensar a política. *In:* **Ditos & escritos VI.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. b. p. 289–347.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** NAU Editor ed. Rio de Janeiro: NAU Editor, 2013.

FOUCAULT, Michel. Escrita de Si. *In:* BARROS, Manoel De (org.). **Ditos e escritos V: Foucault. Ética, sexualidad, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 141–156.

HELGUERA, Pablo. **Pedagogia no Campo Expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8BienalPortuguese.pdf.

KOHAN, Walter. **Infância: Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2011.

KOHAN, Walter. **El maestro inventor.** Buenos Aires: Miño y Dávila srl, 2013.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor.** Belo Horizonte: Autentica, 2015.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorancia. Ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infancia, entre lo humano y lo Inumano. **Educación e Realidade,** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125;138, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LAGE, Maria. Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educ. Tem. Dig,** Campinas, v. 12, p. 198–226, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5481070/mod_resource/content/1/Lage_Utilização

do software NVivo em pesquisa qualitativa.pdf.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Conferencia: la experiencia y sus lenguajes**, Buenos Aires: OEI, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiencia**. E. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

LOPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimiento e Experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MONEGALHA, Fernando. O TEMPO DO SENTIDO: CRONOS E AION NO PENSAMENTO DELEUZEANO. **O MANGUEZAL**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 88–95, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral. *In: Antologia de Textos Filosóficos*. Parana: SEED, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. 2. ed. São Paulo: EXO, 2018.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar em quanto travessia**. Salvador: Edufba, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos, A dificuldade de se fazer algo difícil. *In: Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Micheal Foucault*. Achiamé ed. Rio de Janeiro. p. 9–16.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia: destruição da experiência e origem da historia**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

BÁRCENA, FERNANDO. **El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo**. Barcelona: Herder, 2004.

BARROS, Manoel De. **Memorias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel De. **Poesía Completa**. Sao Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel De. **O livro das ignorancias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Ed nova fronteira, 1984.

BELLO, Oscar. Educación no formal y arte para la vida: aportes para un diálogo desde las imagenes y la experiencia. Brasil Colombia. *In*: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIM ENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidad Estadual de Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR684.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BELLO, Oscar. EL ACONTECIMIENTO ESTÉTICO EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS: posibles relaciones y caminos metodológicos. **IV Seminario Internacional Pensar de otro modo -2018**, Bogotá, p. 435,452, 2018. Disponível em: https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_mod02018/pensar_mod02018/paper/viewFile/3432/3612.

BELLO, Oscar. O Acontecimento Estético Nas Praticas Educativas De Fotografia, Possíveis Relações E Caminhos Metodológicos. *In*: VI COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT, 2019 2019, Uberlandia. **Anais [...]**. Uberlandia: UFU, FACED, 2019.

BELLO OSCAR. **DE LA EXPERIENCIA FOTOGRÁFICA A LOS ESPACIOS EXTRACURRICULARES: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia**. 2016. UFRGS, Porto Alegre, 2016.

BORGES, Jorge Luis. **Ficciones**. Madrid: Espasa, 1999.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. *In*: **Ni arte ni educación, Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico**. Madrid: Los libros de la catarata, 2017. p. 19–25. Disponível em: <https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion/2?ff>.

CARTIER-BRESSON, Henri. **The Decisive Moment**. New York: Simon and Schuster, 1952.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulario de Foucault**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

COUTO, Mia. **O fio das misangas**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **E se Obama Fosse Africano? e outras intervenções**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAVIDSON, Arnold. Etica como ascese: Foucault, a história da ética e pensamento antigo. *In: GUTTING GARY (org.). Foucault*. Sao Paulo: Ideias & Letras, 2016. p. 157–187.

DELEUZE, Gilles. **Logica do Sentido**. Sao Paulo: Ed. da Universidade de sao Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliens, 2005.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: Ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555–570, 2010.

FOUCAULT, Michael. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. Cidade de Mexico: Siglo XXI, 1972.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da Ética: uma visão do trabalho em andamento. Michel Foucault entrevistado por Hebert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In: CARLOS ENRIQUE DE ESCOBAR (org.). Michel Foucault, O dossier, últimas entrevistas*. Taurus ed. Rio de Janeiro. p. 41–70.

FOUCAULT, Michel. Prefacio à Historia da Sexualidade”. *In: Ditos e Escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. *In: IN: DREYFUS, HUBERT E RABINOW, Paul. (org.). Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. a. p. 296–327.

FOUCAULT, Michel. Repensar a política. *In: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. b. p. 289–347.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. NAU Editor ed. Rio de Janeiro: NAU Editor, 2013.

FOUCAULT, Michel. Escrita de Si. *In: BARROS, Manoel De (org.). Ditos e escritos V:*

Foucault. Ética, sexualidad, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 141–156.

HELGUERA, Pablo. **Pedagogia no Campo Expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8BienalPortuguese.pdf.

KOHAN, Walter. **Infância: Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2011.

KOHAN, Walter. **El maestro inventor.** Buenos Aires: Miño y Dávila srl, 2013.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor.** Belo Horizonte: Autentica, 2015.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infancia, entre lo humano y lo Inumano. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125;138, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LAGE, Maria. Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educ. Tem. Dig**, Campinas, v. 12, p. 198–226, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5481070/mod_resource/content/1/Lage_Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5481070/mod_resource/content/1/Lage_Utilização_do_software_NVivo_em_pesquisa_qualitativa.pdf).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Conferencia: la experiencia y sus lenguajes**, Buenos Aires: OEI, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiencia.** E. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

LOPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimiento e Experiência no trabalho filosófico com crianças.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MONEGALHA, Fernando. O TEMPO DO SENTIDO: CRONOS E AION NO PENSAMENTO DELEUZEANO. **O MANGUEZAL**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 88–95, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral. *In: Antologia de Textos Filosóficos.* Parana: SEED, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. 2. ed. São Paulo: EXO, 2018.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar em quanto travessia**. Salvador: Edufba, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos, A dificuldade de se fazer algo difícil. *In*: **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Micheal Foucault**. Achiamé ed. Rio de Janeiro. p. 9–16.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

ANEXOS

8.1 Anexo A - Perguntas guia para Entrevista a professores de Fotografia¹¹⁶

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Faculdade de Educação – FAE

Perguntas guia para Entrevista a professores de Fotografia:**O acontecimento estético em praticas educativas artísticas: possíveis relações e caminhos metodológicos”**

- 1) Qual é sua Idade? Qual é sua formação? Você se formou em qual faculdade? Em que ano? Possui outra graduação ou pós-graduação? Tem formação específica em fotografia? Onde foi? Pode me falar mais de essa formação?
- 2) Quanto tempo de trabalho? Desde quando você trabalha com a fotografia? Que projetos tem desenvolvido em relação a fotografia? O que tem mudado ao longo do tempo na sua atuação como a fotografia?
- 3) Defina os diferentes estádios de sua trajetória (pelo menos 3), onde tem mudado sua trajetória.
- 4) Quais seriam os momentos mais significativos e ou experiências mais marcantes de sua trajetória? Você pode nos relatar essas memorias
- 5) Que momentos na sua vida e no trabalho com a fotografia você sentiu que algo foi importante para você? Pode contar mais um pouco de essas experiências?
- 6) Que momentos na sua vida e no trabalho com a fotografia você sentiu que algo foi importante para os estudantes? Pode contar mais um pouco de essas experiências?
- 7) Qual temática da fotografia trabalha? Por que escolheu essas temáticas? Qual temática desenvolve atualmente?
- 8) Durante a sua trajetória teve alguma experiência que você considerava decisivo para a sua atuação profissional no presente? Você pode nos relatar essa memória?
- 9) Em contraposição, qual conteúdo/disciplina/matéria você não considerava importante para a sua formação? Por quê? Você pode nos relatar essa memória? Qual a sua opinião sobre essa experiência hoje?
- 10) Atua o tem atuado na escola publica? Na escola privada? Que locais além da escola você atua ou tem atuado? Que tem chamado mais atenção desses espaços? Como tem sido sua experiência com a fotografia nesses espaços?

¹¹⁶ Esta guía de preguntas hace referencia a un momento específico de la investigación en que se tenía especial interés por las prácticas, talleres y tipos de clases de los profesores. Fue este el material presentado al COEP en fecha 08/2018, razón por lo cual no lo modifiqué. Sin embargo, como el objeto y los intereses de investigación fueron cambiando hacia la experiencia docente, algunas otras preguntas fueron incluidas conforme se desenvolvía la entrevista con los profesores para responder a los interrogantes principales.

- 11) Qual a idade dos alunos junto aos quais você atua e tem atuado junto com a fotografia? Qual ou quais conteúdos tem desenvolvido com maior frequência nas suas aulas? Tem alguma demanda em especial de conteúdos por parte dos alunos?
- 12) Existe alguma demanda da escola, das instituições, dos pais ou dos próprios alunos acerca dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas? Quais? Qual é sua opinião com respeito disso?
- 13) A ideia de fotografia entra na sua disciplina como arte, como técnica, como forma de pensamento? De que forma? Porque?
- 14) O que você considera mais importante trabalhar sobre a fotografia? Por quê?
- 15) A partir da perspectiva escolhida, como você trabalha pedagogicamente com os seus alunos? O que você faz? Que atividade realiza? Os alunos gostam? Que resultados você tem obtido com o seu trabalho com a fotografia? Quais as dificuldades enfrentadas?
- 16) Ainda considerando sua perspectiva de trabalho sobre o fotografia, qual é a sua principal preocupação, ou seja, o que você pretende compartilhar com (ou levar para) os alunos?
- 17) O que você acha que mais influenciou na escolha dessa sua perspectiva de trabalho sobre a fotografia?
- 18) Como você prepara as suas aulas ou oficinas? Que materiais ou recursos utiliza? De que forma? O que tem funcionado mais no compartilhamento dos conteúdos?
- 19) Você faz registros ou diários de campo de suas aulas? De que forma? Poderia compartilhar esses materiais?
- 20) Se tivesse que escolher três momentos ou situações mais importantes nas suas aulas que você lembrasse como significativas para sua vida quais seriam? Por que? Você pode nos contar sobre esses momentos ou acontecimentos?
- 21) Nas suas aulas ou oficinas como é desenvolvido o ato de criação artística? Que ferramentas técnicas e metodológicas tem utilizado? Qual tem sido a recepção dos alunos com essas propostas?
- 22) Tem acontecido alguma situação que você lembre pelo significativa nos atos de criação com os estudantes?
- 23) Onde você pretende chegar com o seu trabalho de professor/a de artes e em específico de fotografia? Quais são os meios que você utiliza para alcançar seus objetivos? Como você avalia esses meios? São bons? Precisam de ajustes?
- 24) Teria algo mais para acrescentar o nos contar com respeito da experiência nas suas aulas de fotografia?

Otras perguntas realizadas e que deram conta da mudança da pergunta inicial de pesquisa

- 25) Quais tem sido suas temáticas na hora de fotografar?
- 26) E agora no presente o que é que está fotografando?
- 27) Quais tem sido as dificuldades o desafios da sua practica docente e practica fotográfica?
- 28) Que momentos vc lembra como relevantes o significativos na sua experiência docente e como fotógrafo
- 29) Como ve sua practica docente agora no presente?
- 30) Como sua practica fotográfica no presente?

8.2 Anexo B - TCLE PROFESSORES Termo De Consentimento Livre Esclarecido

Presentado ao Coep 08/2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Destinado aos professores e/ou professores participantes da pesquisa

Título da Pesquisa: *O acontecimento estético em praticas educativas artísticas: possíveis relações e caminhos metodológicos”*

Pesquisador Responsável: André Márcio Picanço Favacho E-mail: amfavacho@hotmail.com

Pesquisador Corresponsável: Oscar Yecid Bello Bello E-mail: oscarbello2012@gmail.com

Esse documento que você está lendo é chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e contém explicações sobre o estudo do qual você está sendo convidado (a) a participar.

Antes de decidir se deseja ou não participar da pesquisa (**de livre e espontânea vontade, ciente de que não haverá nenhuma contrapartida de ganho financeiro ou ressarcimento aos participantes**), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida afirmativamente, você será solicitado (a) a assiná-lo e receberá uma via assinada.

Antes de assinar, faça perguntas sobre o que não tiver entendido bem. Nós, os pesquisadores responsáveis, responderemos as suas dúvidas a qualquer momento (antes, durante e após a pesquisa). Além do direito a todos os esclarecimentos cabíveis, você tem garantida a total liberdade para a retirada do consentimento aqui concedido em qualquer fase da pesquisa, **sem prejuízo algum**.

O estudo em questão refere-se à pesquisa de doutorado de *Oscar Yecid Bello Bello*, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada sob a orientação do professor Dr. André Márcio Picanço Favacho.

A investigação intitulada *O acontecimento estético em praticas educativas artísticas: possíveis relações e caminhos metodológicos”* tem como objetivo principal compreender as

relações entre a noção de acontecimento estético como dispositivo de produção de experiência e as práticas educativas artísticas de professores de artes. Pelo presente termo, você professor (a) atesta a ciência de que participará de uma pesquisa que terá como procedimento metodológico uma abordagem de tipo qualitativa e que, nesse sentido, o pesquisador estará presente nos espaços educativos onde se desenvolverem suas praticas educativas artísticas, acompanhando todas as atividades pedagógicas onde os estudantes participantes da pesquisa estiver envolvidos, pelo período de um ano.

O acompanhamento das atividades pedagógicas consiste em estar nos diferentes espaços das praticas educativas artísticas, sejam aulas ou oficinas e nos diferentes espaços da escola ou centro educativo, e fora de esta onde as praticas educativas artísticas do professor se desenvolva. Nestes momentos, o pesquisador fará anotações, registro de áudio, visual y audiovisual das observações e acompanhamento realizado assim como poder participar conjuntamente das atividades realizadas pelo docente com os estudantes. Em momentos específicos da pesquisa, no intervalo, antes ou após o horário da aula, ou oficina iremos conversar com o docente e os estudantes participantes dos espaços educativos sobre as atividades desenvolvidas os trabalhos artísticos visuais realizados e pediremos a realização de alguns trabalhos artísticos visuais tais como fotografias, desenhos, entre outros assim como anotações sobre trabalhos visuais e audiovisuais apresentados. As Imagens e fotografias serão feitas por parte dos pesquisadores e em conjunto com os estudantes e os professores e serão de uso exclusivo para a pesquisa guardando a identidade dos menores.

Ressaltamos que tais atividades não irão prejudicar em nada a rotina dos espaços educativos e serão agendadas previamente com o consentimento do professor envolvido, as coordenações respectivas e estudantes e os pais dos menores. As conversas com a os estudantes e os professores serão registradas em áudio e, posteriormente, transcritas, podendo a pesquisador/entrevistador também realizar anotações ao longo do acompanhamento. As fotografias e as imagens produzidas por professores e/ou estudantes em conjunto com os pesquisadores serão parte da pesquisa citando os professores e estudantes participantes da pesquisa como autores e coautores das mesmas. As imagens e fotografia utilizadas na pesquisa caso apresentar rostos ou caras de menores de idade serão editadas para proteger sua identidade.

Os (as) professores (as) e equipe gestora têm direito ao acesso irrestrito às anotações do pesquisador referentes às observações realizadas na escola, gravações, fotografias além da possibilidade de requerer a posse desse material. Para tanto, o mesmo ficará sob a guarda dos pesquisadores, no gabinete de trabalho do pesquisador responsável, na FaE/UFMG, e será

destruído após o período de 5 anos, sendo possível, dentro desse período, a solicitação de vistas ou cópias por meio dos telefones de contato e e-mail informados.

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização da pesquisa aqui identificada e que o anonimato dos sujeitos participantes ficará assegurado pelo uso de nomes fictícios.

Faz-se necessário explicitar que este estudo não coloca em risco a saúde mental ou física de professores (as) e estudantes nele envolvidos, mas há o risco de alguma inibição, constrangimento ou timidez, principalmente por causa da presença do pesquisador, participando das atividades pedagógicas desenvolvidas. Caso isso ocorra, os pesquisadores se comprometem a não insistir, se retirando daquelas atividades que os professores (as) não recomendarem a observação. Da mesma forma, caso o estudante ou professor sinta algum incômodo com os assuntos abordados no diálogo com os pesquisadores, estes também se comprometem a não insistir, interrompendo os diálogos no ponto em que estiverem.

Em caso de dúvidas, é factível que você entre em contato com os pesquisadores por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. No que se refere a dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por meio dos seguintes dados:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Depois de ler e entender as informações fornecidas, eu _____,
portador do documento de Identidade _____ E telefone de
contato _____ sentindo-me esclarecido (a) , concordo com os termos
apresentados e aceito participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura

Pesquisadores:

Garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o (a) participante apresentar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 201__.

André Márcio Picanço Favacho

Pesquisador Responsável

Oscar Yecid Bello Bello

Pesquisador Corresponsável