

La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa

The Fantastic School: Artistic Practices
in Educational Research

A escola fantástica: práticas artísticas
na pesquisa educacional

Florencia Etcheto* 

Julieta Armella** 

Silvia Grinberg*** 

Para citar este artículo

Etcheto, F., Armella, J. y Grinberg, S. (2026). La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa, *Pedagogía y Saberes*, (64), 130-142. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22581>

Artículo de investigación

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación en curso desarrollada en una escuela secundaria pública, emplazada en un contexto de precaridad y pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Proponemos una analítica del material de campo haciendo eje en las prácticas artísticas como metodología de investigación en el estudio de las experiencias de la escolaridad. Esta

* flor.etcheto@gmail.com

** jarmella@unsam.edu.ar

*** sgrinberg@unsam.edu.ar

indagación se realiza a través de un trabajo colaborativo en y con la escuela, y no sobre la escuela. Sostenemos que las prácticas artísticas, en tanto método, posibilitan la narración de situaciones de vida en las que la palabra se retira. Se trata de una experiencia escolar afectada por la precariedad del espacio urbano en el que la institución está emplazada y donde la subjetividad de los estudiantes está atravesada por la desigualdad. Como parte del trabajo en terreno, se propuso a las y los estudiantes imaginar una escuela fantástica. Entre las respuestas aparecieron cuestiones tan básicas como, por ejemplo, “una escuela con las paredes pintadas de color y docentes que enseñan”. A modo de hipótesis, planteamos que las prácticas artísticas, en tanto metodologías creativas de investigación, nos acercan a una analítica que involucra un doble movimiento: una imaginación que porta tanto la crítica de la experiencia escolar como el deseo de futuro. Así, nos encontramos con que los estudiantes imaginan y fantasean con una escuela donde se enseña y se aprende.

Palabras clave

expresión artística; escuela secundaria; fantasía; pobreza; investigación

Abstract

This paper presents findings from an ongoing research project carried out in a public secondary school located in a context of urban poverty and precariousness in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA). We propose an analysis of field material focused on artistic practices as a research methodology for studying experiences of schooling. This inquiry was developed through collaborative work *in and with* the school rather than *about* the school. We argue that artistic practices, as method, make it possible to narrate life situations where words fall silent. That is, a schooling experience shaped by the precariousness of the urban space in which the institution is located, and where students' subjectivities are marked by inequality. As part of the fieldwork, students were invited to imagine a “fantastic school.” Among their responses were basic desires such as “a school with coloured walls and teachers who teach.” As a hypothesis, we suggest that artistic practices, as creative research methodologies, allow us to approach an analysis involving a double movement: an imagination that embodies both the critique of school experience and the desire for a future. In this way, we see students imagining and fantasising about a school where teaching and learning truly take place.

Keywords

artistic expression; secondary school; imagination; poverty; research

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em andamento realizada em uma escola secundária pública situada em um contexto de precariedade e pobreza urbana da Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Propomos uma análise do material de campo centrada nas práticas artísticas como metodologia de pesquisa para o estudo das experiências escolares. A investigação foi desenvolvida a partir de um trabalho colaborativo *na e com* a escola, e não *sobre* a escola. Defendemos que as práticas artísticas, enquanto método, possibilitam narrar situações de vida nas quais a palavra se retira. Ou seja, uma experiência escolar afetada pela precariedade do espaço urbano em que a instituição está inserida e onde a subjetividade dos estudantes é atravessada pela desigualdade. Como parte do trabalho de campo, foi proposto às e aos estudantes imaginar uma “escola fantástica”. Entre as respostas apareceram desejos tão básicos quanto “uma escola com paredes coloridas e professores que ensinam”. Como hipótese, propomos que as práticas artísticas, enquanto metodologias criativas de pesquisa, permitem acessar uma analítica que envolve um duplo movimento: uma imaginação que carrega tanto a crítica da experiência escolar quanto o desejo de futuro. Assim, encontramos estudantes que imaginam e fantasiam com uma escola onde se ensina e se aprende.

Palavras-chave

expressão artística; escola secundária; imaginação; pobreza; pesquisa

Introducción

Me dijo que su libro se llamaba El libro de arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin. Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil: siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

—Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía:

—Esto no puede ser.

Siempre en voz baja, el vendedor de Biblias me dijo:

—No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito.

J. L. BORGES (2012, pp. 418-419)

“El libro de arena” es un cuento de Jorge Luis Borges que forma parte del libro homónimo, en el cual el protagonista recibe a un vendedor de Biblias que le muestra un libro de infinitas páginas. Al advertirlo, el primero exclama “no puede ser” y el vendedor le responde “no puede ser, pero es”. En esta escena del cuento encontramos lo característico de los relatos fantásticos (Roas, 2011): la confrontación problemática entre lo real y lo imposible. Es decir, “ese ‘no puede ser, pero es’ destruye las convicciones del personaje y del receptor acerca de lo que se considera como real” (Roas, 2011, p. 14). Precisamente, ese punto que anuda el “no puede ser, pero es” es el que proponemos como eje analítico y metodológico en el presente artículo. Ello a partir de resultados del trabajo de campo de una investigación¹ en la que las prácticas artísticas, como método creativo de indagación, nos acercan a la descripción de la experiencia escolar de estudiantes de nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana de la RMBA.

Los resultados mencionados forman parte de una pesquisa cuyo objetivo es describir la experiencia escolar de estudiantes de nivel secundario a partir

del trabajo con prácticas artísticas, atendiendo a las múltiples formas en que la vida barrial y la escolaridad se afectan y modulan. Las prácticas artísticas se vuelven modos clave de investigación, tanto para la producción de conocimiento como para la generación de oportunidades pedagógicas que contribuyan a hacer cognoscible (conceptualizar y problematizar) la experiencia escolar. Esto adquiere especial relevancia en aquellos espacios de la urbe donde la precariedad atraviesa la vida diaria de sujetos e instituciones, donde las experiencias se tornan complejas e incluso traumáticas (Das, 2003) y, por lo tanto, requieren modos novedosos de comprensión e indagación (Grinberg, 2020).

En ese sentido, la producción artística procura hacer aparecer la experiencia siempre escurridiza. Las artes operan como un medio para que las y los estudiantes tengan la posibilidad de visibilizar cuestiones complejas, expresándose a través de imágenes, colores, texturas y sonidos (Hickey-Moody, 2017). Nos preguntamos cómo son las experiencias escolares de estudiantes de nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana narradas a través de prácticas artísticas y de qué manera dichas experiencias se ven afectadas por la precariedad del espacio urbano.

“La escuela fantástica” es el nombre que recibe la producción artística elaborada por los estudiantes, cuya realización discutimos en este artículo. En ella, lo fantástico —aquello “que no puede ser, pero es”— narra, de modos diversos, nada menos que la tarea cotidiana de la escuela. Proponemos, así, discutir resultados de una investigación desarrollada bajo la dinámica de taller, llevada a cabo con estudiantes de tercer año de secundaria y su docente de literatura durante 2022.

Este curso se encontraba trabajando el género fantástico en la asignatura Literatura y, desde allí, se articuló el taller. Se les propuso a las y los estudiantes ensayar dicho género en la imaginación de la escuela, como primer ejercicio que luego continuó en un taller de producción artística de esa escuela imaginada, con diferentes materiales: papeles, alambre, plastilina, telas, entre otros.

Es a partir de ese trabajo que, a modo de hipótesis, proponemos que la producción realizada en el taller, mientras narra lo fantástico, produce una ruptura de lo real, donde lo que debería ser pero no es, no deja de ser aquello que creemos ocurre a diario en las escuelas y, desde allí, interroga no solo la imaginación pedagógica de futuro sino el presente de la escolaridad. En otras palabras, mientras que en “El libro de arena” lo fantástico es aquello que no puede ser, pero

1 La investigación forma parte del PICT-2021-CAT-II-00008, “Dinámicas de escolarización y tensiones de la inclusión educativa y social en el partido de General San Martín. Hacia un Laboratorio Multimedia para la Investigación e Intervención Interdisciplinaria en Educación (LIIED)”, que se desarrolla en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín (LICH-CONICET/UNSAM).

es, en esta escuela lo que los estudiantes narran como fantástico es lo que sí puede (y debería) ser, pero no es. Es decir, el momento en el que se produce el quiebre de la narración, propio del género fantástico, remite aquí a lo que *no es*, pero *debería*.

De modo creciente, las prácticas artísticas se han convertido en un elemento dinamizador de la investigación en ciencias sociales y humanidades, a partir de un desplazamiento ligado al giro estético, que pone especial énfasis en la condición creativa y performativa del sujeto (Bonilla *et al.*, 2022; Shusterman, 1989; Valenzuela, 2017). Un contexto en el que “han brotado otras corrientes de pensamiento, reivindicativas de la amalgama y la conjunción entre razón y sensación; entre sujeto y objeto, leídos convencionalmente desde el tamiz de la disyunción y la criba de la simplificación” (Valenzuela, 2017, p. 67). Este artículo propone instalarse en ese giro dentro del campo de la investigación educativa.

Asimismo, en el campo de las artes, como señala Laddaga (2006), encontramos una transformación que se hace palpable en la proliferación de proyectos que dejan de estar asociados a la producción de obras de arte para volcarse a procesos que involucran a no artistas, en los que la producción artística se vincula más a la búsqueda de nuevas formas expresivas que a la creación de una obra acabada.

La utilización de las artes como recursos metodológicos y el uso de imágenes encuentran diferentes enfoques en las ciencias sociales y humanas. Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) destacan que el arte puede jugar un papel importante a la hora de presentar resultados de una investigación (Marín-Viadel, 2011). Asimismo, la antropología visual indaga en la producción de imágenes en la investigación social (Freitag, 2012). El presente artículo pone énfasis en las prácticas artísticas como metodología creativa de investigación, donde los sujetos cobran el papel de productores y, en ese sentido, se habilita una narración en la que la experiencia necesita mediaciones para poder ponerse en palabras.

Si ello es válido en general, lo es aún más cuando encontramos instituciones y sujetos afectados diariamente por la precaridad y, en muchos casos, por experiencias traumáticas (Das, 2003; Grinberg, 2020; Grinberg y Dafuncho, 2016; Schwamberger *et al.*, 2020).

La escuela en la que se desarrolla esta investigación se ubica en una de las denominadas villas miseria de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), espacio que condensa pobreza urbana y

degradación ambiental. Puntualmente, el barrio se asienta a la vera del río Reconquista, el segundo más contaminado del país, y próximo a la CEAMSE.²

La contaminación del ambiente, el acceso limitado a los servicios públicos básicos y las dificultades asociadas al trabajo informal y al *cirujeo* son algunas de las problemáticas habituales que enfrentan sus habitantes. A esto se suman los enfrentamientos entre bandas narco, los tiroteos, las muertes violentas de jóvenes y el abuso de poder policial (Bonilla-Muñoz y Grinberg, 2019). Allí se sitúa la escuela, que no es ajena a esas condiciones de vida ni a lo que sucede en el barrio.

La institución está atravesada por la precariedad: son frecuentes los problemas edilicios, asociados tanto a los robos que sufre la escuela como a los cortes en el suministro de gas y electricidad o al desborde de la cámara séptica. Asimismo, es común que no se cubran algunas vacantes docentes y que haya cursos que no tengan determinadas asignaturas durante todo el año. Cabe señalar también que la escuela comparte edificio y algunos espacios comunes con la primaria, tales como el comedor y el patio descubierto. Desde hace aproximadamente tres años, el edificio está casi constantemente en obras de mejora edilicia.

El trabajo con prácticas artísticas funciona como un espacio para que los estudiantes enuncien sus experiencias escolares atravesadas por la precariedad. Es decir, experiencias de escolaridad en las que la vida de los estudiantes, y también la de los docentes, está marcada por múltiples desigualdades que se solapan.

Marco teórico

Desde hace ya varias décadas se señala que la educación está en crisis (Dussel *et al.*, 2007; Shuler *et al.*, 2013; Unesco, 2019), y que la escuela se encuentra en entredicho, con planteos que cuestionan su funcionalidad o incluso sostienen que la escuela ya no tiene que enseñar (Biesta, 2016; Grinberg, 2016; Simons y Masschelein, 2014). Esto adquiere particular relevancia en contextos de pobreza urbana, donde tanto las escuelas como los sujetos quedan librados a su propia suerte (Grinberg, 2012).

Aun así, y a pesar de las críticas que recaen sobre la institución escolar y los sentidos que pueda estar adquiriendo, se trata de un espacio que ocupa un

² Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Empresa creada por la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires para la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del área metropolitana.

lugar clave en la vida de las y los estudiantes, así como en la de sus barrios (Langer, 2016; Machado *et al.*, 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2006). Diversas investigaciones refieren al valor que las y los estudiantes le atribuyen a la escuela, no a la institución como algo genérico, sino particularmente a *su* escuela (Grinberg, 2016).

La noción de *precaridad* posibilita comprender la vida de las escuelas en su cruce con la vida barrial. Mientras que la precariedad define lo propio de lo humano, la precaridad alude a las condiciones políticas que dejan expuestas a ciertas poblaciones a la ausencia de redes de apoyo social y económico, haciéndolas diferencialmente vulnerables a los daños, la violencia y la muerte (Butler, 2010, 2017). Entendemos que la vida escolar y la vida barrial están atravesadas por la precaridad, y que ello requiere una comprensión novedosa de los procesos de circulación y producción narrativa en la escuela (Porta *et al.*, 2015; Suárez *et al.*, 2017). En este sentido, se trata de que las y los estudiantes produzcan una narración, un decir, que permita “devolverle al mundo un relato que nos ayude a permanecer en él, entre nosotros, con los otros” (Grinberg y Carpentieri, 2018, pp. 4-5).

Existen numerosas definiciones del género fantástico, así como clasificaciones internas. Consideramos al género fantástico como aquel conjunto de textos, imágenes, películas, etc., en los que la representación realista se ve interrumpida por algo completamente ajeno a lo habitual. Lo fantástico propone una contradicción respecto de lo que es esperable o normal para nosotros (Wilson, 2003).

Al encontrarnos con un relato fantástico surge la pregunta: “¿En qué mundo ocurre eso que no puede ser y, sin embargo, es?” (Wilson, 2003, p. 27). En cuanto a la literatura fantástica, Todorov (1981) sostiene que es necesario que exista una atmósfera en la que el/la lector/a vacile, y considera a esa vacilación como la primera condición de lo fantástico. A su vez, señala la importancia de que no haya lugar para interpretaciones alegóricas o poéticas (Todorov, 1981).

Para Lovecraft (1937), en cambio, lo fantástico no reside en la obra, sino en la experiencia particular del lector. En esa línea, Roas (2011) se refiere a una inestabilidad:

Y lo fantástico es un camino perfecto para revelar tal extrañeza, para contemplar la realidad desde un ángulo de visión insólito [...]. En definitiva, destruye nuestra concepción de lo real y nos instala en la inestabilidad y, por ello, en la absoluta inquietud. (Roas, 2011, p. 14)

Tanto las conceptualizaciones mencionadas como el elocuente “no puede ser, pero es” de Borges nos ofrecen una definición de lo fantástico. Como veremos en los resultados, esa inquietud, esa inestabilidad, proviene de la propia realidad de las y los estudiantes.

Metodología

La investigación se desarrolla en forma de taller de (co)producción artística en y con las escuelas, a través de una metodología cuyo fin es la creación de un espacio escolar para pensar y problematizar la vida (Grinberg y Abalsamo, 2016), donde la investigación es una práctica que realizamos con otros (Armella *et al.*, 2022). Concretamente, el trabajo de campo se llevó a cabo mediante los denominados *métodos creativos de investigación* (Kara, 2020), específicamente las prácticas artísticas. Estos métodos son valiosos en tanto permiten explorar temas relacionados con altos niveles de emoción (Prendergast, 2009) y, allí donde la palabra se retira, posibilitan la expresión de sentimientos y pensamientos (Blodgett *et al.*, 2013). En este artículo nos ocupamos específicamente del proceso de producción artística y de aquello que este habilita y produce en las y los estudiantes.

La investigación se produce mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario que abarca diversos campos de estudio —educación, sociología, artes visuales, cine documental, antropología— y que articula la universidad con el territorio, así como la investigación con el sistema educativo (Armella *et al.*, 2023), desde las tareas de investigación, extensión y transferencia. Teniendo en cuenta que en las últimas décadas se han complejizado las desigualdades que afectan a las escuelas y a quienes asisten a ellas (Kessler, 2018), consideramos que los métodos creativos de investigación (Kara, 2020) ofrecen nuevos modos de comprender dichas desigualdades. Entre ellos se encuentra la investigación basada en las artes (Hernández-Hernández, 2008; Kara, 2020), también referida por Hickey-Moody (2017) como prácticas artísticas como método.

Entendemos, junto a Ramallo y Porta (2020), que

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

Las prácticas artísticas involucran un *decir*, lo cual se vuelve clave tanto para la escuela como para la investigación, en tanto la experiencia escolar aquí referida se encuentra atravesada por la precariedad urbana y la extrema pobreza, donde múltiples desigualdades se solapan. La producción artística como método permite activar y transformar la sensibilidad (Hickey-Moody, 2017), habilitando nuevas maneras de conocer y de ser afectados (Hickey-Moody y Page, 2015). En este sentido, abre la posibilidad de que los jóvenes hagan visibles cuestiones complejas (Hickey-Moody, 2017), incluso en casos en los que la palabra se retira (Grinberg y Dafuncho, 2016).

A su vez, los talleres de producción artística ofrecen la oportunidad de aproximarnos, a través de distintos registros, a que estudiantes y docentes ensayen formas de narrar en primera persona, y a que estas narraciones se encuentren con las de otros, dando lugar a una voz colectiva (Armella, 2018). Estos talleres se planifican y desarrollan junto con las y los docentes de la escuela, procurando siempre la participación de los estudiantes mediante actividades grupales de intercambio, problematización y producción artística, dedicando tiempo al encuentro y a la construcción colectiva (Bonilla *et al.*, 2022).

Como mencionamos antes, procuramos pensar en las prácticas artísticas, en sus procesos y afecciones, más que en el Arte con mayúscula (Bosch, 2009). A su vez, coincidimos con Mandoki (2006) en que “ninguna cosa es estética, ni siquiera las obras de arte o las cosas bellas. La única *estesis* está en los sujetos, no en las cosas” (Mandoki, 2006, p. 147). Por ello afirmamos que el énfasis recae en lo que les sucede a los estudiantes. En este sentido, nos interesa recuperar la figura del artista spinoziano (Tatián, 2020), que “revierte por antelación cualquier retórica del ‘genio’ para concebirse como ‘productor’ y hacer del arte una experiencia al alcance de cualquiera, o más bien ya en posesión de cualquiera” (Tatián, 2020, p. 300). La filosofía de Spinoza se ubica en los inicios de la inversión estética, según la cual la belleza alude a un efecto producido en el sujeto, “que no remite a nada que corresponda al objeto afectante, sino a la estructura del sujeto afectado” (Tatián, 2020, p. 290), echando por tierra el ideal de belleza y objetividad.

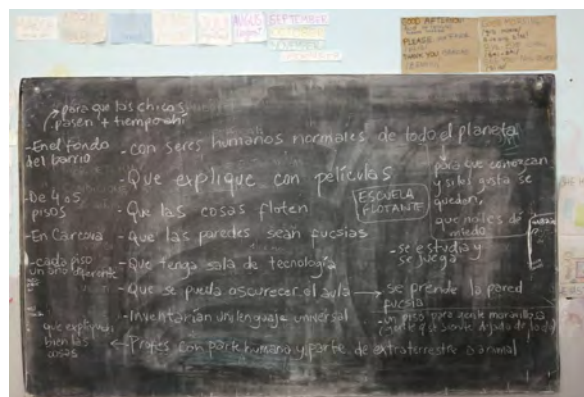
Resultados

A continuación compartimos registros y material de campo para luego realizar un análisis sobre los mismos. El trabajo con el género fantástico se articuló con lo que el curso estaba desarrollando en la asignatura Literatura. El taller tuvo una frecuencia semanal (durante

las horas de Literatura) a lo largo de cuatro meses. La profesora nos comentó que, en relación con el relato fantástico, habían estado leyendo algunos cuentos, entre ellos “El leve Pedro”.³ Nuestra propuesta fue imaginar la escuela en clave fantástica y construirla con diferentes materiales (plastilina, cartón, telas, alambre, etc.), para luego producir un corto de *stop motion*. La búsqueda consistió en encontrar modos de acercarse a la experiencia escolar, incluso de cómo quieren que sea. Nos centraremos en lo ocurrido a lo largo de las jornadas de taller, en el proceso y sus afecciones.

Empezamos con el taller. Costó, estaban poco participativos y mirando cosas en el celular. Les contamos la propuesta y dispusimos los materiales en la mesa. Empezamos a preguntarles cómo sería la escuela fantástica. Karina (estudiante) respondió “Una escuela con las paredes pintadas de color” y señaló que las paredes del aula tienen la pintura saltada, están escritas, y se refirió a los chicos que arruinan las paredes como “redañinos”. La profesora comentó que podían mejorar las paredes con los afiches que hacían y una alumna comentó algo que ellas hicieron (algún afiche). Otra dijo “que las cosas floten, que la escuela flote, que tenga las paredes fucsia”. Empezamos a anotar en el pizarrón las ideas. Mientras tanto, agarraban algunos materiales y jugaban, como la red que llevé. (Registro de campo, julio de 2022)

Figura 1.
Anotaciones en el pizarrón del aula realizadas por el equipo de investigación a partir de lo que decían las y los estudiantes



Fuente: registro de campo (2022).

Las primeras aproximaciones a la escuela fantástica poco tienen de irreal. Al contrario, dejan entrever las desiguales condiciones en que deben estudiar y

3 Cuento de Enrique Anderson Imbert (1976).

el deseo de su mejora. Ante la propuesta de imaginar una escuela fantástica, las y los estudiantes proponen una escuela deseable, casi posible: “una escuela con las paredes pintadas de color”, dice una estudiante, señalando que en su aula la pintura está descascarada. Lo contradictorio, aquello no esperable, “eso que no puede ser, pero es”, son las propias condiciones de su escolaridad, que los llevan a considerar como fantástico lo asociado a la infraestructura escolar. Es decir, lo fantástico no está en el orden de *lo que no puede ser*, sino en lo que debería ser. Ellos saben que su escuela no es como las demás, reconocen que su escolaridad está atravesada por la precariedad, que la escuela y su comunidad están libradas a su suerte. Es tal el nivel de deterioro que, en su deseo, aparecen cuestiones más cercanas a lo elemental para el funcionamiento diario.

En la caracterización de la escuela fantástica encontramos la conciencia de que su escuela es diferente de las demás, este “no puede ser, pero es” de la cotidianidad, que los lleva a proponer una escuela fantástica que es lo que la escuela debería ser. Solo en un segundo plano irrumpen los elementos propiamente irreales.

Tabla 1.

Categorización de las respuestas dadas por los estudiantes en relación a la consigna sobre la escuela fantástica

La escuela que debería ser, pero no es	Lo propiamente fantástico
<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro o cinco pisos • Que las paredes sean fucsia • Sala de tecnología • Que se pueda oscurecer el aula • Ubicada en el fondo del barrio • Que los profesores expliquen bien las cosas • Que enseñen con películas • Un piso para gente maravillosa (gente que se siente dejada de lado) • Se estudia y se juega 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores con parte humana y parte extraterrestre o animal • Con seres humanos de todo el planeta • Que las cosas floten; escuela flotante • Inventarían un lenguaje universal

Fuente: elaboración propia.

Aunque la Tabla 1 distingue entre lo posible y lo irreal, para los estudiantes esa diferencia no existe. Lo que sería estrictamente fantástico comienza mucho antes de lo que suponemos. “Para mí esa es la escuela fantástica, re fantástica, una con paredes que estén pintadas”, comentó entre risas una estudiante (registro de campo, 2022). Lo fantástico aparece después

de “armar la escuela”: con paredes pintadas, sala de tecnología, profesores, etc. Si pensamos lo fantástico, como propone Lovecraft (1937), en la experiencia del lector, lo fantástico para estos jóvenes incluye todas las propuestas. Es tan fantástico que haya profesores zoomorfos como que la escuela tenga una sala de tecnología. Ambas cuestiones entran en ese “no puede ser, pero es”.

Encontramos que muchas de las cosas que enuncian tienen su correlato material, palpable, en el día a día. Es decir, es posible hallar puntos de contacto entre las situaciones cotidianas y las características de la escuela fantástica: una de las propuestas consiste en que se pueda oscurecer el aula. No solo es algo posible, sino que incluso podría pasar desapercibido en cualquier otra escuela, pero aquí cobra importancia debido a que la instalación eléctrica presenta complejidades. Algo que notamos a lo largo del trabajo de campo en la escuela es que, por ejemplo, para apagar las luces de un aula y usar un proyector es necesario “bajar la térmica” (cortar la llave termomagnética), ya que no existe un interruptor específico para la luz del aula. Esto, por supuesto, deja sin suministro a varias aulas y hace prácticamente imposible encontrar electricidad para el proyector. Nuevamente, la idea de “que se pueda oscurecer el aula” y “aprender con películas” entra en la categoría de lo fantástico para estos jóvenes.

Tal como señala Serra (2023) en sus investigaciones, las y los estudiantes se hacen eco de aquello que sucede en el espacio escolar y realizan demandas al respecto. Resaltan el hecho de que se pueda oscurecer el aula como algo que debería suceder y no sucede; no aceptan que sea tan precario.

Otro punto a destacar es que proponen ubicar la escuela “en el fondo del barrio para que los chicos pasen más tiempo ahí” (registro de campo, 2022), al mismo tiempo que plantean una escuela a la que puedan acceder todos. Justamente la sitúan en el fondo del barrio porque entienden que es el sitio más vulnerable. Como ya mencionamos, la escuela se encuentra en un barrio que condensa pobreza y degradación ambiental: un barrio atravesado por arroyos devenidos en zanjones y próximo a un centro de disposición final de residuos. La idea es que la escuela esté en un lugar accesible para las y los estudiantes, y que sea importante que permanezcan allí. La hacen flotante, pero no para trasladarla, sino para ubicarla más adentro del barrio.

También mencionan que la escuela fantástica cuenta con profesores con partes de animales o extraterrestres, personas “que se sienten dejadas de lado” (registro de campo, 2022), individuos de todo el

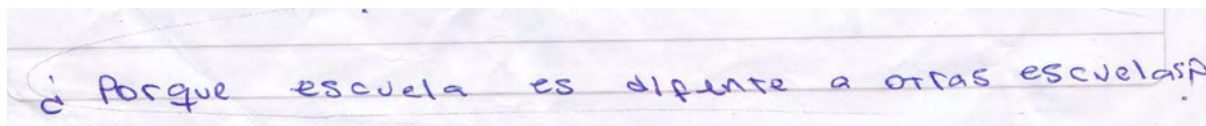
planeta, y que los primeros personajes creados (Figuras 3, 5 y 7) son de color verde o azul; uno de ellos es un cíclope. En definitiva, la escuela que enuncian y luego construyen es una escuela diversa, con una comunidad educativa de lo más variopinta.

Lejos de ser una novedad, este registro de los estudiantes respecto de la escuela ya había aparecido anteriormente en talleres de producción artís-

tica que tuvieron como tema central la institución. En 2019, en el marco de una indagación sobre la escuela a través de un ensayo fotográfico, se propuso a los estudiantes que formularan preguntas acerca de ella (Bonilla-Muñoz *et al.*, 2022). Una de las preguntas fue: “¿Por qué esta escuela es diferente a otras escuelas?” (Figura 2).

Figura 2.

“¿Por qué esta escuela es diferente a otras escuelas?”. Fragmento de una hoja donde las y los estudiantes escribieron las preguntas sobre la escuela



Fuente: registro de campo (2019).

Es decir, existe una certeza de que la escuela tiene sus particularidades, que no es como las demás, que es distinta; al mismo tiempo, se pone de relieve la incertidumbre de no saber por qué.

Volviendo al trabajo sobre la escuela fantástica, luego de la puesta en común, las y los estudiantes se dedicaron a materializar visualmente la escuela fantástica. Por un lado, un grupo se puso al frente del *stop motion* y, con mucha dedicación, creó no solo a los personajes y objetos (Figuras 3, 4 y 5), sino que incluso tomaron alambre, cinta y un palito de madera balsa para construir una herramienta destinada a trabajar en detalle la plastilina (Figura 6).

En estos primeros prototipos de la escuela fantástica vemos personajes con cuerpos de distintos colores y el mobiliario clásico de la escuela: escritorios, sillas, bancos, carpetas. En la Figura 3 incluso se aprecia la pared pintada de color fucsia a la que se refirieron durante el primer encuentro. En la confección de los elementos que componen la escuela imprimen su impronta en la materialidad, como si construyeran efectivamente la escuela. Esto remite a un cierto “arte de la enmienda” (Tatián, 2020), que, tomando su etimología, refiere a la *emmendatio*, palabra usada por los tipógrafos artesanos para nombrar la acción de corregir un error sin dañar la página: una intervención delicada y precisa sobre una materia frágil que acoge un sentido en construcción (Tatián, 2020, p. 305). Aquí observamos un gesto delicado y preciso a la hora de intervenir sobre la materia frágil que es la escuela.

Figura 3.

Producción en proceso de la escuela fantástica



Fuente: registro de campo (2022).

Figura 4.

Banco de escuela realizado por estudiantes con cartón y alambre



Fuente: registro de campo (2022).

Con delicadeza armaron elementos de la escena escolar, como un banco con el detalle del estante ubicado debajo del escritorio, incluso con una carpeta guardada allí.

Figura 5.
Personaje de stop motion en proceso realizado por un estudiante



Fuente: registro de campo (2022).

Figura 6.
Herramienta construida por un estudiante para trabajar la plastilina



Fuente: registro de campo (2022).

Por otro lado, un estudiante optó por plasmar su relato sobre la escuela en forma de historieta (Figura 7).

Figura 7.
Historieta realizada por un estudiante sobre la escuela fantástica



Fuente: registro de campo (2022).

A continuación, presentamos una breve descripción de la historieta (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo):

Viñeta 1. La escuela n.º 8. La leyenda dice: “Otro día en la escuela n.º 8”.

Viñeta 2. Una persona adulta le dice a quien parece ser su hijo/a: “Vamos que llegás tarde”. Este —de apariencia fantástica— responde: “Ahí voy”.

Viñeta 3. Un aula de la escuela, con estudiantes mirando hacia el pizarrón y un/a profesor/a con rasgos fantásticos al lado de este, que los saluda: “Hola chicos y chicas”. En el pizarrón se lee: “Sumas y restas”.

Viñeta 4. En la esquina superior se ve el timbre, que hace “ring ring”, dando inicio al recreo. Se observan personas con forma humana y otras con formas no convencionales.

Viñeta 5. Los estudiantes juegan en el patio.

Viñeta 6. Los estudiantes comen en el comedor.

Viñeta 7. La bandera flamea en el mástil de la escuela.

Viñetas 8 a 11. Continúa la rutina fuera de la escuela: los estudiantes salen (viñeta 8), caminan por la calle (viñeta 9), se ve una canchita de fútbol (viñeta 10) y comen en su casa (viñeta 11).

Viñeta 12. “Y al día siguiente se van a la escuela otra vez”.

En las viñetas, los profesores y estudiantes toman formas fantásticas (varios ojos, colores estridentes, extremidades distintas), pero la escuela se representa como común: el edificio con el cartel, el aula con su pizarrón, el timbre, el comedor, la bandera en el mástil. El primer prototipo de esa escuela fantástica y flotante muestra a un docente o estudiante en su mesa, un pizarrón y una pared color fucsia. Algo de la escuela se mantiene constante, por más que los personajes sean zoomorfos o extraterrestres: aula, pizarrón, bancos y un docente enseñando sumas y restas.

Figura 8.

Detalle de la historieta realizada por un estudiante



Fuente: registro de campo (2022).

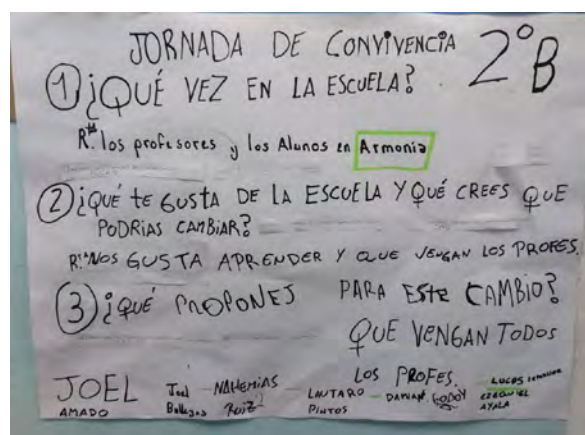
A lo largo del artículo hemos visto las características que asume una escuela fantástica para las y los estudiantes. Cambia el tamaño del edificio, la apa-

riencia de los profesores, el idioma, pero no cambia el *aprender*. Lejos de imaginar que no quieren estudiar, piden más y mejor aprendizaje: “que los profesores expliquen bien las cosas”, “que enseñen con películas”, “se estudia y se juega”. Le agregan elementos que les permiten estudiar mejor, generan condiciones para una escuela mejor. No piden “hora libre”, porque ya tienen de sobra. Es muy común que los estudiantes no tengan clase de manera cotidiana, sea porque los profesores se ausentan o porque no se cubren las vacantes en algunas materias.

Llegamos al aula a las 12 h para iniciar el taller. Al preguntarles ¿cómo están? una estudiante responde “Acá estamos... cansados. Cansados de esperar que nos den clases (Habían estado toda la mañana con *hora libre*). (Registro de campo, conversación informal con estudiante, 2019)

Figura 9.

Afiche exhibido en las paredes del pasillo de la escuela



Fuente: registro de campo (2022).

El afiche (Figura 9) reúne las conclusiones de un grupo de estudiantes sobre una jornada de convivencia. En él se leen las siguientes preguntas y respuestas:

¿Qué ves en la escuela? Los profesores y los alumnos en armonía.

¿Qué te gusta de la escuela y qué creés que podrías cambiar? Nos gusta aprender y que vengan los profes.

¿Qué proponés para este cambio? Que vengan todos los profes.

Las y los estudiantes destacan que lo que les gusta de la escuela es, precisamente, su tarea pedagógica, y al mismo tiempo proponen una mayor presencia de los docentes.

Figura 10.

Meme compartido en Instagram por una estudiante de la escuela, haciendo referencia a las obras de mejora en la escuela que se están implementando hace años y aún no han terminado



Fuente: captura de pantalla (2024).

Lo que, *a priori*, pareciera presentarse como lo fantástico —cuando la escuela se vuelve un edificio flotante o los docentes se convierten en personajes irreales—, no funciona de esa manera para los estudiantes. Para ellos, lo fantástico tiene más que ver con lo que no puede ser, pero es. Es decir, lo fantástico ocurre en el momento en que la escuela se vuelve escuela: un lugar en el que se pueda aprender, con docentes que enseñen y con condiciones dadas para que ello suceda. Lo que no puede ser, pero es, es el conjunto de esas situaciones que evidencian los estudiantes y que también hemos relevado en el trabajo de investigación: situaciones en las que la experiencia escolar está atravesada por tantos problemas que se vuelve un absurdo, como el mencionado episodio de la luz y el proyector.

Si, como vimos, lo fantástico es un camino perfecto para revelar la extrañeza y contemplar la realidad desde un ángulo de visión insólito, lo que muestran estas producciones es precisamente lo extraordinario de lo cotidiano en esta escuela. Obliga al espectador a detenerse allí y advertir la sutileza del desplazamiento que proponen los estudiantes: la escuela

fantástica —“re fantástica”, como dice una de ellas— es, ante todo, un lugar que tiene garantizadas las condiciones para enseñar y aprender, un espacio en el que la materialidad escolar permite mirar al pizarrón o compartir la proyección de una película. Las y los estudiantes reclaman su derecho a la educación tanto en clave de espacialidad (Cattaneo y Serra, 2020) como desde lo pedagógico.

Este relato fantástico, como dice Roas (2011), nos instala en una inestabilidad, en la absoluta inquietud de quien espera encontrar en esas producciones escenas distópicas o extraordinarias, y encuentra, en cambio, un relato que muestra que lo distópico es el presente vivido cotidianamente allí, mientras que lo fantástico se convierte en la expresión de deseo de un futuro en el que las cosas funcionen y la escuela sea, efectivamente, un lugar en el que se pueda aprender. “Lo que existe es la vida en estos espacios, el deseo que se desplaza y produce en esas condiciones, en ese espacio. Enunciado que por su claridad se presenta como lo que es; nada por interpretar, nada por analizar...” (Grinberg, 2012, p. 89).

Conclusiones

Los testimonios y producciones de los estudiantes dan cuenta de las formas que toma cuerpo en la escuela y en la experiencia de escolaridad afectada por la precariedad del espacio urbano en el que la institución está emplazada. La escuela fantástica pone de relieve que la cotidianidad de la escuela es lo que no puede ser, y que las características que las y los estudiantes enuncian se oponen al deterioro que esta presenta, no solo en lo material. Estas producciones nos acercan al cotidiano de la escuela, y encontramos que el presente de la institución porta una crítica de lo que la escuela está siendo.

La educación “es parte de las estructuras de la desigualdad al tiempo que es el *locus* donde son depositadas las esperanzas de la inclusión” (Grinberg, 2023, p. 15). Las y los estudiantes saben bien el tipo de escuela que les tocó: una escuela atravesada por la precariedad y, al mismo tiempo, promesa de futuro. En este sentido, la escuela fantástica que proponen es un lugar donde enseñar y aprender, ni más ni menos, donde se produce lo escolar (Simons y Masschelein, 2014). Todo lo demás viene después: le agregan más pisos, paredes de colores, que flote, profesores zomorfos; pero finalmente es eso, que se enseñe y que existan condiciones dignas.

Eso que los estudiantes ven como fantástico está relacionado con las condiciones en que la experiencia escolar debería ocurrir. Cada vez que, a partir del trabajo con prácticas artísticas, la escuela se vuelve

eje de indagación, los estudiantes piden mejores condiciones para su escolaridad y, al mismo tiempo, destacan a la escuela como un espacio de formación. Sería deseable que las políticas públicas presten atención.

Referencias

- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, (22), 147-159. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220212>
- Armella, J., Bonilla-Muñoz, M., Etcheto, F. y Schwamberger, C. (2023). La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, 28(1), 107-123. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6794
- Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). De la ciudad muda a la necesidad de otros: sobre nuevas formas de lo común en la escuela. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (26), 219-246. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/7941>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (trad. C. E. Noguera-Ramírez). *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/download/4069/3497/11630>
- Blodgett, A., Coholic, D., Schinke, R., McGannon, K., Peltier, D. y Pheasant, C. (2013). Moving Beyond Words: Exploring the Use of an arts-based Method in Aboriginal Community Sport Research. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 312-331. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796490>
- Bonilla-Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela. Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista de Educación*, 27(1), 145-163. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6424
- Bonilla-Muñoz, M. y Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía: ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/368>
- Borges, J. L. (2012). *Cuentos completos*. Sudamericana.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Graó.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Cattaneo, D. y Serra, M. (2020). Sobre los espacios educativos en el presente. *A&P Continuidad*, 7(13), 6-11. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.295>
- Das, V. (2003). Trauma and Testimony: Implications for Political Community. *Anthropological Theory*, 3(3), 293-307. <https://doi.org/10.1177/14634996030033003>
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis y Saber*, 3(6), 121-140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2006>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. *Polifonías*, 1(1), (75-94). <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1825>
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías*, (8), 71-94. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1871>
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2023). Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar. *Revista del IICE*, (53). <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>
- Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (Eds.). (2018). *Silencios que gritan 2. Relatos urbanos en primera persona*. Báez Ediciones.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. En D. Cole y C. Woodrow (eds.), *Super Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

- Hickey-Moody, A. (2017). Arts Practice as Method, Urban Spaces and intra-active Faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (Eds.). (2015). *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance. New Materialisms*. Rowman & Littlefield International.
- Imbert, E. (1976). *El leve Pedro*. Alianza Tres.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide*. Bristol University Press.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad: ¿Nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo Editora.
- Langer, E. (2016). Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. *Universitas*, (24), 119-142. <https://doi.org/10.17163/uni.n24.2016.05>
- Lovecraft, H. P. (1937). Notes on Writing Weird Fiction. *Amateur Correspondent*, 2(1), 7-10.
- Machado, M., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 24(45), 140-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19549492008>
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://revistaseltronicas.pucrs.br/faced/article/view/9515>
- Porta, L., Laurentis, C. de. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087006.pdf>
- Prendergast, M. (2009). Introduction. En M. Prendergast, C. Leggo y P. Sameshima (eds.), *Poetic Inquiry: Vibrant Voices in the Social Sciences* (pp. XIX-XLII). Sense Publishers.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Páginas de Espuma.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, (7), 375-386. <https://www.redalyc.org/pdf/1795/179514531027.pdf>
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y. y Dafunchio, S. (2020). Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela. *Artefacto Visual. Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos*, 5(8), 64-80. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141280>
- Serra, M. (Dir.). (2023). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas*. UNR Editora. <https://unreditora.unr.edu.ar/producto/usos-y-apropiaciones-del-espacio-escolar-en-escuelas-secundarias-urbanas/>
- Shuler, C., Winters, N. y West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la evaluación de políticas*. Unesco.
- Shusterman, R. (1989). Postmodernism and the Aesthetic Turn. *Poetics Today*, 10(3), 605-622.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Suárez, D., Argñani, A. y Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, (42), 43-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5353>
- Tatián, D. (2020). Rutinas de la experiencia común: El artista spinoziano como productor. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(50), 289-307. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000050795>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Premio.
- Unesco. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Valenzuela, C. (2017). El giro estético: epistemología de frontera. *Folios*, (45), 65-71. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios65.71>
- Wilson, P. (2003). Introducción. En A. Manguel (ed.), *Antología de la literatura fantástica argentina* (pp. 21-36). Norma.