

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**Del arte a la educación: Construcción de trayectorias de
tres artistas visuales**

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA

Eva Mariela Díaz Belmar

Directora de tesis: **Doctora Alma Dea Gloria Cerdá Michel**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación Artística, misma que se
imparte en colaboración con el Centro Nacional de Las Artes de
CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

México, D. F.

Enero 2015

*A los niños que han compartido sus historias conmigo
y me han hecho llegar hasta aquí.*

Agradecimientos

Gracias.

A los tres artistas que me abrieron las puertas de su casa y compartieron conmigo sus álbumes familiares. Por la confianza y complicidad.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de realizar una maestría. Al CNART por compartir sus espacios y por la iniciativa de construir un programa para la Educación Artística junto con la UPN.

Gracias. A los maestros de la Línea de Educación artística, como equipo, realmente hacen un excelente trabajo. Me siento muy afortunada de haber aprendido de ustedes.

Alejandra, muchas gracias por transmitirme tu compromiso con la enseñanza de la danza, por los momentos de baile en clase. Y por supuesto por tu atenta lectura y amables comentarios.

David, agradezco tu atenta presencia, tus comentarios siempre honestos y por abrirme las puertas a un montón de nuevos aprendizajes y formas de entender el teatro.

Francisco, gracias por la complicidad, por tu confianza para experimentar nuevas cosas en clase, por enseñarme a dudar. Y también por tu lectura constante, puntual y comentarios reflexivos.

A Mayra, por su interés en el proceso de la maestría, por su atención, por leer mi tesis durante dos años y hacer comentarios acertados y por siempre ser respetuosa de mi trabajo.

A Juan Mario Ramos, por permitirme aprender de tu proceso de investigación, así como por tu lectura con otros lentes, tus comentarios aportaron mucho a mi trabajo de investigación. Gracias.

Gracias a mis increíbles compañeros de camino de los que aprendí cada día, y con los cuales me transforme a lo largo de la maestría. Por la amistad y complicidad que logramos construir.

María, gracias por tu honestidad, claridad y cariño. Por las platicas, por lo padecido y lo disfrutado.

Mayari, Gracias por la confianza, por compartirme parte de ti y por las lecciones de organización que me dabas sin querer.

Gerardo, gracias por la amistad.

Gracias Alma Dea, mi increíble tutora de tesis, por guiarme en este proceso, por compartir intereses y reflexiones, por su impresionante capacidad para aclarar la mente, por dejar que me equivocara con paciencia y sabiduría. Y sobre todo por la confianza y compromiso con el cual hace su trabajo. También por el té verde.

Gracias a mi Compañerita Norma, por aventarse conmigo a esta aventura desde el principio, por seguir creciendo juntas, por su amistad y compromiso. Y sobre todo por el futuro que nos espera trabajando juntas.

A mi amiga Mariana por escuchar mis quejas y por las horas de café que nos hacen ver el futuro, por tu amistad incondicional y por dejarme ser parte de su nueva familia.

Y a mi familia:

Mamá. Agradezco tu atenta escucha cuando tengo dudas acerca de todo. Por invertir en mi educación, por dejarme seguir mi camino, por el ejemplo que me das todos los días, por tu amor y por enseñarme a cambiar y ser mejor.

Papá: Gracias por mantenerme con buena salud.

Juan: Gracias hermano, por crecer conmigo, por compartir la vida durante 30 años, por la complicidad y confianza que hemos logrado construir. Por tu amor y esfuerzo por bailar. Te quiero mucho.

Fer: Hermanito hermoso, gracias por llegar, por enseñarme cosas que no sabía que podía hacer, por tu franqueza e inocencia. Por hacerme saber que estas ahí. Te quiero mucho.

Mario: Por tomar mi mano y aventarte a construir una casa conmigo. Tu apoyo incondicional tiene mucho que ver con que haya logrado terminar esta tesis. Por quedarte, por aguantar mis cambios de humor e histeria en el proceso de la investigación. Por tu forma de enseñarme que el tiempo nunca se pierde y siempre alcanza y salir a caminar conmigo. Te amo.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo I.	
Hacia una conceptualización de los sujetos-agentes.....	17
1.1 Agentes, sujetos y agencia.....	17
1.2 Proyectos de educación no formal entendidos como movimientos sociales.....	27
1.3 La educación no formal como contexto de acción.....	31
Capítulo II.	
Enfoque biográfico-narrativo en la construcción de trayectorias.....	40
2.1 Narrativa.....	40
2.2 Enfoque biográfico narrativo.....	44
2.3 Entrevistas y trayectorias.....	49
Capítulo III.	
Narrativa y fotografía: Hacia la construcción de trayectorias.....	61
3.1 Memoria, narración y fotografía: una metáfora para el análisis.....	61
3.2 Relatos: selección de fotografías.....	72
3.3 Fotografía de tres sujetos.....	74
3.4 Fotografías familiares: contexto de formación.....	86
Capítulo IV.	
Del arte a la educación.....	109
4.1 Desplazamientos: experiencias en el campo educativo.....	109
4.2 El arte y sus significados.....	126
4.3 La educación y sus significados.....	151
4.4 Experiencias, opiniones y anécdotas de y en un campo en construcción: vínculo arte-educación.....	169
Conclusiones.....	184

Introducción

El trabajo de investigación que presento surge a raíz de inquietudes que desarrollé en mi experiencia en el trabajo con proyectos educativos, en organizaciones, museos y, de forma independiente, como colaboradora en la impartición de talleres y estructuración de cursos relacionados con educación y arte. Esta experiencia me permitió observar que algunas propuestas educativas invitan a artistas para impartir talleres o estructurar programas de educación artística. Los artistas colaboradores, en este caso, producen su propia metodología de intervención, es decir, muchas veces, en contextos no formales, se realizan propuestas educativas que involucran el arte desde la perspectiva de los artistas que producen las intervenciones. En mi caso así fue durante mucho tiempo, hasta que fui creando un vínculo entre educación y arte que me llevó a encontrar la maestría en Desarrollo Educativo, en la cual he adquirido conocimiento acerca de educación y pedagogía, lo cual me ha llevado a ver el arte desde el punto de vista de la educación. Y al mismo tiempo he podido darme cuenta de que en el ámbito de la educación artística, existen propuestas de educación producto de las concepciones, formas de ver y actuar de los artistas que las piensan e imparten.

A partir de lo anterior, desarrollé algunos supuestos que funcionaron como punto de partida para la realización de este trabajo. En cuanto a la tarea de la educación creo que de ella depende, en gran medida, la posibilidad de construcción de sujetos activos en la sociedad. La educación, como derecho de formarse durante toda la vida como individuos y sociedades, es lo que me motivó

a participar de la misma activamente. Durante mucho tiempo creí que la tarea de la educación, no tenía nada que ver conmigo, estaba fuera de mi estar en el mundo hasta que comencé a dar talleres; fue ahí donde surgió mi percepción de que el arte y la educación podían funcionar juntos como una posibilidad para transformar individuos y sociedades.

En cuanto al arte, creo que tiene mucho que aportar a la sociedad no sólo en términos estéticos, sino también en sus formas de hacer, de ver, de abordar los problemas, como una forma de habitar y conocer el mundo, como un proceso de creación continua en el que la imaginación juega un papel fundamental. Además, las formas artísticas guardan información y significados que permiten conocer el mundo desde su lenguaje; la historia del arte puede ser entendida como un mapa cultural a través del cual trasladarse por diferentes épocas y formas de habitar el mundo. Reconocernos en estos lenguajes, comprenderlos y encontrar nuestro lugar en este mapa cultural e histórico, es un impulso para imaginar y crear vínculos entre significados, conocimiento, emociones, percepciones y experiencias. Y así formar parte del proceso de construcción de este mapa. En este sentido, habría que tomar en cuenta las aportaciones que se producen en los espacios culturales y las alternativas educativas que surgen desde proyectos no formales que son generados por sujetos con ideas y concepciones particulares acerca de la educación y el arte. En este trabajo me interesa investigar el punto de vista de artistas que participan de la educación de alguna manera, pues en estos espacios hay propuestas de educación artística que se construyen a partir de sus ideas y formas de ver. Pretendo comprender cómo se relacionan estos sujetos con su quehacer y cómo piensan acerca de los procesos artísticos y su proximidad con

la educación, así como la relación que tienen sus prácticas con el contexto en el que se desenvuelven.

Me interesa trazar el camino que llevó a estos sujetos a crear un vínculo entre educación y arte. Ahondar en los pensamientos, reflexiones y concepciones de los sujetos que participan en este contexto podría ser una referencia para obtener un panorama más completo acerca de la educación artística.

Las preguntas que orientan la investigación se refieren, fundamentalmente, a los artistas que colaboran en proyectos educativos, vistos como *agentes-sujetos* sociales. El foco se encuentra en su percepción de distintos aspectos vinculados con su práctica educativa:

- ¿Cómo piensan los actores los procesos artísticos y qué aportan éstos a la educación?
- ¿Cómo piensan la práctica educativa y qué elementos de su práctica artística marcan su trabajo en el ámbito educativo en el que participan?
- ¿Cuál es la trayectoria que los condujo a establecer vínculos entre la educación y el arte?

En tanto que el foco principal de la investigación son las reflexiones de los sujetos acerca de su quehacer, he elegido como elemento principal del marco teórico las nociones de *sujeto*, *agente* y *actor social* de Giddens, Bourdieu y Touraine las cuales permiten reflexionar y analizar el poder reflexivo y de acción que tienen los individuos. Estas teorías han servido como punto de partida para comprender a los artistas como *sujetos-agentes*, concepto que me permite acercarme a las ideas de los sujetos en relación con sus acciones.

La selección de los *sujetos-agentes* se basó en los siguientes criterios:

- 1) Sujetos familiarizados con el proceso artístico.
- 2) Sujetos que en algún momento de su trayectoria hayan participado o participen en proyectos o instituciones en donde se vincule el arte y la educación.

Los proyectos en donde se llevan a cabo acciones educativas vinculadas con arte son muy amplios, existen desplazamientos, cruces y límites imprecisos, entre lo educativo y lo artístico. La diversidad de estas propuestas genera diferentes formas de organización dentro de los contextos formal, no formal e informal de la educación. Muchas veces surgen dentro de organizaciones de la sociedad civil como propuestas educativas o proyectos artísticos, otras veces son propuestas de instituciones culturales o iniciativas que vienen de dentro de las instituciones educativas. Algo que caracteriza estas acciones y proyectos es su heterogeneidad en cuanto a los actores sociales que las conforman, los temas que abordan, la distribución de recursos, los públicos con los que se vinculan o hacia los cuales dirigen sus actividades, las modalidades de relación con el estado y con el mercado, entre otros.

La metodología de investigación que he utilizado para la comprensión del vínculo arte-educación que generan los *sujetos-agentes* es el *enfoque biográfico* y la noción de *pensamiento narrativo*. Me he enfocado principalmente en tres autores. El primero es Bruner, quien desarrolla una teoría cognitiva en la que defiende el *pensamiento narrativo* como una forma de construir conocimiento a partir de contar una historia o nuestra historia de manera reflexiva y retrospectiva.

De este autor utilizo la noción de *pensamiento narrativo*, la cual me llevó a pensar en la entrevista como herramienta para obtener información. Los sujetos, en este caso, me contaron la historia a partir de la cual llegaron a vincularse con la educación. Utilizo también el *enfoque biográfico* de Bolívar (2012 a, 2012 b) que me permitió para hacer un recorrido por la trayectoria de tres artistas visuales, a partir de las entrevistas realizadas. Al utilizar este enfoque pude encontrar cruces entre las prácticas artísticas y educativas de cada sujeto, realicé además una reconstrucción de sus ideas acerca del arte y la educación a lo largo de un periodo de tiempo. Por último, retomé la forma de análisis y diálogo con las entrevistas que utiliza Juan Mario Ramos (2010) en su investigación acerca de cómo los sujetos conforman su ética profesional, la cual me ha ayudado a generar un diálogo propio con mis entrevistas y entrevistados.

Esta investigación ha sido un proceso largo de reflexión acerca de la subjetividad y los procesos artísticos y educativos. Me gustaría compartir un poco mi experiencia en este proceso, así como explicar a grandes rasgos como he utilizado el enfoque biográfico en la investigación.

Cuando llegué a esta maestría había pasado varios años en una búsqueda profesional que no acababa de aclarar. Estudié unos años la carrera de Danza Contemporánea en el Centro Nacional de las Artes. Tuve de un accidente en el que tuve que parar de bailar varios meses, decidí que no quería seguir por ese camino. Cambié mi rumbo y me reencontré en las artes visuales, estudié Comunicación Visual en la Escuela Nacional de Artes Plásticas y arranqué un camino nuevo. Muchos años me dediqué a la ilustración de libros para niños, ahí d me comencé a dar una idea de los procesos educativos y su vínculo con la cultura

y el arte, más adelante pasé algunos años trabajando en un museo, en el área de servicios educativos, y en una escuela a cargo del taller de expresión corporal y taller de reciclado. Creo que fue ahí donde mi camino comenzó a tener sentido. A partir de entonces he recorrido diferentes espacios que se han materializado en: talleres en escuelas, museos, proyectos en espacios públicos, organizaciones independientes de educación no formal... Así hasta que llegué a la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, con especialidad en educación artística, la cual coordina junto con el Centro Nacional de las Artes. En el proceso de formación como maestrante he podido reflexionar acerca de mi propia trayectoria y encontrar sentido al camino recorrido hasta ahora.

Al principio me parecía extraño incluir en la introducción de la investigación referencias a mis experiencias personales, sin embargo ahora le encuentro mucho sentido. Me daba un poco de vergüenza ser auto-referente en una investigación de maestría, siempre pensé que en el ámbito académico eso era mal visto, creía que se buscaba la objetividad en una investigación y no tenía idea de que existía toda una gama de posibilidades para hacer investigación utilizando como herramienta la subjetividad. Ahora me es difícil entender cómo se hace para dejar de lado al sujeto en una investigación.

A partir de este nuevo conocimiento busqué a tres artistas visuales que quisieran compartirme su historia, y que estuvieran vinculados con la educación de alguna forma. Realicé un guion que me permitiera comprender, principalmente, su trayectoria profesional y cómo es que habían llegado al campo educativo. Las entrevistas fueron la siguiente fase del proceso. En estos espacios de diálogo pude poner en práctica lo adquirido en el proceso de la investigación producto del

cual son los conocimientos vertidos en el capítulo teórico y metodológico. En el capítulo tres expongo los aspectos teórico metodológicos que guiaron mis reflexiones y el trabajo que aquí presento. Estos referentes me orientaron para comprender el pensamiento narrativo y el enfoque biográfico.

Realicé una entrevista piloto en la que pude darme cuenta de mis supuestos y valoraciones al realizar una entrevista. Este ensayo me hizo comprender el propósito y características de la entrevista como herramienta de recopilación de datos, así como por dónde tenían que ir las preguntas si quería seguir una trayectoria. Una vez que tuve claro lo anterior, realicé una guía que me permitió seguir una parte del camino de los sujetos y llegar a donde se encontraban actualmente.

Por otro lado al realizar las entrevistas me di cuenta de varios aspectos: primero, que el guion dejaba huella de alguna manera en las respuestas de los sujetos, lo cual hacía más clara la intervención de mi subjetividad en la investigación; segundo, que los sujetos decidían qué contarme de su historia de cómo habían vivido su camino y elecciones. En esto yo no tenía ya mucho qué decir o hacer, así que tendría que conformarme con la información que me habían dado al momento de la entrevista para realizar el análisis posterior. Este asunto me ponía un poco nerviosa, pues me preguntaba si la información recibida sería suficiente y pertinente para el logro de los propósitos de la investigación. No me quedó más que confiar en el guion y en sus propios referentes al tema o pregunta planteada.

Una vez que tuve las entrevistas y pasé a la fase de transcripción, entendí por qué Bolívar afirmaba que el enfoque biográfico se ha convertido en un *modo*

propio de investigar. Según el autor los relatos que los sujetos cuentan sobre su vida personal o profesional hablan de lo que *sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de las relaciones y singularidad de cada acción* (Bolívar, 2012, p.2). Las entrevistas, una vez transcritas, podían comprenderse como narrativas. Ese cambio en la concepción de la información me abrió una serie de nuevas preguntas y reflexiones que me guiaron a la etapa de análisis. En esta etapa leí y releí las narrativas muchas veces, me preguntaba ¿qué papel jugaba la memoria y la imaginación en la construcción de las mismas?, ¿cómo podía entender o representar el tiempo en la memoria de los sujetos? Estas nuevas preguntas complejizaron el planteamiento inicial y enriquecieron tanto mis referentes teóricos como mis consideraciones metodológicas.

Comencé a pensar en las narrativas a través de las imágenes que me venían a la cabeza cada vez que las leía. Así se me ocurrió que sería una buena herramienta crear una metáfora que me permitiera unir todas las imágenes para construir, a partir de ellas, una trayectoria. Pensaba en los álbumes familiares, en cómo las fotografías funcionan muchas veces como detonadoras de recuerdos que nos permiten comprender un contexto y el lugar de los sujetos en él, así como las relaciones con otros sujetos. Entonces surgió la idea de utilizar la fotografía como una metáfora y herramienta para el análisis.

La metáfora de la fotografía me permitía hablar de las entrevistas como narraciones que reconstruyen un camino desde el presente. También ayudó a pensar en las preguntas guía como detonadoras de la memoria, a comprender y explicar el recorte que se hace de una situación o contexto más amplio, es decir,

me permitió enfocar el análisis, de alguna manera esta forma de ver las entrevistas dio estructura al comienzo del análisis.

La última etapa fue la de análisis, la más larga y difícil para mí. A partir de comenzar con ella tuve que cambiar algunas preguntas e ideas que creía básicas. Sin embargo, cambiarlas me cambió a mí. Me hizo ver las cosas desde otro lugar. Sentía que las respuestas de los sujetos estaban dirigiendo el camino que tomaría la investigación y había mucha incertidumbre con respecto a donde llegaría con todo esto. Mi mirada ya no era la misma, lo cual contribuía a la incertidumbre, no obstante, tenía que seguir con el proceso pues el tiempo se venía encima. Tuve momentos de confusión, enojo, frustración y parálisis que algunas veces hacían el trabajo pesado. Ahora puedo ver que el análisis, el diálogo con los sujetos y el proceso de la investigación me llevaron a transformar mi mirada, la investigación siguió un curso, el proceso de la investigación me abrió nuevas posibilidades, reflexiones y nuevos cuestionamientos acerca de la subjetividad y el papel de la educación artística.

El texto está dividido en cuatro capítulos. En el primero recorro algunas ideas de la sociología acerca de la construcción de la sociedad y los sujetos, a través de las teorías de Giddens, Bourdieu y Touraine. De Touraine retomo también la noción de *movimientos sociales*, la cual funciona como herramienta para comprender el contexto de la educación no formal. En el último apartado de este capítulo hago una revisión histórica de los conceptos de educación formal, no formal e informal. En el segundo capítulo, esbozo la perspectiva metodológica de la investigación. Parto de la teoría de Bruner acerca del funcionamiento cognitivo y el pensamiento narrativo. En este capítulo también expongo el enfoque biográfico

como una metodología para hacer investigación y cómo se ha utilizado sobre todo en investigación educativa. En el último apartado de este capítulo me enfoco en las entrevistas como herramienta para la construcción de trayectorias, y cómo se entienden en el contexto de la investigación.

En el tercer capítulo abordo la metáfora de la fotografía como herramienta para el análisis y respondo a las preguntas acerca del papel de la imaginación y el tiempo subjetivo que se produce en la memoria cuando se cuenta la historia personal. Posteriormente muestro el análisis de las entrevistas. En este capítulo incluí las dos primeras partes del análisis en donde los sujetos hablan de sus experiencias en la infancia, el contexto familiar y como esto influyó de alguna manera en sus decisiones más adelante. El cuarto y último capítulo continúa con el análisis. He decidido separarlo de la primera parte del análisis, pues en este último capítulo el objetivo es profundizar en la comprensión de sus ideas acerca del arte y la educación, a diferencia de la primera parte del análisis en donde se busca principalmente comprender el principio de la trayectoria de los sujetos y su paso por diferentes espacios antes de la elección de carrera. Me parece pertinente mencionar (que el análisis quedó de esta forma porque al observar las narrativas) que me di cuenta de que era necesario incluir las experiencias de la infancia y el contexto de la misma en la trayectoria, pues las entrevistas llevaban el análisis por ese camino. Los tres sujetos comenzaron a contarme su historia desde entonces, es por eso que decidí dividir el análisis en dos capítulos, uno donde se habla de los sujetos y su historia y otro en donde se expone el vínculo que construyeron entre educación y arte. En estos dos capítulos reconstruyo las trayectorias de los tres desde sus raíces en la infancia, lo cual me permitió comprender más a fondo

de dónde venían sus ideas y significados acerca de este vínculo a partir de su historia. Espero haber logrado plasmar la voz de los sujetos y aportar algunas reflexiones al campo de la educación artística.

Capítulo I. Hacia una conceptualización de los sujetos-agentes

En este capítulo expongo los referentes teóricos que guiaron este trabajo de investigación. Me he apoyado en las nociones de Bourdieu, Giddens y Touraine para explicar el término *sujeto-agente*, el cual utilizaré para referirme a los artistas. Aquí explico cómo llegué a este concepto desde la perspectiva sociológica a partir de los planteamientos de estos tres autores. En el segundo apartado retomo la noción de *movimientos sociales* de Touraine, y la vinculo con los proyectos de educación artística no formal, por último expongo algunas ideas sobre la educación no formal, a fin de ampliar la comprensión sobre el contexto en el que se mueven los *sujetos-agentes* participantes en este estudio.

1.1 Agentes, sujetos y agencia

El objeto de estudio de la sociología es la sociedad y su comportamiento como colectivo, ésta se ha ocupado de explicar el funcionamiento de lo social a lo largo de la historia así como del comportamiento de los sujetos en relación con la estructura social. Durante muchos años los conceptos de estructura y sistema social fueron entendidos como determinantes para las conductas de los individuos. Bajo este discurso sólo se podía pensar a los sujetos y a sus acciones como determinadas por las reglas de estas estructuras o sistemas, sin que los sujetos tuvieran capacidad de decisión sobre aquéllas.

En los últimos años algunos sociólogos como Giddens, Bourdieu, Touraine y Bauman, entre otros, han abierto la posibilidad de un discurso diferente, en

donde se puede pensar al sujeto, su capacidad de acción y decisión desde otra perspectiva. Es decir, el sujeto y sus acciones no se explican necesariamente desde la determinación por las estructuras sociales. Dentro de esta perspectiva se puede pensar al individuo, sujeto, actor o agente social como un ser activo y reflexivo. (Bourdieu, Giddens, Touraine)

Bourdieu y Giddens utilizan los términos *actor social* y *agente*, mientras que Touraine se refiere a los *sujetos*. He decidido conjuntar los conceptos de *sujeto-agente*, ya que este término permite aclarar por un lado, la noción de *agencia*, entendida como la capacidad de un individuo o grupo para actuar y ser constructor de su contexto. Por otro la noción de sujeto me permite pensar las acciones desde la subjetividad de los agentes.

Como introducción al concepto me enfocaré primero en las concepciones de Bourdieu y Giddens. Estos dos autores, plantean teorías en donde se cuestiona la forma de concebir a los individuos que tienen el estructuralismo y la fenomenología. Proponen una visión que intenta romper con estas dos concepciones para crear una idea diferente de la relación entre los individuos y las estructuras sociales. La visión de los dos autores se enfoca al estudio de la relación de los sujetos con la estructura social.

Giddens, en su teoría de la estructuración, afirma que los individuos no son seres pasivos que están totalmente determinados por las estructuras externas. También está en desacuerdo con el punto de vista de la fenomenología que supone que el sujeto está totalmente consciente de todo lo que hace en su vida cotidiana. Bourdieu, por su parte, coincide en que el individuo no es totalmente

consciente cuando actúa, y reivindica su poder de acción, otorgándole la capacidad de *agencia* y lo concibe entonces como *agente*.

Giddens entiende la estructura social como algo que se construye con las acciones que realizan los sujetos en la vida cotidiana, al mismo tiempo que ésta los construye a ellos. Es decir, la relación entre estructura y agente es dialéctica. Según esta concepción, los individuos en el actuar de su vida cotidiana generan y transforman las estructuras sociales, sus acciones cotidianas pueden tener implicaciones más allá de su contexto de acción. En palabras de Giddens, los individuos son: “[...] agentes humanos reflexivos que a través de prácticas sociales rutinizadas en el espacio y el tiempo, reproducen con su acción cotidiana una estructura que no les es externa, sino interna, ya que es generada por su propia actividad” (Giddens en: Salazar, 2011, p.4).

Estos conceptos son fundamentales para entender la noción de *agente* en Giddens, explican la capacidad de acción que tienen los individuos y a partir de ésta reproducir o modificar la estructura social. Se puede decir entonces que si dejamos de lado esta capacidad que reproduce y transforma la estructura no tendría sentido el concepto de *agencia*. Para Giddens las estructuras sociales tienen una condición restrictiva a la vez que formadora de los agentes, para él éstos son constructores de los procesos sociales e históricos al igual que estos procesos los determinan de alguna forma.

Al considerar la capacidad de acción del sujeto como una forma de generar estructuras que configuran la vida social, se puede hablar entonces de su papel de *agente*, en tanto individuo actuante, esta idea se puede pensar también como las acciones de un colectivo. La *agencia* se podría definir entonces como la capacidad

de acción del sujeto en la vida cotidiana y por lo tanto de ser partícipe de la construcción de la estructura, es decir ésta no se encuentra fuera de él.

Para Giddens los agentes siempre pueden dar razón de sus acciones aunque no siempre estén reflexionando sobre ellas: “Los actores (por rutina y casi sin esfuerzo) tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad” (Giddens, 1998, p. 43). El autor propone los conceptos de *conciencia práctica* y *conciencia discursiva* para explicar la capacidad de acción y de reflexionar acerca de la acción que tienen los agentes.

La *conciencia práctica* podría ser entendida como el saber tácito que implica actuar en la vida cotidiana, utilizar los recursos del contexto y poner en práctica las capacidades del agente. Estas acciones no pueden ser expresadas discursivamente (verbalmente), entonces todo aquello que un agente puede expresar verbalmente forma parte de la *conciencia discursiva*. Aunque Giddens no separa estos conceptos dentro de las acciones del agente y dice: “Entre conciencia discursiva y práctica no hay separación, existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace” (Giddens, 1998, p.44). La capacidad de *agencia* está directamente relacionada con estos conceptos, pues se entiende que los agentes tienen la capacidad de actuar siempre, aunque la acción no pueda ser explicada.

Otra de las nociones para entender la agencia en Giddens es la de *poder*, a la que se refiere como la capacidad del sujeto para intervenir o alterar el curso de la vida cotidiana. Es distinta de la capacidad de acción, en cuanto a que el poder se refiere a la capacidad que el agente tiene de actuar de modo diferente a partir de la reflexión. Aún las acciones que no pueden ser explicadas (conciencia

práctica) pueden modificarse y explicarse a través del acto reflexivo, siempre existe la posibilidad de hacer las cosas de otra forma. El *poder* entonces funcionaría como una especie de mediador entre el propósito de la acción y el resultado. El agente siempre tiene la opción de *actuar de otro modo*, tiene el *poder* como capacidad para transformar la estructura, pues es capaz, a partir de la reflexión, de modificar sus acciones para intervenir o no y de esta forma cambiar su posición en el contexto o mantenerla.

Los conceptos de *agente* y *agencia* en Giddens se pueden explicar a grandes rasgos a partir de lo expuesto anteriormente, me he centrado en las ideas que me parecen más significativas para entender estos conceptos, pues la teoría de Giddens es mucho más compleja.

Como segundo acercamiento a estos conceptos, expondré algunas de las nociones de Bourdieu (1991). El *habitus* es una noción fundamental para comprender desde donde el autor piensa a los sujetos. El *habitus* puede ser entendido como un sistema de esquemas que se convierten en prácticas cotidianas, las prácticas son el resultado de la interiorización de la estructura social que el sujeto adquiere a través de la permanencia en un espacio social. Los esquemas permiten al sujeto moverse dentro de la *estructura social*, funcionan como orientadores de sus acciones. El *habitus* tiene una función *estructuradora*, así como *estructurante*. El sujeto se estructura a partir de la adquisición de esquemas y éstos se traducen en acciones que afectan los esquemas externos, de forma que el sujeto puede participar de la construcción de la estructura social.

En palabras de Bourdieu el *habitus* es:

...el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (Bourdieu,1991, p.91)

El *habitus* posibilita a los agentes a moverse dentro de los *campos*, que Bourdieu entiende como el espacio en donde se dan las relaciones entre la estructura social y los agentes. Estos espacios se construyen con las prácticas sociales de los sujetos.

Por otro lado, los *campos* son espacios estructurados donde existen jerarquías de posiciones. Un agente que pertenece a cierto campo comprenderá las reglas de éste y eso le permitirá entonces actuar dentro del mismo, adquiere el *habitus* necesario para actuar dentro del *campo*. Dentro de los campos se producen luchas por preservar y ocupar posiciones. El agente, una vez dentro del campo, ocupa una posición y conoce los mecanismos de funcionamiento del mismo puede influir en la estructura de éste y generar *estrategias* para transformarlo o mantenerlo.

Entonces el *habitus* es fundamental para tener agencia, pues sin la adquisición de estos esquemas no es posible que el sujeto sea activo. Las prácticas del agente se vuelven de alguna manera una lógica en la forma de actuar dentro del campo. El *habitus* es, entonces, la base de la acción, y el *campo* es el espacio en donde sucede la acción.

Bourdieu (1991) utiliza la metáfora del juego para explicar las acciones de los agentes dentro de los campos y explica que los *agentes* generan *estrategias*

para moverse (jugar) dentro del campo de acción. Estas estrategias pueden estar orientadas a *defender la ortodoxia*, es decir a mantener el funcionamiento y las jerarquías dentro del campo, o a transformar la estructura y funcionamiento de éste, a lo que él llama *ruptura crítica*. Las estrategias de *ruptura crítica* son las que pueden generar transformaciones en la estructura del campo, dentro de éstas el agente puede innovar y actuar de manera diferente, tomando en cuenta que se encontrará con la oposición de los agentes que han generado estrategias para *defender la ortodoxia*.

A partir de las concepciones de estos dos autores he tomado el concepto de **agente**, entendido como un sujeto que actúa en relación con su contexto, el agente mediante sus acciones participa de la construcción social, y puede también transformar o mantener las estructuras sociales. Estas teorías son un punto de partida fundamental para pensar la acción de los sujetos en relación con la estructura social. Sin embargo, la noción de agencia puede ser explicada también desde los sujetos, es decir, cambiar el foco de análisis para entender las acciones desde su percepción. Para ello retomo la concepción de Touraine. El autor se enfoca en explicar la agencia a partir de la construcción de los sujetos como tales. Touraine en su libro *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (2011) pone el foco de análisis en el sujeto y en su papel de agente individual o social, desde un lugar de autonomía:

En vez de explicar las conductas en función del lugar y de los intereses de los actores en el sistema, mi propósito era determinarlas como actos de creación o de destrucción de la capacidad de acción autónoma de los actores. (Touraine, 2011, P.14).

Con la finalidad de entender el concepto de *sujeto-agente*, recurro a las reflexiones de Touraine (2011). El autor parte del concepto de *globalización*, entendida como una “forma extrema de capitalismo”, lo que provoca que la economía se separe de las instituciones sociales y políticas. Esto tiene como consecuencia una fractura de la sociedad y la necesidad de buscar nuevas categorías para explicar la vida social. Por otra parte, el autor habla del triunfo del individuo sobre la sociedad, lo que podría ser entendido como individualismo en un sentido egoísta, sin embargo Touraine apunta a que sobre este concepto de individualismo que es el más expuesto y motivado por los medios de comunicación, está antes el deseo del ser humano de ser actor de su existencia. Es decir, el individuo tiene el deseo de ser actor de su vida y se embarca en una búsqueda para constituirse en sujeto y de construir su identidad sin determinaciones.

Para Touraine, el concepto de *individuo* está ligado a la dominación social. Cuando un individuo busca ser actor o agente de su vida trasciende esta dominación y comienza un proceso para constituirse en *Sujeto*.

El Sujeto se forma a partir de su historia, en su práctica cotidiana, a partir de la conciencia de sí mismo. Es así como concibe un proyecto de vida y construye la sociedad. Touraine (2011) utiliza la noción de *subjetivación* con la que explica la separación entre sistema e individuo, para él los sujetos están en constante construcción de su identidad, la cual no está necesariamente adjunta al sistema cultural, social o político en el que se desarrollan, aunque sea el punto de partida. El sujeto, en esta búsqueda de identidad propia, busca liberarse de la determinación social y puede entonces afirmar su libertad para ser actor y

construir su proyecto de vida. Así, la subjetivación puede ser entendida como una fuerza transformadora, se separa de las nociones de reproducción cultural y control social, coloca al sujeto en un lugar con posibilidades de construir su proyecto de vida. A partir de esta concepción se puede entender que el Sujeto busca ser *actor* (agente), primero de su propia vida y después de la sociedad, a partir de esta búsqueda de libertad.

El concepto de agencia para Touraine se encuentra relacionado con la idea de *movimiento social*. Touraine en Salazar (2011) encuentra que: “Esta idea tiene dos afirmaciones. La primera es que el Sujeto es voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí. La segunda es que no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del sujeto”(p.9). En esta cita hay dos ideas fundamentales para entender la agencia del sujeto, una es que *el sujeto es voluntad, resistencia y lucha*, el sujeto se resiste a ser determinado por una lógica externa y busca una lógica propia para la construcción de su vida y sus acciones. La otra es la de *movimiento social*, el sujeto no es ajeno a la situación social en la que se encuentra y tiene la posibilidad de ser agente y transformarla activamente por medio de su capacidad de actuar desde su construcción como sujeto, en la búsqueda de una lógica propia para sus acciones y generar entonces acciones colectivas.

Touraine hace una distinción entre movimientos sociales y lo que él llama movimientos societales. Explica que la idea de movimiento social está muy ligada a orientaciones políticas o culturales y el concepto que él propone (movimientos societales) está más bien dirigido a “cuestionar orientaciones generales de la sociedad”. A partir de esto se puede entender que los movimientos societales

tienen la función de defender y reconstruir la capacidad de los sujetos de constituirse como tales, de ser actores de su propia vida. Los movimientos sociales podrían ser entendidos entonces como espacios generados para resistir las determinaciones y generar identidades subjetivas. Generalmente se entiende a un movimiento social a partir de ideales políticos, sin embargo el concepto de Touraine señala una forma diferente de comprender un movimiento social. El autor utiliza el ejemplo del movimiento feminista para ilustrar esta diferencia. Es decir las mujeres pretenden cuestionar su forma de estar dentro de la sociedad, intentan cambiar la forma en que son percibidas, tratadas, y los espacios en los que pueden actuar para formar parte de la construcción social. Touraine hace una observación fundamental para explicar la particularidad de este movimiento, él indica que las mujeres alzan la voz desde el espacio privado, es decir, salen al espacio público desde su lugar en la esfera privada. Lo cual no quiere decir que sus acciones no sean políticas en el sentido más básico de este concepto, pero su movimiento no está ligado a ninguna institución pública ni a un partido político o sindicato, en términos de Touraine lo que hacen con sus acciones como colectivo es *cuestionar orientaciones generales de la sociedad*.

Estas ideas me permiten pensar en los proyectos de educación no formal como movimientos sociales y a los artistas involucrados en ellas como *sujetos-agentes*, a través de esta “búsqueda de libertad para constituirse en sujetos y la resistencia a ser determinados por las estructuras externas”, (2011) se puede ser agente y actuar para transformar la vida social. Desde esta perspectiva, la *agencia* sólo puede ser entendida desde el sujeto o los sujetos involucrados en una acción colectiva, lo que abre las puertas a la subjetividad.

Considero que algunos de los artistas que participan en estos proyectos se encuentran dentro de una búsqueda de identidad colectiva e intentan construir espacios alternativos que cuestionen la orientación de la educación y el arte en la sociedad, pues dentro de la educación percibida como un espacio únicamente escolar, el arte no tiene mucha presencia y el campo del arte en su esfera cerrada deja poco espacio para pensar en la educación.

Infiero que estos espacios se construyen a partir de los cambios que actualmente han sufrido las estructuras sociales, desde que el concepto de globalización ha permeado los espacios públicos y privados de los sujetos. Mi interés por entender las prácticas de estos artistas parte de intentar aclarar sus identidades, los sujetos llevan su quehacer a otros ámbitos y han encontrado en la educación una posibilidad para involucrarse con la sociedad de otra forma, fuera de los museos y el mundo del arte.

En tal sentido, puedo hablar de los artistas como *sujetos-agentes*. En esta investigación pretendo dar cuenta de la forma como los artistas construyen su identidad y cómo actúan para generar espacios culturales en donde la educación y el arte desvanezcan sus fronteras y se vinculen para construir posibilidades de llevar experiencias artísticas en otros espacios.

1.2 Proyectos de educación no formal entendidos como movimientos sociales

En este apartado retomo las nociones de sujeto y movimiento social que propone Touraine, para exponer el contexto dentro del cual se ubican los sujetos-

agentes para dar cuenta de la forma como se construyen y actúan. Intentaré vincular la noción de educación no formal con la de movimiento societal.

Touraine busca entender a la sociedad desde el sujeto y a partir de éste explicar las acciones colectivas. Según el autor, nos encontramos ante un conflicto en el que el sujeto se *resiste y lucha* para no ser definido por las *exigencias del mercado* ni por el *poder autoritario de una comunidad*, y busca la reconstrucción de la sociedad a partir de su historia vivida. En sus palabras:

No hay construcción posible (del sujeto) al margen de la referencia de dicha acción colectiva. Es por eso que el punto central de mi reflexión es aquel en que la idea de sujeto se liga con la de movimiento social.
(Touraine, 2011, p.87)

En tal sentido se puede decir que el análisis de Touraine parte de la división que existe entre el espacio del mercado y el de la cultura dominante, lo cual genera que los individuos busquen una forma propia de ser sujetos dentro de esta ruptura. En el discurso de Touraine se percibe un rechazo a las concepciones deterministas, más bien ubica a los sujetos desde una perspectiva histórica en donde éstos pueden ser entendidos como hilos conductores de la reconstrucción de la sociedad, los sujetos buscan afirmarse como tales en el proceso de construcción de su identidad, en el proceso se generan acciones colectivas que afirman los derechos tanto individuales como colectivos. Un movimiento societal se constituye entonces a partir de una búsqueda de libertad la cual permite la constitución de sujetos. Para Touraine cualquier otro valor, ya sea político, económico, etc., que persiga el movimiento, lo convierte en un anti-movimiento

social, ya que seguirá determinando a los sujetos y no permite esa búsqueda individual a partir de la cual se puede reconocer a los otros como sujetos.

Para Touraine (2011) los movimientos sociales se conforman por grupos de sujetos que colectivamente tienen la finalidad de transformar los modelos culturales e intentan conducir sus acciones *hacia el cuestionamiento de orientaciones centrales de una sociedad*. Las ideas que conducen una acción colectiva se traducen en un movimiento societal. Touraine se refiere al concepto de identidad como la definición del sujeto por sí mismo, es decir, a partir de una conciencia de sí puede entender y concebir a los otros como sujetos y proponer entonces acciones colectivas que defiendan esta búsqueda. El autor habla de una transición social, encaminada a la conciencia de los sujetos para la reconstrucción de la sociedad; esta recomposición social y cultural es lo que conforma los nuevos movimientos sociales que reclaman y reivindican distintos conceptos, como religión, sexualidad, identidad, etc., colocan al sujeto como actor principal de estos movimientos.

Desde esta perspectiva, puedo pensar que los sujetos se definen a sí mismos desde su esfera individual y mediante el proceso de su constitución como tales, su identidad se construye desde la subjetividad de su experiencia, de su historia de vida y sus prácticas cotidianas.

La revalorización de los sujetos como constructores de la vida social permite entender los movimientos sociales desde lo subjetivo y abre las puertas a entender el porqué de estos movimientos desde las concepciones y formas de pensar de los sujetos que los conforman, o realizan acciones colectivas. Los movimientos sociales son expresiones de una colectividad de sujetos con ideas

similares que pretenden resistir y generar nuevas formas de estar en la sociedad y construirla. Su surgimiento se entiende a partir de las motivaciones de los sujetos para agruparse o generar acciones colectivas. Estas motivaciones podrían concebirse como objetivos comunes que pretenden resolver un problema o construir una posibilidad. El problema o la posibilidad se construyen como tales a partir de la percepción de los sujetos que crean el movimiento, de acuerdo con lo que los sujetos ven, entienden y sienten con respecto a su realidad, intentan tomar una postura frente a ésta y realizar acciones congruentes con esta percepción. En la medida en que sus objetivos y acciones adquieren visibilidad, pueden ser percibidos o reconocidos por una comunidad, sus ideas y posturas se vuelven socialmente visibles. En palabras de Touraine: pasar de la esfera privada a la pública.

Lo anterior se puede ligar al surgimiento de algunos proyectos de educación no formal, permite pensarlos como movimientos sociales, como colectivos de sujetos con objetivos y propuestas de acción comunes que *cuestionan orientaciones generales de la sociedad*. Si tomamos en cuenta la visión de Touraine acerca de los Sujetos, podemos pensar que en su cotidianeidad y a partir de acciones cotidianas pueden generar cambios y participar de la reconstrucción de la sociedad.

Asumo que los proyectos de educación no formal vistos desde esta perspectiva tienen la posibilidad de crear alternativas y espacios para la educación artística que en este caso es lo que me ocupa. Me parece que los artistas que participan en estos contextos generan nuevas formas de ser artistas, y con ello reconstruyen su identidad así como la forma en la que el arte puede participar de

la construcción de la sociedad, vinculan los conocimientos de su quehacer con los procesos educativos.

Parto del supuesto de que artistas involucrados en estos contextos, tienen objetivos sociales, además de artísticos, comparten experiencias y procesos, buscan crear espacios para re-pensar la sociedad, reconstruirla, y generar espacios para el arte en la educación fuera del sistema escolarizado. Creo que estos espacios abren posibilidades de transformación en los dos campos, favorecen el encuentro cultural, reconstruyen el tejido social y se producen intercambios de saberes, experiencias profesionales y subjetivas. En este sentido me parece pertinente conectar la noción de movimiento societal con la de educación no formal. El camino recorrido por algunos artistas con estas ideas genera la comprensión de experiencias y de historias individuales que a su vez van construyendo identidades colectivas, me parece que en estas historias se encuentran caminos hacia la interdisciplina, se suavizan las fronteras entre procesos, personas, saberes y se abren posibilidades para los artistas y los educadores.

1.3 Educación no formal como contexto de acción

La educación generalmente se relaciona con la escuela o con el sistema educativo escolar, es decir, muchas veces la educación es vista o percibida desde la escolaridad, lo cual hace poco visibles otras prácticas, proyectos y escenarios sociales que también forman parte del proceso educativo de los individuos. Si pensamos la educación como un proceso social mediante el cual se percibe, interpreta y entiende el mundo, entonces el concepto se amplía y puede ser

entendido como el *conjunto de experiencias a través del cual se forman sujetos*. El proceso educativo, por lo tanto, como un proceso que dura toda la vida.

Se ha buscado clasificar la educación con diferentes nociones a partir de esta concepción. Trilla propone los conceptos de *educación formal, no formal e informal* con la idea de clarificar las posibilidades de entenderla.

La totalidad del proceso educativo se ha clasificado en el lenguaje educativo a partir de tres nociones: **la educación formal, la no formal y la informal**, que juntas forman un cuerpo taxonómico sobre el fenómeno educativo. El propósito de esta división en modalidades tiene un carácter esclarecedor de los procesos educativos, más que normativo (Trilla, 1993 p. 8).

Basándome en la clasificación que hace Trilla, me enfocaré a explicar la noción de *educación no formal*. Los orígenes de este concepto se remontan a la “Conferencia Internacional Sobre la Crisis Mundial de la Educación” realizada en 1967. Esta conferencia tuvo como resultado un texto dirigido por Philip H. Coombs titulado “La Crisis Mundial de la Educación”. En este texto Coombs expone la problemática discutida en la conferencia acerca del alcance que tiene la educación formal y afirma que ésta es incapaz de abarcar, *cuantitativa y cualitativamente las necesidades de formación de las sociedades* y propone tomar en cuenta los espacios de *educación no formal* como *parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país*. (Trilla, 1993, p.19). En la década de los sesenta el tema de discusión en este contexto era la crisis mundial de la educación. En este ambiente surgen autores que critican fuertemente el proceso educativo en el

sistema escolarizado, además de la preocupación por la calidad y alcances de la educación en América Latina. Es así como surge la necesidad de tomar en cuenta otros proyectos y generar una nueva clasificación para los procesos educativos, de manera que los procesos y experiencias por los que los sujetos aprenden, puedan incluirse en alguna de las modalidades educativas que propone este texto, las cuales Sarramona define de la siguiente forma:

Educación Informal: Tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Educación No Formal: Toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, ya sea adultos o niños.

Educación Formal: El sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la Universidad. (Sarramona,1998, p.26)

Thomas La Belle, expone otra noción que se relaciona con los objetivos de esta investigación:

La educación no formal consiste en actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas. (Sarramona,1998, p.27).

Esta última noción, es la que más se acerca a lo que pretendo estudiar en esta investigación. Muchas veces los artistas cuando dan sus talleres, de alguna

manera buscan un cambio, tal vez no de conducta directamente, pero muchas veces buscan generar cambios de percepción en el individuo a través de los procesos artísticos.

La clasificación antes mencionada (formal, no formal e informal) genera muchas confusiones y debates, ya que las definiciones tienen su origen en diversas perspectivas de análisis; a veces se toman en cuenta los sujetos a los que está dirigida, otras los espacios en los que se desarrolla y en ocasiones la metodología que utilizan. Muchos autores han intentado ampliar o delimitar el sentido de los términos: educación formal, no formal e informal. Se ha intentado también cambiar las palabras para describirlas (flexible, no flexible, reglada, no reglada, etc.). Pero hasta ahora la clasificación más aceptada y la que utiliza la UNESCO para fines de difusión y prácticos sigue siendo la del texto de Coombs. Los debates en torno a este tema siguen generando nuevas propuestas y perspectivas para mirar la educación.

En el texto *Educación no formal* Sarramona (1998) expone la intencionalidad como criterio para aclarar las confusiones entre los términos. Éste ha sido uno de los más aceptados para explicar las diferencias, se basa en el supuesto de que una actividad educativa intencionada puede formar parte de la clasificación formal y no formal, como consecuencia, las prácticas no intencionadas formarían parte del ámbito de la educación informal. El criterio de intencionalidad ha generado también críticas y desacuerdos, ya que no deja claro el papel de las prácticas culturales, por ejemplo, la familia o los medios de comunicación, éstos también posibilitan experiencias educativas que forman parte del proceso de formación de los sujetos, mediante ellas se enseña y se aprende

también, los padres tienen la intención de enseñar a sus hijos al igual que los medios de comunicación tienen objetivos educativos no siempre visibles.

Una segunda aproximación para definir los límites entre lo formal y no formal, podría ser el carácter institucional de las prácticas. Esto no implica la metodología ni el espacio, ni las características de los sujetos a los que está dirigida, ni la planeación o la evaluación. Sarramona menciona que:

Utilizando este criterio (el institucional), la distinción entre lo formal y lo no formal es bastante clara; lo formal es lo que así se define en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones legales. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política, lo que antes era no formal puede ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro. (1998, p.30)

Según este criterio, lo formal se define a partir de lo que se establece en las instituciones avaladas por el estado que las certifica y acredita, y es relativa a los criterios del gobierno y planes educativos de cada país. Este criterio podría dejar más clara la división en términos de la educación entendida institucionalmente, aunque deja la decisión en manos del estado y las instituciones gubernamentales. Me parece que desde esta perspectiva no se facilita la visibilidad de proyectos de educación no formal, pues generalmente estos no forman parte de una institución estructurada aunque a veces dependen de alguna en términos de financiamiento, lo cual hace difícil encontrar una línea clara entre lo que es formal y no formal según el estado. Quintana (en Trilla, 1993) propone otra opción en la cual pretende sintetizar los términos no formal, informal y formal, según Trilla (1993, p.35) esta

clasificación es: “adecuada conceptual y semánticamente y resulta útil para sintetizar las diferencias entre las clasificaciones.” Según esta clasificación, “La educación estaría dividida en dos modalidades: informal y formal.” En donde la informal, sería la “educación no sistemática y extraescolar” y la formal, engloba dos tipos diferentes, “la educación reglada y la no reglada.” La educación *reglada* sería educación sistemática escolar, es decir lo que se entiende como educación formal y la *no reglada* sería la *educación sistemática no escolar*, es decir la educación no formal. (Trilla,1993)

Según esta definición la *educación no formal* se puede entender entonces como la modalidad educativa que incluye las prácticas y procesos educativos que realizan sujetos en grupos sociales estructurados, pero cuya estructura institucional no se toma en cuenta para los programas escolarizados acreditados por el estado. Esta definición es la más clara desde mi punto de vista, me parece que resume las anteriores y clarifica al encuadrar la parte sistemática de los procesos educativos, aunque sigue siendo problemático encontrar una línea clara que separe lo no formal de lo informal. A lo largo de esta investigación me he encontrado con proyectos de educación artística que están en un punto medio entre lo informal, lo no formal y lo formal. En este sentido, en México he observado proyectos artísticos que utilizan el espacio público o un museo para generar un proceso educativo. Por otro lado me he encontrado con proyectos que a través del arte pretenden generar procesos educativos o terapéuticos. También he observado proyectos que mediante procesos artísticos buscan una transformación social, organizaciones que utilizan el arte como medio para generar, por ejemplo, conciencia ecológica. Todas estas formas de educación artística generan híbridos

entre lo formal, no formal e informal. Me es difícil encontrar una frontera clara para definir los procesos educativos que se encuentran en estos ejemplos.

En este sentido, Trilla (1993) propone dos niveles de acción para las organizaciones o proyectos de educación no formal con base en sus objetivos:

[...] aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor.

El autor realiza una lista con una serie de características que podrían ayudar a aclarar las funciones que encuentra en algunas organizaciones:

- Funciones relacionadas con la educación formal: las ofertas de actividades y recursos diseñados para la escuela procedentes de instancias ajenas al sistema formal, hasta programas no formales de alfabetización de adultos.
 - Funciones relacionadas con el trabajo: formación ocupacional, formación sindical, producción agrícola.
 - Funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural: actividades de educación artística, de formación deportiva, la animación cultural, la pedagogía del tiempo libre.
 - Funciones relacionadas con la vida cotidiana y social: programas de formación sanitaria, formación de padres, cursos de economía doméstica.
- (Trilla, 1993)

Puedo observar que en cuanto a educación artística se refiere, es difícil encontrar un lugar en esta lista, pues en ella sólo se menciona como parte de las funciones relacionadas *con el ocio y la formación cultural*, la deja fuera de los demás ámbitos mencionados en la lista y en cuanto a que he observado ejemplos

en donde la educación artística también se inserta en algunas de las otras funciones que él propone, no me parece que aclare mucho el lugar de la educación artística en la sociedad.

La educación artística se puede pensar desde un abanico muy amplio, pues existen propuestas formales, no formales e informales en donde se puede encontrar. El término *no formal* aclara principalmente que se hace referencia a prácticas no escolares y en tanto que esta investigación pretende entender las reflexiones de artistas que participan en proyectos no escolares, funciona para delimitar el contexto al cual esta investigación está dirigida.

A partir de lo anterior se puede pensar en la comprensión de la educación no formal desde las prácticas no escolares que forman parte del proceso educativo, en este caso el foco está puesto en propuestas de educación artística insertas en el campo no formal de la educación. He observado que existen una variedad de propuestas de educación no formal que vinculan el arte y la educación. Existe una gama amplia en donde se cruzan las dos, éstas son expresiones de la multiplicidad cultural y también de diversos intereses, necesidades y concepciones de lo social. Por una parte son plataformas para la difusión de la cultura en las comunidades en las que están insertas y, por la otra, son canales para la acción colectiva, muchas veces encaminados a incidir en los asuntos públicos.

Me parece que en estas propuestas hay conocimiento, no siempre sistematizado y pocas veces disponible. Esto significa, desde mi punto de vista, la existencia de prácticas y saberes desarrollados que muchas veces no son registrados y tienen poca visibilidad.

El objetivo de definir el contexto, es comprender las prácticas que los sujetos realizan en el mismo, así como comprender el lugar que ocupa la educación artística en el contexto no formal de la educación. Delinear el contexto me permite enfocar mejor mi lente y buscar en un espacio más pequeño la relación que los sujetos construyen entre arte y educación.

Capítulo II. Enfoque biográfico-narrativo en la construcción de trayectorias

En este capítulo expongo las herramientas metodológicas que utilicé. En el primer apartado presento la teoría de Bruner acerca del pensamiento narrativo. El segundo da cuenta del enfoque biográfico narrativo de Bolívar como herramienta para la investigación, así como ejemplos de algunas investigaciones en donde se ha utilizado este método. Por último, presento la noción de trayectoria y cómo se construye a partir de la entrevista, expongo también el uso de la entrevista en las investigaciones biográficas.

2.1 Narrativa

Esta manía que tiene la ciencia de negar la personalidad como condición del acontecer, esta fe rigurosa en que, en su naturaleza más esencial e íntima, nuestro mundo es un mundo estrictamente impersonal, puede acabar siendo, tras varias vueltas del carrusel del tiempo, el defecto más sorprendente que encuentren nuestros descendientes en nuestra vanagloriada ciencia, la omisión que a sus ojos más tienda a privarla de perspectiva y de largo aliento.

William James

(en: *Proust y la neurociencia*, 2010)

A finales de los años sesenta las ciencias sociales comenzaron a voltear la mirada hacia el individuo y la subjetividad, este cambio de mirada generó una nueva posibilidad en el ámbito de la investigación y el conocimiento, lo objetivo y verificable según el positivismo, es puesto en duda y se cuestionan las verdades únicas e inamovibles. La mirada desde y hacia el sujeto descubre otro tipo de conocimiento, en donde las leyes que explican el orden natural de las cosas resulta insuficiente para entender el lado humano y su complejidad. Este cambio en el paradigma de las ciencias sociales, produce y propone nuevos temas,

métodos y lecturas para el estudio y la investigación de la realidad en este ámbito. Las nuevas metodologías permiten ver historias particulares, aproximarse a la vida cotidiana y prestar atención a detalles subjetivos. Dentro de estos cambios el arte, en especial la literatura comienza a introducirse en el campo de las ciencias sociales. Así, la narración de la vida de alguien, considerada anteriormente ficción, comienza a verse como una posibilidad en la metodología de investigación. “La vida” es misteriosa y compleja, se vuelve problemático tratar de explicarla y entenderla con un sólo método, la narrativa y la biografía ofrecían una forma de mirarla con muchas posibilidades.

En la narrativa se construye un entendimiento entre narrador y lector que permite comprender el pasado y ubicarlo en un determinado tiempo y espacio, narrador y lector reinterpretan y dan nuevos sentidos al hecho que se investiga, generan nuevas formas de pensar la realidad. Como primer acercamiento a este enfoque epistemológico he estudiado la concepción de Jerome Bruner.

La propuesta de Bruner es que hay dos maneras diferentes de pensamiento, dos posibilidades de *funcionamiento cognitivo*. Las dos tienen formas características de comprender la realidad. Estas dos modalidades de pensamiento son complementarias, cada una constituye un modo de pensar la realidad que produce conocimiento. Las modalidades de pensamiento que Bruner propone son: el modo de pensamiento *paradigmático* y el modo *narrativo*. La modalidad *paradigmática o lógico-científica* como la concibe Bruner podría definirse como un *sistema matemático, formal, de descripción y explicación*, es el tipo de pensamiento que utilizaría un científico como método para construir

conocimiento, busca categorizar y sistematizar para obtener resultados verificables. (Bruner,1996)

El modo de pensamiento *narrativo*. Es otra forma de entender la realidad, no busca la verdad o verificar datos sino *la semejanza con la vida*, se ocupa de las experiencias de los sujetos, es el tipo de pensamiento que utilizaría un escritor para construir una historia. Este tipo de pensamiento consiste en contar historias por medio de las cuales el que cuenta hace una reconstrucción de su experiencia: “[...] al narrar se construyen significados, con los cuales las experiencias adquieren sentido.” (Bruner,1996, p.19). Los significados surgen en la narración, es una manera de actualizar y reorganizar nuestra historia, de esta forma se construye una trama narrativa.

Según el autor, cada modo de pensamiento tiene una forma particular de producir conocimiento. Mientras que el pensamiento paradigmático es abstracto y se interesa por aspectos generales de la realidad, el pensamiento narrativo surge del interés por lo particular. Como señala Bruner, “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1996, p. 25). El modo de pensamiento narrativo es una forma de darle orden a la experiencia, organiza el conocimiento y crea un continuo en donde la experiencia se entiende a través de la acción de narrar, no sigue un orden lógico lineal, genera más bien tramas o redes conectando las experiencias y organizándolas.

Este autor encuentra que las historias están estructuradas por lo que él llama “tiempos históricos y mundos materiales”, que a su vez están influenciados por la manera en que los individuos construyen, cuentan o escriben sus historias.

Las narraciones permiten desarrollar un mayor entendimiento de nuestro lugar en el mundo, cuando narramos nuestra historia nunca la contamos igual, cada vez se organiza de una forma diferente, lo que permite entender desde diferentes puntos de vista la misma experiencia. La modalidad de pensamiento narrativo genera la construcción de sentido de la experiencia, recreándola a partir de representaciones significativas de la realidad. Las representaciones no tienen un valor de *verdad* que las defina, sino un valor de *semejanza* con la experiencia. En este sentido: “El pensamiento narrativo reconstruye realidades psicológicas utilizando escenarios, personajes, contextos, intencionalidades, conflictos, etc. generando mundos narrativos” (Bruner, 1996, p.26).

En los *mundos narrativos* el significado de la experiencia lo da el sujeto que narra, este sujeto es a su vez actor de un contexto con prácticas culturales que construyen experiencias, los significados son compartidos con una comunidad. Si partimos de que narrar es una acción que da orden y significado a la experiencia, entiende que cuando contamos a alguien nuestra historia, la narrativa se convierte en un vehículo por medio del cual los significados se comunican y comparten al otro. El ejercicio de narrar la propia experiencia nos acerca la comprensión de lo humano y lo subjetivo. Es un juego con la memoria y la imaginación que permite reconstruir lo que somos, ofrece la oportunidad de otorgarle sentido a nuestra cotidianidad, la narrativa puede entenderse como parte de un proceso sociocultural. La narrativa funciona entonces como una herramienta del sujeto para generar significado y construir la realidad, entonces se puede pensar en que esta herramienta metodológica es adecuada para comprender a los *sujetos-agentes* como constructores. La historia contada por ellos permite acceder a su

experiencia, aporta elementos para la comprensión del sujeto en su esfuerzo para constituirse como tal, por eso la importancia de construir trayectorias. Mi condición como artista involucrada en proyectos educativos y estudiante de la maestría en desarrollo educativo también arroja subjetividad y es desde este encuentro de subjetividades que intentaré reconstruir y analizar las ideas de los artistas entrevistados en torno al vínculo educación-arte.

Desde esta perspectiva, la investigación social toma cómo parte importante de su quehacer la narración de *historias de vida*, algunas veces entendidas también como *narraciones autobiográficas* que se generan a lo largo de una entrevista, se construyen en un diálogo interactivo entre investigador y sujeto que narra. Esta metodología genera diversas líneas o formas de construcción de narrativas y se ha convertido en un enfoque de investigación.

2.2 El enfoque biográfico narrativo

Dentro de este enfoque se encuentran formas diferentes de generar textos narrativos, entre ellos están las historias de vida, autobiografías, entrevistas biográficas, trayectorias de vida, relatos de vida, trayectorias profesionales. Lo que las une es el lugar desde el que miran al sujeto y el papel que tienen la experiencia y la subjetividad en la investigación. Desde este enfoque, se recupera el testimonio del sujeto. Bolívar lo define así:

El yo se convierte en un proyecto reflexivo que requiere su continua reconstrucción, al tiempo que se relata a los demás. En la actual coyuntura de modernidad reflexiva las personas se ven obligadas institucionalmente a hacerse su propia vida y a construir su biografía, lo que estaría en la base del auge de las historias de vida e identidades, ante el ocaso de las instituciones tradicionales. (Bolívar, 2012, p.86)

Este enfoque es una fuente de conocimiento desde la subjetividad, permite comprender las prácticas sociales y culturales desde ese punto de vista. Los textos están llenos de significados y referentes que ayudan a entender procesos sociales, la memoria individual y colectiva puede hablar de identidades construidas en un tiempo y un espacio, la percepción del tiempo y del espacio pueden dar pistas acerca de las dimensiones de los cambios o la estabilidad individual y colectiva, se pueden entender las estrategias que se generan para mantener, esquivar, sobrevivir o transformar campos de acción (Bourdieu, 1991).

Para Bolívar, el enfoque biográfico narrativo va más allá de una simple metodología de recogida y análisis de datos, se ha convertido en un *modo propio de investigar*:

Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de las relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (Bolívar, 2012,12).

Este enfoque trata de comprender la conducta humana, utiliza como marco de referencia, la experiencia de los sujetos, y encuentra sus raíces en una multiplicidad de disciplinas, toma herramientas de la hermenéutica, la fenomenología, el análisis literario, la etnografía, la antropología social, el existencialismo, la semiótica, la lingüística, entre otras disciplinas para el análisis y

la interpretación de las narrativas, los significados que los actores sociales dan a sus prácticas en la vida cotidiana se convierte en el foco central de la investigación, se estudian los fenómenos sociales como “textos” a ser indagados e interpretados. Lo valioso de estos textos es el significado que se encuentra en la interpretación que los sujetos relatan en primera persona de su vida, toma en cuenta emociones, experiencias, recuerdos, formas de mirar, es así como el texto se estructura dentro de una dimensión temporal y biográfica.

Esta manera de hacer investigación pretende rescatar lo humano de los fenómenos sociales, los distintos significados, motivaciones, percepciones e intenciones, emociones, sentires. Los sujetos construyen su conocimiento e identidad en la práctica, lo que se pretende, por ejemplo, en una entrevista biográfica, es buscar un retorno reflexivo a la experiencia del sujeto para aclararla y entenderla, iluminar las prácticas y experiencias para darles sentido y reflexionar sobre ellas: más que explicarlas la idea es *describirlas y contextualizarlas*, hacer una revisión de las mismas.

La biografía narrada se vuelve entonces un instrumento de pensamiento y acción, la descripción de la vida cotidiana lleva a un análisis reflexivo de la subjetividad en relación con el contexto. El enfoque narrativo concentra su interés en lo individual y subjetivo, en la complejidad de la realidad y en sus múltiples interpretaciones. Según Bolívar (Bolívar, 2012, p.81) el enfoque biográfico narrativo “implica un enfoque interpretativo del mundo” se hace visible un lado personal y escondido de la vida y de la experiencia social: “en él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos, que dan sentido a acciones o trayectorias vitales

actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido” (Bolívar, 2012, p.82).

El autor describe el proceso de investigación como: “recogida de datos, un análisis crítico y una reflexión.” En una investigación de este tipo hay cuatro elementos principales a tomar en cuenta:

(a) un narrador, que cuente sus experiencias de vida, (b) un intérprete o investigador, que colabora y lee los relatos para realizar un informe, (c) textos, que incluyen lo que se narra en el campo y el informe posterior, y (d) lectores, que leerán la versión final. (Bolívar, 2012, p.82)

El trabajo del investigador, en este caso, es el de reconstruir la narrativa después de un análisis, encontrar en el texto los significados y experiencias que respondan a las preguntas de la investigación, es un trabajo conjunto. Una vez obtenida la información el investigador elabora otro texto en donde se utiliza la materia prima de las entrevistas para reflexionar y analizar las preguntas y los problemas a los cuales la investigación está enfocada. Al respecto Bolívar afirma que: “la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el proceso investigador.” (Bolívar, 2006, p. 80)

Al concebir a los artistas involucrados en acciones colectivas como *sujetos-agentes* en el contexto de la educación artística no formal, me parece coherente utilizar este enfoque como metodología de la investigación. Conectándolo con los conceptos de acción y transformación social creo que es una herramienta que permite trazar y entender el camino por el cual un sujeto llegó al punto en el que se encuentra actualmente, se puede reconstruir la trayectoria profesional o de

vida desde el punto de vista del sujeto entrevistado. La entrevista permite seguir una línea temporal en donde el sujeto narra la reconstrucción de las prácticas y acciones que lo llevaron a hacer lo que hace, se encuentran vínculos con la vida personal y cotidiana de los sujetos, el texto que se obtiene como resultado en la entrevista es una herramienta que abre las puertas al conocimiento tácito de los sujetos a partir de indagar en sus prácticas y vida cotidiana, esto los hace participantes activos de la construcción del conocimiento. Es necesario conocer saberes e ideas acerca de lo que los sujetos hacen así como cuáles son sus objetivos, motivaciones, intenciones y emociones. Este enfoque de investigación permite encontrar los significados e interpretaciones del sujeto, lo cual genera una comprensión acerca de su búsqueda individual y su relación con la sociedad, así como encontrar respuestas a la pregunta de cómo establecieron el vínculo arte-educación desde su experiencia.

Para esta investigación he decidido utilizar el enfoque autobiográfico para generar *trayectorias profesionales* que me permitan comprender la línea que han seguido los artistas para llegar a vincular el arte y la educación, para esto expongo a continuación que estoy entendiendo como trayectoria. Asumo que una historia de vida está construida por trayectorias, familiares, institucionales, escolares, de relaciones, profesionales, de salud o enfermedad, etc. Es decir, dentro de lo que podría implicar la historia del sujeto, me interesa abordar la línea que parte del arte y lleva a la educación, como una parte de la totalidad de trayectorias que construyen la vida del sujeto. Me enfocaré en la trayectoria profesional, que a su vez cruza otras líneas o trayectorias, en este caso la línea en donde se encuentran

cruces entre el quehacer artístico de los sujetos y sus prácticas en el ámbito educativo.

2.3 Entrevistas y trayectorias

Las autobiografías se constituyen por narrativas en las que se develan trayectorias de vida. Ese proceso de construcción da a la narrativa la cualidad de posibilitar la auto comprensión y el conocimiento de sí al que narra su trayectoria.

(Bolívar, Abrahao; 2012).

Actualmente existe una discusión alrededor del enfoque autobiográfico. Se han generado muchos cuestionamientos alrededor del mismo, desde la forma en que se obtiene la información, qué tan representativo es (de un contexto más general), si devela la verdad o no, si es un método válido para construir conocimiento, entre otros. Aun así, existen múltiples autores que lo utilizan y defienden. Es un método en construcción todavía, pero ha arrojado luz a muchos aspectos de la realidad humana que las metodologías anteriores dejaban de lado. La visión de algunos autores es que ésta metodología es una herramienta para entender el contexto actual.

En un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de individualizarse, de contar con referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro. En esta situación, el llamado giro narrativo ha emergido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes sin voz, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. (Bolívar, 2012, p.95)

El *enfoque biográfico narrativo* ha sido utilizado frecuentemente en la investigación educativa, muchas veces enfocado a la construcción de trayectorias docentes. Desde esta perspectiva el investigador no busca verificar si el relato de los docentes es verdad, lo que busca es dar cuenta de cómo ha sido vivida la trayectoria como docente (subjetivamente), la narración de una trayectoria busca una percepción auténtica, en el sentido de expresión de sentimientos, prácticas y valores, por eso no es un registro de lo sucedido, sino una interpretación de la experiencia. Cuestiona la construcción de conocimiento en términos de verdadero o falso, sus objetivos buscan ampliar la mirada, encontrar complejidades y generar entendimiento de uno mismo y el entorno, desde referentes que no tienen que ver con la verdad o la falsedad.

La construcción de trayectorias docentes pretende crear un espacio en donde los profesores puedan analizar, reflexionar e interpretar su vida como maestros. Al realizar este recorrido, en la narración, el docente se vive como sujeto activo. El objetivo de la reflexión sobre la práctica parte del supuesto de que el docente actúa en el aula desde un conocimiento implícito y esquemático, utiliza principios y teorías que muchas veces funcionan y otras no, esto genera prácticas que tienen detrás ideas que no son visibles. Mediante la reflexión se pueden realizar interpretaciones desde el presente acerca de las acciones realizadas en el pasado, es decir, externalizar lo implícito, lo cual genera un proceso de auto-transformación, que a su vez transforma la práctica.

Respecto al proceso reflexivo cabe una digresión. Existen autores (Donald Schön, 1992 Anne Brockbank, Ian Mc Gill, 2002) que profundizan en el proceso reflexivo de los sujetos en relación con sus prácticas profesionales. Me detendré

brevemente en las ideas de Donald Schön, Anne Brockbank e Ian Mc Gill. El primero estudió distintos contextos de aprendizaje profesional y llegó a la conclusión de que el *conocimiento proposicional* es limitado. El autor entiende como *conocimiento proposicional* el tipo de conocimiento que es resultado de una teoría. Sin embargo Schön (1992) estudió también el saber que se adquiere con la experiencia práctica, al cual llamó *saber tácito*. Sostiene que muchos profesionales desarrollan este saber tácito a partir de su experiencia cuando se enfrentan a las condiciones de su ejercicio profesional cotidiano, a través de un *proceso de reflexión en la acción*, en el cual se integran los conocimientos proposicionales y los saberes tácitos.

Acerca de la reflexión en la acción, Schön señala que generalmente un profesional piensa sobre la marcha cuando se enfrenta a circunstancias que no tenía planeadas en su trabajo y que cuando esto sucede se generan valiosos contextos de aprendizaje.

Por otro lado el autor expone que la reflexión en la acción no es la única forma de reflexión que favorece el aprendizaje. La reflexión sobre la acción es otra manera, este momento reflexivo, sucede después de que el sujeto realizó la acción. Para este tipo de reflexión es necesario tomar distancia y que el sujeto estudie conscientemente las intervenciones que llevó a cabo en el momento de la acción. De tal manera que se podría pensar que *reflexionar durante la acción* consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer en ese momento, lo que hay que hacer, cuál es la mejor estrategia a seguir, qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, en el momento de la acción. *Reflexionar sobre la acción* es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de*

reflexión. Así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado, favorece la reorientación y resignificación de las propias acciones a partir de la observación de lo ocurrido. Schön sostiene que la reflexión y la práctica reflexiva promueven un aprendizaje profundo y significativo.

Por su parte, Anne Brockbank e Ian Mc Gill (2002) analizan los procesos reflexivos con la finalidad de propiciarlos en la educación superior. Los autores afirman que el *conocimiento proposicional* sólo llega a tener un significado interiorizado y real cuando el que aprende aplica ese saber proposicional a sí mismo y lo relaciona, de alguna manera, con su experiencia. Cuando se generan las condiciones para el ejercicio reflexivo, el sujeto tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje pues puede encontrar relaciones entre el saber proposicional y sus experiencias así como dar significados propios a su experiencia. De modo similar a Schön, los autores proponen distintos momentos y niveles de reflexión en relación con la práctica, que pueden incidir en su transformación.

Antes de continuar con el asunto central de este texto, cabe señalar que durante las entrevistas surgieron algunas reflexiones de los sujetos sobre sus prácticas, que podrían ser analizadas desde los planteamientos de estos autores. Sin embargo, el objeto de esta investigación no son las prácticas y su transformación sino la reconstrucción de los trayectos que condujeron a un encuentro entre el arte y la educación¹.

¹ Es factible que las reflexiones generadas durante las entrevistas tengan algún efecto en la visión que los sujetos tienen de su actividad laboral y, por ende, en su práctica profesional en los campos artísticos y educativos. No obstante, el análisis de ello rebasa los propósitos y posibilidades de este trabajo.

La construcción de trayectorias, retoma aspectos de la experiencia individual, y al mismo tiempo, aporta información de cómo los sujetos, inciden en el ambiente en el que actúan. La construcción de trayectorias toma como base un aspecto de la vida, que generalmente es el que interesa al investigador. En el caso de las trayectorias docentes, el punto de partida es la comprensión de qué llevó a los sujetos a ejercer y cómo se ha vivido el ser docente en el camino. En este proceso el investigador genera una guía con preguntas que trazan los lugares por los que cree que podrá obtener la información necesaria para responder a las preguntas de su investigación y el informante decidirá qué decir y que no en ese momento. Es por eso que es un método en el que la incertidumbre juega un papel central, es decir no se puede controlar lo que el sujeto dice y decide en el momento de la entrevista, y eso es lo que hace que este tipo de investigación arroje conocimiento nuevo. Se convierte en un proceso en donde las preguntas son una guía para generar reflexiones, memorias, interpretaciones conjuntas acerca de un espacio y tiempo específico, (en este caso la docencia) que llevarán después a un análisis reflexivo.

Para esta investigación estructuré una guía con preguntas que me permitió reconstruir la trayectoria profesional de los artistas que elegí, en ella me interesa encontrar cruces con respecto a su quehacer artístico y participación en espacios educativos no formales, hacer un recorrido por sus experiencias y generar una narración que me permita encontrar los puntos clave que los llevó a vincular el arte con la educación, cuáles son sus objetivos motivaciones y sentires con respecto a su quehacer y su relación con el contexto sociocultural.

La pregunta guía de la entrevista: “¿por qué estudiaste arte?”, puede traducirse a lo largo de la narración en: “¿cómo llegaste al punto en el que te encuentras actualmente a partir de esa primera experiencia?” La primera pregunta genera el punto desde el cual comenzaré a trazar un recorrido. Esta pregunta está presente en toda la entrevista, de manera que me permitió comprender y reflexionar por qué y cómo a partir de una primera experiencia se ha llegado al punto en el que se encuentra actualmente. En la respuesta no se busca una razón, más bien el objetivo es reconstruir el camino y entender por qué se vive el ser artista de esta manera y no de otra, cuáles son los significados que hay detrás de este vínculo. La narración no sigue una lógica lineal, como expone Bruner (2000), el material que construye la trayectoria se encuentra en las prácticas y las representaciones del quehacer cotidiano, en “la lógica informal de la vida real” (Geertz en: Bolívar, 2012, p.83).

En este sentido, las trayectorias posibilitan la comunicación de los cambios de dirección con respecto al cruce de disciplinas y procesos, lo que a su vez genera un orden para analizar estos cruces y formas del quehacer dentro del contexto en el que se realiza. Las trayectorias se reconstruyen y se encuentran recorridos posibles, se reflexiona a partir de las elecciones tomadas y el camino recorrido en un periodo de tiempo, lo cual permite visualizar con más claridad el futuro: “la trayectoria coloca el tiempo en un espacio” (Michel de Certeau, 2000), posibilita la descripción de la temporalidad de las prácticas, hace visible un proceso, la reconstrucción de la trayectoria implica un análisis del recorrido.

La materia prima del trabajo de investigación se encuentra en la narrativa que se construye en la entrevista, en la que el entrevistado cuenta acerca de su

quehacer y experiencia, él es la fuente de información, es él quien representa e interpreta sus prácticas, y reconstruye sus significados en el diálogo. Los sentidos que se da a la narración se construyen en conjunto con el investigador, las dos partes contribuyen a dar sentido a las experiencias, es un diálogo interactivo.

El objetivo en este caso es construir la trayectoria que llevó a los artistas de esta investigación a encontrar vínculos con la educación, buscar puntos en donde la trayectoria profesional se cruza con la vida y las experiencias cotidianas. El proceso implica no sólo que los entrevistados cuenten su experiencia, sino que al narrarla se vaya develando el sentido de su trayectoria. En el proceso de la investigación se crea una correspondencia con los sujetos entrevistados, se trata de “descifrar qué demonios creen ellos que son” (Geertz, 1990, p.76).

Durante la entrevista se lleva a cabo la *reconstrucción retrospectiva* que sigue una trayectoria, ubicada en el tiempo y el espacio, se enfatizan puntos clave que estimulan al entrevistado a contar su vida poniendo especial atención al problema de la investigación. La idea es encontrar dentro de la trayectoria ciertos acontecimientos que llevaron al sujeto a tomar un rumbo determinado y construir una identidad, prestar especial atención a los momentos que se viven como cambios e indagar en estos puntos de la trayectoria para encontrar los significados que hay detrás de estas experiencias que los sujetos han decidido contar en la entrevista. Como consecuencia, la reconstrucción de la trayectoria implica también la descripción analítica del recorrido, qué y cómo sucedió el cruce con otras trayectorias que forman parte de la biografía. En este caso, el hilo conductor que articula el texto es el vínculo entre educación y arte y los cruces con el quehacer cotidiano.

El análisis del texto obtenido es la parte del proceso en donde se buscan los significados y se interpretan las entrevistas.

Existe una variedad de métodos de análisis basados en las diferentes disciplinas que incluye este enfoque.

Catherine Riesman, (en Bolívar,2006,p. 85) enuncia cuatro modelos de análisis de los textos obtenidos después de las entrevistas.

1. Análisis temático: El énfasis se encuentra en el contenido del texto, partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad.
2. Análisis estructural: Lo que importa es la forma como se cuenta la historia.
3. Análisis interaccional: Énfasis en el proceso de diálogo entre el narrador y el oyente, tomando en cuenta el contexto en el que se realizó la entrevista, y en cómo oyente y narrador construyen interactivamente los significados.
4. Análisis performativo: Narración como puesta en escena en la que la narración pretende persuadir a la audiencia e invitarla a actuar.

La narración puede ser analizada desde diferentes perspectivas, lo que hace que la producción de un texto después de la reflexión y el análisis, sea un proceso complejo, para lo cual es necesario generar estrategias para encontrar respuestas a las preguntas de la investigación.

Para Bolívar y Bruner las narraciones autobiográficas no sólo representan al individuo o lo expresan, sino que lo constituyen, generan orden al conjunto de los sucesos pasados para encontrar un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. De esta manera, el texto obtenido se vuelve una construcción de pasado, presente y futuro, se encuentran

relaciones con las experiencias que se guardan en la memoria y el significado que ahora adquieren en relación con los proyectos futuros. Por lo anterior, una trayectoria no es sólo una lista de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente, en función de una trayectoria futura.

Esta forma de entender las trayectorias me ha llevado a recordar una entrevista que vi en algún momento del proceso de esta investigación y que, como estaba empapada con las lecturas relacionadas al enfoque autobiográfico y la narrativa, pude ver desde otra perspectiva utilizando.

La entrevista era a un coreógrafo portugués, João Fiadeiro, que trabaja con un método que se llama *Composición en tiempo real* en donde el objetivo es crear una obra a partir de los eventos que suceden en el momento presente. Su método de creación se basa en que en el momento de la acción él, como coreógrafo, no puede intervenir en el proceso de los bailarines, funciona más como un mediador, su trabajo activo comienza después, genera una especie de edición del primer momento. Desde mi punto de vista es un trabajo muy parecido al que se realiza con el enfoque biográfico narrativo. En entrevista dice: “En mi opinión, y para no quedarnos paralizados, sólo nos queda volver la atención hacia el pasado y “reconstruirlo” a partir del presente, la única cosa realmente palpable a la que tenemos acceso. No es tarea fácil, porque este lugar en el que nos encontramos se desplaza a medida que avanzamos (incluso si nos quedamos quietos). La única manera de mantenernos sintonizados con el presente (y por añadido, con el pasado del que dependemos para seguir adelante), es mantenernos abiertos y disponibles para ajustarlo y reorientarlo en función de las nuevas informaciones a las que vamos teniendo acceso. Es aceptar que algunas de las convicciones sobre

las cuales construíamos nuestra existencia tienen que ser, como mínimo, cuestionadas. Es aceptar que, a pesar de la apariencia de movernos linealmente del pasado hacia el futuro, hacemos un doble movimiento de mirar adelante en dirección al pasado y mirar hacia atrás en dirección al futuro.”

En este sentido, encuentro una fuerte conexión entre el quehacer artístico y el enfoque biográfico narrativo, sin la subjetividad no habría arte y, sin el encuentro con la subjetividad del otro, tampoco. La obra de arte se construye en un diálogo de significados, lo que se encuentra en la experiencia no es la verdad, es algo “más parecido a la vida”. Muchas maneras de sentir la realidad, de construirla y significarla, creo que eso es lo que pretende una obra de arte. El enfoque biográfico narrativo permite el acceso a “eso que se pierde cuando se habla de generalidades” (Greene:2008).

La reconstrucción de las trayectorias de artistas que se han vinculado con la educación, a partir de este enfoque me permite ver el arte, la educación, a los artistas y a mí misma, desde otra perspectiva. En cuanto a su relación con el quehacer artístico, me gustaría ampliar un poco más las conexiones que he encontrado, sobre todo hacer énfasis en la importancia que tiene la experiencia del sujeto en la construcción de sentido y realidades.

El arte genera conocimiento a partir de la experiencia que se produce en los procesos de crear algo o de la interacción con una obra artística, crear algo es un acto de exploración, muchas veces se intenta abordar problemas o situaciones que no se pueden comprender desde una mirada general de la vida, encuentro vínculos también con la historia del arte, se puede pensar en ella cómo la

construcción de una trayectoria en la historia más general, en ella se pueden encontrar cambios en el contexto sociocultural de una época, se encuentran también formas de pensar, significar e interpretar el mundo y a los sujetos.

La reconstrucción de trayectorias abre a los sujetos la posibilidad de pensarse como actores de su propia vida, éstas son una representación de la experiencia vivida, hacen que el sujeto emerja en la narrativa, en ellas el sujeto es constructor. Las trayectorias se reconstruyen en el momento presente, es por eso que no son relatos de lo que sucedió tal cual, se tiene acceso a una mirada presente del pasado, lo que permite resignificar la experiencia. Esta manera de hacer investigación permite pensar en la experiencia y sobre ella, generar reflexiones que posibiliten la interpretación y significación de la realidad desde puntos diferentes en el tiempo.

El proceso de realizar este proyecto de investigación ha sido un camino de ida y vuelta. Al principio de mi formación he reconstruido mi paso por la primaria, la secundaria, la preparatoria y mi formación profesional, al mismo tiempo que he realizado entrevistas a personas que por alguna razón hacen o han hecho lo mismo que yo hacía antes de entrar a esta maestría, es decir dan talleres en el ámbito de la educación no formal. En este punto de la investigación me he dado cuenta de que me he puesto yo como sujeto de estudio sin saberlo, lo cual me ha llevado por un camino difícil de cuestionamiento, parálisis, confusión e incomodidad y finalmente comienzo a ver un sentido en todo esto. Me he reconstruido a partir de los nuevos conocimientos y reflexiones que esta investigación me ha dado, he hecho una narrativa silenciosa, que ahora estoy terminando de poner en papel.

Las preguntas que conforman mi guía de entrevista para la construcción de trayectorias surgieron de esta reconstrucción.

Me parece que algo muy valioso de esta forma de investigar es eso, uno se implica profundamente. Es difícil hacer una entrevista, sin haber tenido antes la experiencia de lo que implica hacer un recorrido por la vida pasada y encontrarse con experiencias que le han llevado a tomar un camino específico, significados que cambian e interpretaciones que hace mucho no se pensaban. A partir de la experiencia personal puedo entender la complejidad que hay en este proceso, salen a la luz decisiones que no parecían tan importantes en el momento y que al final me han llevado a donde me encuentro ahora. Después de una entrevista piloto con preguntas que hice antes de realizar mi trayectoria, y de varias pruebas con distintos guiones, logré llegar a una serie de preguntas que han funcionado como guía en las entrevistas que he realizado.

En este capítulo abordé el aspecto metodológico de la investigación. El enfoque biográfico y la construcción de trayectorias a partir de la entrevista. Las reflexiones que surgieron después de realizar este capítulo y de llevar a cabo las entrevistas, me permitieron generar una metáfora para continuar con el análisis. Esta metáfora me abrió la posibilidad de producir y explicar mis categorías de análisis, así como de reconstruir la trayectoria de los sujetos. En el siguiente capítulo explicaré a detalle la metáfora y las categorías que me permitieron continuar la investigación.

Capítulo III.

Narrativa y fotografía: Hacia la construcción de trayectorias.

A partir de las concepciones de Bruner (2000: 2002) y Bolívar (2012, 2006, 2001), construí una metáfora que me permitió mirar las narrativas de los sujetos entrevistados, funcionó como punto de partida para el análisis de las entrevistas. La lectura de las narrativas me ha permitido ver la información como una construcción que se realizó en el momento de la entrevista, lo cual me llevó a pensar en la memoria como una forma de la imaginación, creo que estos dos procesos mentales, están íntimamente relacionados y el lugar donde se encuentran es en la narración. En este capítulo explico el proceso de construcción de la metáfora, la conexión de la misma con las narraciones, la construcción de mis categorías de análisis y por último presento un primer acercamiento a los sujetos a partir de las categorías construidas.

3.1 Memoria, narración y fotografía, una metáfora para el análisis

El objeto se representa a sí mismo, delante de la luz que refleja. La imagen no es más que el impacto de la luz sobre la superficie fotosensible, un rastro almacenado, un rastro-memoria.

Joan Fontcuberta.

(El beso de judas, 1997).

La pregunta que me surgió como primer cuestionamiento después de releer las entrevistas, fue ¿la memoria es una forma de imaginación? He revisado diversos autores (Bolívar; Passeggi; Delory-Momberger; Ramos; Serrano; Schwob; Bedin da Costa) con respecto a metodologías para analizar narrativas y

relatos, así como posturas y teorías referentes al enfoque autobiográfico y el pensamiento narrativo. Este proceso me ha permitido ver la memoria desde otro lugar, el de la imaginación y a entender la relación que existe entre ficción y realidad en un relato.

Si la memoria es un sistema que se modifica constantemente, o cada vez que se hace un recorrido por el pasado, entonces podría ser concebida como una forma de imaginación. Y si la memoria define de alguna manera quiénes somos, entonces podría pensarse que nuestro ser es una construcción mental, una obra en construcción. La forma en que decidimos recordar (consciente o inconscientemente) es una pista para entender cómo afrontamos las situaciones presentes y cómo nos proyectamos hacia el futuro. La acción de almacenar información está influida por emociones, deseos, sueños, no es un acto puro de almacenamiento, cada vez que recordamos, recreamos la información. Es difícil saber si un hecho ocurrió exactamente de una manera, la realidad está narrada por la memoria humana que proyecta su propia naturaleza en ella, es una mezcla de información con observaciones subjetivas y con los archivos de sueños, traumas, miedos, gustos. De aquí la idea de que *el pasado es una invención de la memoria*, una red que evita la objetividad y se vuelve a tejer cada vez que volteamos por el espejo retrovisor.

Entonces, cada vez que miramos o recordamos lo hacemos de una forma subjetiva y esto es un indicador de cómo existe en nosotros lo sucedido, lo cual nos habla de la posibilidad de “reconstruir el mundo”. Cada vez que volteamos por el espejo retrovisor reinventamos la realidad y podemos reconstruir el pasado.

Esta reflexión me llevo a pensar las entrevistas como una fotografía. En las fotografías hay información que no se ve, cuando miramos las fotografías de nuestro álbum familiar vemos mucho más de lo que esta en la imagen, recordamos lugares, acciones y tiempos que no necesariamente existen dentro de la imagen fotográfica, pero la imagen es una detonadora de la memoria y la imaginación. Así funcionaron las preguntas de la entrevista, cuando se observa una fotografía no se puede controlar la ruta que la memoria decidirá tomar ese día y por qué caminos nos llevará el recuerdo, pienso por ejemplo, en cuando buscó algo perdido y como por sorpresa aparece la foto de los abuelos en el cajón en el que estaba buscando, el hecho de que la foto sea de los abuelos, el momento del día en que me encuentre con la foto, mi estado de ánimo, etcétera, me llevará a reflexionar y recordar dentro de un marco de referencia, lo mismo pasa con la entrevista, es decir, yo tengo un interés en saber cómo es que los sujetos han llegado a vincular el arte y la educación en su trayectoria de vida. Una vez planteado ese marco de referencia ellos sacarán sus fotos para contarme la historia de ese camino, lo cual no quiere decir que la memoria solamente traiga al presente recuerdos de la trayectoria arte educación o de los abuelos. Probablemente saldrán a la luz muchas otras cosas que se cruzan por el camino por el que estamos transitando. En el momento de la entrevista yo registro la información que ellos me dan de su trayectoria, lo cual funciona como un negativo que tendré que revelar con el análisis posterior de las narrativas.

Esta forma de mirar las entrevistas me ha llevado también a reflexionar sobre el tiempo. Es difícil representar el tiempo visualmente. En el guión de las entrevistas yo decidí comenzar por la pregunta ¿cuándo y por qué decidiste

estudiar arte?, asumí que el tiempo comenzaba ahí donde habían tomado la decisión, pero no fue así. La pregunta trataba de marcar un punto de partida, sin embargo la decisión no fue tomada un día en un lugar específico, es el resultado de un proceso que muchas veces comenzó en la infancia, lo cual nos llevaba a regresar más atrás. Esta pregunta partió de un supuesto personal. Para mí la elección de la formación universitaria, era un paso hacia la libertad de decisión, es decir antes en la escuela tomaba las clases que me asignaban. El hecho de escoger estudiar lo que a mí me interesaba marcaba un punto de partida importante. Al releer las respuestas que los sujetos me aportaron pude ver que mi decisión también era un proceso, el cual yo había visto, he re-significado mi experiencia gracias a sus respuestas, mi memoria ha cambiado y puedo entonces mirar el proceso a través del tiempo.

Esta confusión en relación con el tiempo me generó una necesidad por entender el tiempo de la memoria y cómo funcionaba éste en las narrativas que habíamos construido. Lo más claro que pude encontrar para los objetivos de este trabajo de investigación, fue un artículo de Amanda Núñez: *Los pliegues del tiempo, Kronos, Aión y Kairós* (2007). La autora habla de la comprensión del tiempo en los griegos, aborda la concepción del tiempo de la memoria y las artes. Kronos, Aión y Kairós son dioses del tiempo, cada uno representa concepciones distintas del tiempo. Kronos es el tiempo de lo eterno, de lo que no se mueve, es el dios de la muerte, pues este tiene que matar para permanecer infinito, Aión es el tiempo de la vida, es un dios que representa el tiempo cíclico, él no mata, pero hace que lo que termina renazca de alguna forma: “Kronos: La duración. El espacio de tiempo que hay entre la vida y la muerte; y Aión: el tiempo pleno de la

vida sin muerte.” (Núñez, 2007, p.2). Aparece un tercer dios, pero este es un dios menor, Kairós, es el dios del instante, un tiempo y un lugar, es diferente al tiempo que pasa y que marca el reloj: “Es Kairós quien da la pauta a Kronos pues introduce el tiempo de la vida en el de la muerte: Es el instante, el acontecimiento el que marca el tiempo.” (p.3) A partir de ésta concepción del tiempo logré entender y explicar un poco el tiempo de la memoria y como se va construyendo la narrativa. El tiempo en el que ubico las entrevistas, lo mismo que una fotografía tal vez, es Kairós, la historia no podría ser contada sin éste, el instante es lo que marca un antes y un después. Lo que nos permite construir una narrativa es esa concepción del tiempo, el después de un acontecimiento que hace que tomemos un camino u otro y la vida no sea igual a partir de entonces.

Una vez explicado lo anterior, intentaré exponer la relación que encuentro entre memoria, fotografía, narrativa y enfoque autobiográfico, lo cual será la base del análisis de las entrevistas. En el texto de John Berger, Modos de ver (2007), el autor comienza con un párrafo que dice así:

Lo visible no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún reino de lo visible que mantenga por sí mismo el dominio de su soberanía. Tal vez la realidad, tantas veces confundida con lo visible, exista de forma autónoma, aunque este ha sido siempre un tema muy controvertido. Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la consciencia de aquel que ha reparado en ella. Lo visible puede permanecer alternativamente oculto o iluminado, pero una vez aprehendido forma parte sustancial de nuestro medio de vida. Lo visible es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos. (p.7)

Este párrafo funciona muy bien para explicar el paralelismo que pretendo hacer con la narrativa, pues encuentro similitudes entre lo visible, lo invisible y la memoria, si en el lugar donde aparece la palabra *visible* intercambiáramos por la palabra *memoria* o *recuerdo*, el texto hablaría entonces de la relación entre memoria y ficción, entre objetividad y subjetividad en un relato.

Haré el ejercicio de sólo cambiar algunas palabras del párrafo de Berger, (espero no se moleste), para explicar la relación con más claridad.

La memoria no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún reino de la memoria que mantenga por sí mismo el dominio de su soberanía. Tal vez la realidad, tantas veces confundida con el recuerdo, exista de forma autónoma, aunque este ha sido siempre un tema muy controvertido. La memoria no es más que el conjunto de evocaciones que la mente crea al recordar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la consciencia de aquel que ha reparado en ella. Lo recordado puede permanecer alternativamente oculto o iluminado, pero una vez aprehendido forma parte sustancial de nuestro medio de vida. La memoria es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos.

Este párrafo, con los pequeños cambios de palabras, me parece un ejemplo claro de la concepción de Bruner en cuanto a que la narrativa se construye en el presente y la memoria tiene una estructura narrativa. Cuando leo las entrevistas que realicé me queda claro, en las formas de expresión, la manera de contar los acontecimientos, los relatos. La narrativa es una forma de acceder a la memoria de los sujetos incluso a los espacios en donde la imaginación completa la experiencia.

Cuando se narra se cuenta una experiencia, se informa, se comparte y se reflexiona. Lo que se narra está lleno de significados que construyen tanto el que cuenta y como en el que escucha. La memoria, entre muchas otras cosas, guarda lo significativo de la experiencia, lo que se encuentra es lo que luego se puede comunicar. La base del sentido en la narración es entender algo, encontrar una razón, darle significado o importancia a algo en específico, estos también son atributos de la memoria. Lo que pienso como sentido es el significado de la experiencia, éste se construye culturalmente, el que narra forma parte de una cultura, “el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada y autista” (Bruner, 2000, p.47). La cultura da a las acciones humanas un marco para su interpretación que las dota de significado, Bruner lo describe como “patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (p.48). Por lo que el sentido que el narrador da a sus experiencias y acciones está íntimamente relacionado con la cultura y sociedad en la que está inmerso, la manera como éste narra los acontecimientos de la realidad y la forma en la que los construye como un relato permite hacer visibles los sentidos.

La metáfora de la fotografía me permite también explicar la noción de trayectoria, el recorte que se hace primero, que tiene que ver con el guión de las entrevistas y el foco de la investigación. Los sujetos respondieron las preguntas basándose en lo que yo les conté acerca de mi trabajo de investigación antes de la entrevista, la relación entre arte y educación, buscaron en su memoria experiencias que los llevaron a contestar con ese marco de referencia, así como

las preguntas que yo hice los llevaron por un camino en la entrevista, esto fue construyendo las narrativas, un segundo recorte se realizó en el momento del análisis. En el texto; Algunos aspectos del cuento de Julio Cortázar, (1971) me encontré con una descripción de lo aquí trato de hacer, él lo explica mucho mejor:

No sé si ustedes han oído hablar de su arte a un fotógrafo profesional; a mí siempre me ha sorprendido el que se exprese tal como podría hacerlo un cuentista en muchos aspectos. Fotógrafos de la calidad de un Cartier-Bresson o de un Brassai definen su arte como una aparente paradoja: la de recortar un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara. (p. 6)

En este pequeño párrafo encuentro una descripción de cómo se podría entender el proceso de construcción de una narrativa. El recorte del que habla Cortázar se refiere a la parte de la realidad en la que interviene un fotógrafo a la hora de apretar el disparador, a partir de entonces hay un inicio, una entrada al mundo del observador, la imagen es una puerta. En este sentido, algo muy parecido ocurre con las entrevistas, que se sitúan en un tiempo y un lugar específico, con un objetivo y con dos personas que dialogan, este fragmento de realidad es también una puerta.

Cortázar tiene otro cuento en donde hace esta relación, *Las babas del diablo*, “Desde mi silla, con la máquina de escribir por delante, miraba la foto ahí a tres metros y entonces se me ocurrió que me había instalado exactamente en el punto de mira del objetivo” (Cortázar, 2006, p.243).

Estos fragmentos que tomé prestados de Cortázar pueden quizá aclarar aún más la metáfora entrevista-fotografía. He pensado en estos párrafos como la expresión de una reflexión sobre los límites de la narración. El foco de la cámara interviene una escena y esa intervención convierte al fotógrafo también en objetivo de otra escena posible. Algo parecido pasa con la entrevista, el entrevistador hace una intervención en la que él mismo se coloca después en el lugar del objetivo. Es un cuestionamiento a la supuesta objetividad de la imagen fotográfica al evidenciar la subjetividad de la interpretación de aquello que se está viendo. La información que se logra transmitir en una entrevista también evidencia la subjetividad del entrevistador, las interpretaciones están presentes (pre-conceptos, prejuicios, momentos y contextos ambiguos influyen en el observador-entrevistador que tiene una visión particular), como entrevistador me convierto también en objetivo, una vez que tengo ya las entrevistas transcritas, las leo y releo una y otra vez y cada vez se presentan diferentes, lo que pasa aquí es justo un encuentro de subjetividades, tengo que crear mi propio marco y surge entonces la pregunta ¿qué de las trayectorias me interesa?

La memoria, así como las narraciones que obtuve no están compuestas de una sola experiencia, sino de muchas que se entretajan con un hilo que da continuidad y que al mismo tiempo da coherencia al pasado, el hilo es la guía para que en la narración podamos viajar al pasado y volver. Las experiencias clave que guarda la memoria son como las fotos de un álbum, los puntos o espacios de donde partimos para generar la narración. La fotografía y la entrevista son el testimonio de que algo sucedió, una huella de que se ha caminado antes, del pasado. La memoria se hace posible a través de la narración, pues es una especie

de comunicado que se traduce en conocimiento. Hay detonadores que nos invitan a contar nuestra verdad, como la vivimos. El tema de la investigación y las preguntas de la entrevista invitan a los entrevistados a “sacar su álbum” y buscar las fotos que los lleven a generar una narración coherente con las preguntas, esto hace que la entrevista sea una especie de inmersión en su propia intimidad, (como si me enseñaran las fotos de su álbum familiar) para describir y reflexionar acerca de las experiencias o los lugares que forman parte de la narración y los significados que ellos les aportan. El encuentro y el diálogo que sucede en el espacio de la entrevista, detona el contenido del discurso y al mismo tiempo se convierte en descripción, representación e interpretación de una experiencia. Esta forma de mirar las entrevistas me permite pensar en la parte sensible que se refleja en las mismas. El contenido de una imagen puede tener muchas lecturas e interpretaciones posibles, al igual que las diferentes narraciones que se obtienen de las entrevistas sobre una misma experiencia.

La fotografía ha sido vista como registro de la realidad así como también es la representación de una experiencia subjetiva. En cualquiera de los dos casos se puede unir al concepto de memoria narrativa, a los recuerdos personales o colectivos. La fotografía es al mismo tiempo documento y representación, lo que la hace una u otra es la interpretación, es decir el lugar donde se coloca el observador (Dubois, 2008).

Las entrevistas son el registro de la experiencia, pero también son representación con la posibilidad de ser interpretadas. Los recuerdos cambian su color y nitidez, dependiendo del momento en el que son traídos al presente. La

fotografía, como las entrevistas, conduce de un pensamiento interior a una expresión exterior y a la inversa. El momento de una entrevista es muy parecido al momento en el que el fotógrafo decide apretar el botón y enmarcar un instante, hay cosas que se dejan fuera de la foto. En las entrevistas hay cosas que se olvidan, el olvido es necesario para recordar, “la propia memoria necesita también el olvido: hay que olvidar el pasado reciente para recobrar el pasado remoto.” (Auge, 1998, p.44), es justo en el espacio entre lo que se recuerda y lo que se olvida en donde la imaginación tiene un papel fundamental.

La imaginación y la memoria funcionan juntas para hacer una reconstrucción en donde, como dice Luciano Bedin da Costa, en el texto *Biografema como estrategia biográfica* (2011) la narración se sitúa entre la historia y la ficción, entre lo vivido y lo recordado.

La metáfora que pretendo hacer aquí me abre la posibilidad de recorrer el pasado, de pensar en algo que *ha sido*, a partir de lo que *está siendo* en el momento de la acción presente, supone una dimensión temporal, y los vínculos que se generan con el pasado y el recuerdo que puede provocar el hecho de observar. Es un proceso en el que interviene la memoria, pero el recuerdo ¿aparece o se busca? En este caso la memoria busca el recuerdo de la experiencia que se ha tenido, porque las preguntas sirven como pistas.

El momento de las entrevistas fue uno, comencé el análisis de la información que obtuve en otro momento, el presente es otro y recorro el pasado de los entrevistados desde mi lugar de estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, lo cual me permite colocarme en un lugar privilegiado, mi visión subjetiva estará presente en el análisis que comencé, he generado mis propias

categorías, el proceso de lectura de las entrevistas, reflexión de la información, revisión de bibliografía sobre el análisis de entrevistas y las asesorías con mi tutora, me han llevado a ver las experiencias de mis entrevistados desde un lugar particular.

3.2 Relatos: selección de las fotografías

Regreso aquí a la pregunta ¿qué de las trayectorias me interesa mostrar? A partir de esta pregunta y de varias lecturas acerca del análisis de entrevistas, he releído las transcripciones y me surgen preguntas nuevas que sirven como guía para el comienzo del análisis, así como para construir las categorías que me permitirán profundizar en las trayectorias. He tomado elementos de varias de las lecturas, pero me he enfocado especialmente a la forma de análisis que utiliza Juan Mario Ramos, en Senderos de la ética (2011). El autor comienza haciendo las siguientes preguntas a las narraciones; ¿de qué hablan? y ¿qué dicen de lo que hablan? lo cual me pareció una estrategia adecuada para comenzar yo misma el análisis de mis entrevistas. He hecho una relectura con estas preguntas en mente para abordar el tema de mi interés, la forma como los sujetos-agentes construyen el vínculo entre su actividad artística y el ámbito educativo. Para ello, una de las primeras tareas que realicé fue el acercamiento a los textos de los artistas para conocerlos. Me cuestioné quiénes eran, cómo se conformaron como sujetos y en particular como artistas, de donde surge su interés por el arte y cómo llegaron a vincular su quehacer artístico con la educación.

De esta forma establecí mis categorías de análisis, que son las siguientes:

- 1) ¿Quiénes son los sujetos entrevistados?

- 2) Conformación como sujetos (historia, familia, escuela, trayecto laboral, relaciones con otros).
- 3) Elección profesional.
- 4) Experiencias en el ámbito del arte.
- 5) Experiencias en el ámbito educativo.
- 6) Vínculo entre educación y arte.

Éstas son mis categorías de análisis, al hacer las preguntas: ¿de qué hablan? y ¿qué dicen de lo que hablan? a cada una de las categorías pude reconstruir las trayectorias y posteriormente analizarlas.

Me interesa mostrar, en parte, quiénes son los sujetos, presentar un panorama general de cada uno, mostrar particularidades que me permitan hablar del individuo. Después, encontrar en su trayectoria los inicios de su interés por el arte, trazar experiencias clave en su trayectoria para dar cuenta del recorrido y la forma como el entorno (escolar, familiar, social, laboral) y las relaciones con los otros incidieron en su formación y elección profesional. Más adelante trazar el recorrido a partir de experiencias clave que ayuden a comprender la relación entre lo anterior y el vínculo entre el arte y la educación. Algunas veces las primeras experiencias profesionales son una clave para entender la relación que hacen los sujetos entre educación y arte y en otras ocasiones ésta tiene que ver con los intereses del sujeto. Me interesa especialmente, dar cuenta de las experiencias artísticas de los sujetos que son trasladadas a sus prácticas educativas. Para exponer lo anterior fue necesario buscar los significados que los sujetos han construido con respecto al arte y lo educativo, estos significados se encuentran en

las experiencias, ideas, nociones y concepciones que encuentro a lo largo de su trayectoria en el arte y la educación.

Hacia el final decidí incluir historias que encontré en las narrativas en donde se pueden ver las ideas y concepciones que los sujetos han construido con respecto al campo de la educación artística. Incluir estas historias me permite mostrar cómo los sujetos generaron sus significados, cómo se conciben dentro del contexto en el que se desarrollan, así como un poco de cómo entienden su práctica y cómo se conciben dentro del campo de la educación artística, lo cual es una expresión de su constitución como sujetos activos y su participación en el contexto en que se desarrollan. Por último incluí como parte de la trayectoria, los desplazamientos de los sujetos del campo de la educación al del arte.

He pensado estas categorías a través de la metáfora de la fotografía y al final he decidido dividir el análisis en dos capítulos. En el primero el foco se encuentra en los sujetos, el contexto y las experiencias que los llevaron a elegir el arte como profesión y el segundo en donde me centro en trazar las experiencias e intereses que llevaron a los entrevistados a vincular el arte con la educación.

3.3 Fotografías de tres sujetos

Las categorías presentadas en el apartado anterior me permiten vincular las trayectorias de los entrevistados con los referentes teóricos, puedo hablar de los sujetos y su conformación, así como de su relación con el contexto, tomar en cuenta la subjetividad y la construcción de significados en relación con el arte y la educación. La intención es plasmar de la mejor manera posible la voz de mis entrevistados. Como primer acercamiento a los sujetos he decidido mostrar una

breve descripción de los tres sujetos que participaron con sus historias, emociones y experiencias.

Comienzo mirando la fotografía de cada uno a través de lo que me comparten en la narración, puedo ver en ella las historias que hay detrás del sujeto fotografiado. La fotografía, al igual que la entrevista, además de ser una técnica, una práctica, un arte o una ciencia, es un medio que funciona como puente entre los sujetos, lo que se representa es interpretado y percibido; las dos son utilizadas con diferentes fines, informar, representar, ilustrar una situación, archivar datos. En este caso reitero que la fotografía funciona como metáfora y las entrevistas me permiten crear una trayectoria a través de la memoria y la experiencia. En el texto “El Acto fotográfico,” Philippe Dubois (1986) reflexiona acerca de la subjetividad del fotógrafo y la importancia de tomar en cuenta la intención en la acción de fotografiar, en ese momento se produce una relación entre sujeto y objeto fotografiado. Me gusta pensar en esa relación como un momento, pues me parece que en las entrevistas sucede algo muy parecido, se genera un tiempo y un espacio diferente al cotidiano, algo así como un escenario para realizar un performance, y todo comienza con la intención, con mi propósito de entrevistarlos y su disposición de contarme. Las entrevistas funcionaron como puente entre el entrevistado y yo, se produjo una relación, y se construyeron significados y narrativas en el momento de la entrevista.

La selección de los sujetos tiene ya una intención, que surgió de las inquietudes que al principio me llevaron a realizar esta investigación. Los sujetos son artistas visuales que se dedican a producir obra y que al mismo tiempo han participado o participan activamente en el ámbito educativo, desde proyectos

independientes, museos, talleres en escuelas y clases a nivel básico y universitario. Los artistas entrevistados, entendidos como *sujetos-agentes*, generalmente construyen su noción de educación y arte en las prácticas profesionales y en la interacción con el entorno familiar, escolar y cotidiano. A continuación presento la primera fotografía de cada uno. En el siguiente cuadro muestro datos básicos de los entrevistados, más adelante abordo la postura de los sujetos en torno a su labor en el ámbito educativo.

CUADRO 1. Datos generales de los sujetos entrevistados

	Fotografía 1 (pablo)	Fotografía 2 (Isabel)	Fotografía 3 (Luisa)
Edad	31 años	31 años	41 años
Padre	Profesor universitario	Diseñador gráfico	Profesor universitario
Madre	Profesora universitaria	Profesora universitaria	Profesora universitaria
Formación universitaria	Licenciatura: ENAP, 2007 Maestría: Universidad Politécnica Valencia, 2009	Licenciatura: La Esmeralda 2007	Licenciatura: ENAP, 1997 Maestría: Londres 1998 y EUA, 1999. Candidata doctorado: Canadá, 2014
Actividad profesional campo educativo	Delegación Tlalpan, CONCENTRARTE (ONG), Centro cultural Casa Lamm, San Carlos.	Curso UAM-Xochimilco, Museo de la Ciudad, Proyectos ONG, Casa Vecina, Centro cultural Casa Lamm, Museo Franz Mayer.	Talleres TIAP ENAP, San Francisco Art Institute, La Esmeralda, UACM, UAEMorelos, MAM, Fundación Jumex.

El objetivo de este apartado es mostrar la postura que los sujetos tienen actualmente en cuanto a su trabajo como artistas, su vínculo con lo educativo así como su situación profesional, es decir, responder a la pregunta de ¿quiénes son? en el presente, lo cual permite dar cuenta de en dónde están ubicados como sujetos y mostrar algunas ideas acerca de lo que creen, piensan y hacen actualmente. A continuación hablan Pablo, Isabel y Luisa.

Pablo

Pablo nació en el Distrito Federal, en los años ochenta, es el hijo de una pareja joven de estudiantes universitarios que aún no terminaba sus estudios cuando él nació, sus padres se separaron poco después de su nacimiento, los dos formaron otra familia, Pablo ha convivido desde entonces con las parejas de su madre y padre, es el hermano mayor de los hijos que vinieron después.

Fotografía Pablo 1: La angustia de perder la libertad

Al salir de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) Pablo necesitaba conseguir trabajo, parece que no fue fácil. Al respecto recuerda: *“¡me cagué!, dije: “no manches, todo lo que me han enseñado pues no sirve para conseguirme un trabajo ahorita”*. Pablo se encontró con muchas dificultades para vender su obra y colocarse dentro de la escena artística en México, así que como segunda opción comenzó a dar talleres a niños y a participar en proyectos educativos, hasta que ahorró suficiente dinero para irse al extranjero en donde continuó con su búsqueda y se insertó en el campo del arte, encontró lugares en donde exponer y vender su obra, así como apoyos de instituciones relacionadas con el arte que le permitieron continuar con su producción. En esta etapa tuvo experiencias que, afirma lo

hicieron crecer mucho como artista. Volvió a México y comenzó a dar clases en la Academia de San Carlos así como algunos talleres para niños, al mismo tiempo continuaba con la producción de su obra y colocaba algunas de sus piezas en galerías y exposiciones. La falta de tiempo y algunas experiencias poco satisfactorias como profesor de San Carlos le hicieron replantearse su trayectoria: “[...] *dejé de dar clases en San Carlos, y de dar talleres a niños, ahora estoy tratando de vivir de lo que hago, me está yendo muy bien afortunadamente, tengo mucho trabajo, me están llamando a participar en diferentes cosas...*” “*Lo que hace,*” al fin le está permitiendo recibir ingresos, los talleres y clases fueron en algún momento la fuente de sus ingresos, al continuar con su búsqueda llegó el momento que estaba esperando desde hacía tiempo: vivir de lo que hace. Le pregunto si dar talleres es una opción de trabajo para él actualmente, al respecto, dice: “*a mí es lo que más me fascina del universo, ahora... o sea yo trabajé diez años para llegar al momento en el que estoy, y apenas puedo empezar a vivir de mi trabajo, es un lujo, no puedo vivir de otras cosas, no me da tiempo. Espero poder hacerlo en algún momento, dar talleres y producir, eso sería ideal. Ahora nunca tengo tiempo, los talleres son trabajos increíbles, de los mejores que he tenido. Ver los resultados, aprender, es muy transformador para ellos y para mí. Me angustia dejar de ser libre, ya no sé.*” Pablo habla en este párrafo de un logro, es decir diez años trabajando para comenzar a vivir de lo que hace, habla de una búsqueda constante de seguir haciendo lo que le gusta.

Como sujeto Pablo tiene una postura clara, lo que le gusta es lo que hace y de lo que quiere vivir. Sin embargo, ha encontrado en su experiencia dando talleres algo que también lo satisface, no en vano dice que son *los mejores*

trabajos que ha tenido, el tiempo le impide seguir una trayectoria en ese sentido y por ahora elige no continuar por ese camino. Pablo me da dos pistas en este párrafo para continuar, la primera: *“Ver los resultados, aprender, es muy transformador para ellos y para mí.”* Esta frase contiene una idea primaria de lo que él piensa acerca de su trabajo como artista dentro del campo educativo, la experiencia de transformación tanto propia como de los alumnos. La segunda pista se encuentra en la frase: *“Me angustia dejar de ser libre, ya no sé.”* Esta frase me revela otra cara acerca de su percepción del trabajo en el campo educativo, es decir, este tipo de trabajo implica restricciones que Pablo no encuentra en su actividad como artista visual. Su postura es clara, por el momento decide colocarse en el campo del arte, sin embargo expresa: *“Espero poder hacerlo en algún momento, dar talleres y producir, eso sería ideal.”*

Las experiencias que ha tenido en el campo educativo han abierto la posibilidad de un futuro que Pablo puede imaginar. Tal vez Pablo más adelante encuentre la forma de hacer lo que le gusta, que en este momento incluye también dar talleres.

Isabel

Isabel es la única hija de un matrimonio mayor. Nació en el Distrito Federal. Su padre era artista plástico y su madre es profesora universitaria.

Fotografía Isabel 1: Sobrevivir

Isabel tenía claro que su *pasión* eran las artes visuales, ingresó a la Escuela Nacional de Pintura Escultura y Grabado (ENPEG), La Esmeralda e intentó conjugar el dibujo, la pintura y la foto, lenguajes con los que había

experimentado de pequeña. *“En La Esmeralda, muchos de mis maestros pensaban que me iba a dedicar a la foto, porque me encantaba estar en el laboratorio e imprimir: sí, me clavaba, pero después me incliné más hacia la pintura, como que nunca me había aventurado a hacer cuadros, a explorar con el óleo me gustó mucho. También me clavé mucho en el dibujo, entonces fue como... (silencio) Me criticaron en la escuela, eso de que no me clavara en algo en particular, como que probaba de todo. Se me complicó. Me criticaban mucho los maestros, esta cosa de que te tienes que especializar en algo, no puedes probadita de todo.”* En las palabras de Isabel hay una especie de frustración. En la carrera se encontró con la crítica de sus maestros por no elegir un lenguaje particular, después de todo ella había llegado hasta ahí porque le gustaba la pintura, el dibujo y la foto. Supongo que su interés de conjugar las tres en la carrera no coincidían con las expectativas de los maestros que esperaban que eligiera un sólo medio para experimentar, sin embargo ella afirma: *“yo creo que sí es importante experimentar, sobre todo si estás en la escuela, es un espacio de exploración. Toda esta parte de la especialización sí la entiendo, también es importante, porque habla de un proceso, pero la verdad es que se me complicaba a mí me gustaba experimentar, interactuar con la materia desde distintos lugares, creo que siempre he sido así. Por eso mi tesis fue un libro de artista, en donde utilizaba varias técnicas. Ahí me tocó argumentar porqué la pintura, porqué el dibujo, porqué el collage. Lo defendí en el propio libro. El libro no era una pintura ni una escultura, era un objeto más interactivo, en ese sentido es como a mí [me] interesan las artes, desde la parte más lúdica, interactiva, mucho tiene que ver la intuición, y a partir de ahí ya voy desarrollando mis proyectos. Creo que el dibujo*

sí se volvió la base siempre utilicé el dibujo; pero sí, a mí me sigue gustando esa parte de explorar los materiales y las distintas técnicas. Creo que siempre he sido así.” En esta frase puedo encontrar el sujeto en Isabel, es decir ella defiende que le gusta experimentar con diferentes técnicas y a pesar de la oposición de los profesores logró hacerlo. Su trabajo se convirtió en un libro interactivo que contenía sus exploraciones, defendiendo así su subjetividad y su postura: *“es como a mí [me] interesan las artes, desde la parte más lúdica, interactiva.”* La base de su libro es el dibujo, logró sobrevivir a las críticas. Salvó su *pasión* por el dibujo y la interacción con distintas técnicas.

Otra frase que me parece interesante de este párrafo es *“la escuela es un espacio de exploración”*, esta frase revela una forma de entender la escuela y me da una pista para comprender más adelante el trabajo de Isabel en el campo educativo. Isabel ha logrado que su gusto por el dibujo y su curiosidad por experimentar con diferentes materiales sobrevivan, sin embargo, cree que: *“En las artes plásticas si pegas pues pegaste, pero sí es una batalla. A veces siento que podría caer como en el capricho de: “hago lo que me gusta y me gusta pintar y pinto” y de pronto es difícil sobrevivir de eso.”* No obstante a Isabel de le ha dificultado obtener ingresos de la pintura. Al respecto señala: *“dando talleres para niños es una forma en la que he conseguido trabajo y la otra es como diseñadora, haciendo ilustración ya sea de libros y diseñando discos y carteles y esas cosas.”*

Parece que recibir ingresos de las pasiones cuesta un poco de trabajo, Isabel igual que Pablo comenzó su trayectoria en el campo educativo por la dificultad de *sobrevivir*. Su trabajo en el campo educativo la ha llevado a compartir su postura acerca del arte: *yo creo que el arte es un bien necesario, ... uno podría*

pensar que no se necesita el arte, pero yo creo que sí, es una parte que nutre el espíritu de otra manera. Siempre lo he creído y lo defiende, pero a veces sí entro en conflicto en relación con mi edad y no puedo subsistir de mis propias ventas todavía. Digo, se está moviendo la cosa y ahorita tengo dos exposiciones, pero de ahí a que se venda y que puedas vivir de eso está cabrón.”

El arte es un bien necesario, es una postura del sujeto que Isabel defiende y aunque le está costando trabajo subsistir de sus propias ventas, tiene una idea clara de lo que le interesa del arte. Creo esa parte ha logrado sobrevivir en sus talleres y en sus ilustraciones. Podría haber buscado otra forma de subsistir, sin embargo ha elegido estos otros dos campos porque en el fondo sobrevive la idea de que el arte es una parte que nutre el espíritu de otra manera y ella subsiste llevando esta idea a otros campos.

Luisa

Luisa nació en Buenos Aires en los años setenta. Sus padres son profesores universitarios exiliados de la dictadura Argentina. Cuando Luisa tenía cinco años llegaron a México en donde hicieron una vida.

Fotografía Luisa 1: Una forma de estar en el mundo

Entre muchas otras cosas, la vida de Luisa: “[...] funciona a base de listas de cosas qué hacer. Me gusta terminar el día con la lista toda tachada. Me encanta a veces ignorar la lista e improvisar. Me gusta, hacer pero también deshacer. Me apasiona ser sorprendida por un momento, por un olor, por un abrazo. Me gusta meterme en la cama a leerles un cuento a mis hijos cuando acaba el día. Me encanta su olor. Me gustan las comidas en casa de mi madre los

domingos. Me encanta irme de pinta una mañana a veces con mi pareja, sin decirle a nadie. Me gusta viajar sola, pero sólo por periodos cortos. Me gusta descubrir un nuevo artista que me entusiasme. Me encanta la energía que se puede generar en un salón de clases o taller, sin saber muy bien cómo es que sucede. Me gusta sorprenderme, todavía. Me gusta la tristeza, aunque duela. Creo que mi trabajo es simplemente un reflejo de lo que soy, de lo que me gusta, de lo que me ocupa y me preocupa, de lo que me encabrona, de lo que me pone triste, de lo que me es indiferente. Es mi forma de estar consciente en el mundo, y en mi propia vida.”

Aquí esta Luisa, como madre, artista, ama de casa, hija, maestra, entre muchas otras cosas. No me fue difícil encontrar las particularidades en Luisa, me las dijo así como están en el párrafo anterior, en él que encuentro a una mujer que está consciente de ella como sujeto en construcción y que encuentra en su trabajo una forma de comunicarse con el exterior.

El trabajo de Luisa: “[...] *abarca una serie de acciones, esculturas e instalaciones que incorporan textiles para explorar las restricciones físicas, emocionales y sociales asociadas a los roles de género, particularmente a los estereotipos femeninos.*” Luisa ha elegido los textiles, con ello se refiere a la ropa, para hablar del rol social que implica ser mujer. Su postura como sujeto con respecto a los roles de género se expresa en su trabajo en donde explora: “*Los estereotipos femeninos promovidos tanto por tradiciones culturales como por los medios masivos de comunicación, los roles sociales asignados a las mujeres suelen presentar identidades femeninas ambiguas y muchas veces contradictorias. Con mi obra y procesos creativos, además de revisar estos*

modelos sociales a través del cuerpo como soporte, como modelo y como receptor, exploro por medio de la ropa que lo cubre cómo estos estereotipos derivan en un maltrato casi imperceptible que las mujeres padecemos cotidianamente, participando así en la promoción de una sutil, pero no por eso menos grave, violencia de género.” La elección de la ropa como medio para tratar el tema de género, la ropa está hecha para el cuerpo, lo cual habla de una relación directa entre el objeto y el sujeto, relación que Luisa explora como una forma de estar en el mundo, y expresar su postura como sujeto. Creo que Luisa habla de su trabajo como artista y maestra desde este lugar como sujeto, puedo observar que no concibe estas dos prácticas por separado. Cuando habla de su trabajo dice: *“Creo que mi trabajo es simplemente un reflejo de lo que soy, de lo que me gusta, de lo que me ocupa y me preocupa, de lo que me encabrona, de lo que me pone triste, de lo que me es indiferente. Es mi forma de estar consciente en el mundo, y en mi propia vida.”* Luisa es maestra, hija, ama de casa y artista desde este lugar como sujeto, explora una forma de estar en el mundo.

Reflexiones: Fotografías de tres sujetos

Este apartado tiene como objetivo presentar a los entrevistados en su subjetividad. Una vez que tuve los negativos de las fotografías continuo con el revelado y la impresión de las que me parecen adecuadas para presentar la trayectoria de los sujetos. Este primer apartado de análisis está hecho de fragmentos de las narraciones que me ayudaron a delinear de quién se estaba hablando, así como a mostrar particularidades de las narraciones en donde se comienza a ver la construcción de sus trayectorias. Continúo con la metáfora de la

fotografía. Tengo en mis manos todos los negativos de las fotografías que me compartieron los tres artistas y estoy eligiendo las fotos en donde puedo mirarlos como sujetos, después de haberlos conocido en la entrevista.

En el caso de Isabel y Pablo, el cruce con el campo educativo fue consecuencia de la dificultad para encontrar trabajo remunerado, sin embargo algo ocurre a partir de estas experiencias que cambia su posición como sujetos y ven en ellas una posibilidad. Pablo decide detenerse y pausar su trayectoria en el campo educativo, aunque espera en algún momento poder: *“dar talleres y producir, eso sería ideal”*. Isabel continúa construyendo una trayectoria en el campo educativo a través de los talleres y su trabajo como ilustradora. Ilustra libros para niños y paralelamente continúa con su trabajo como artista visual. Las tres actividades que Isabel realiza están marcadas por su idea de que *“el arte es un bien necesario y nutre el espíritu de otra manera.”*

Luisa es artista y profesora en una universidad. Ella habla de su quehacer en un plano más personal, lo cual deja ver la relación del sujeto con su trabajo como artista y profesora. Expresa como se involucra su ser personal con su trabajo y esa es *“su forma de estar consciente en el mundo, y en su propia vida.”* En este apartado comienzo a acercarme a los sujetos desde sus historias y su proceso de construcción, de su identidad y sus experiencias lo cual me permite seguir con mi camino de investigación. He comprendido un poco más de ellos como artistas visuales que han participado activamente en el campo educativo, también he logrado ver que cada uno es un sujeto particular con experiencias y formas de ver y estar en el mundo diferentes.

3.4 Fotografías familiares: Contexto de formación.

La elección de los estudios universitarios no se hace en el momento preciso del ingreso sino que tiene mucho que ver con el contexto social, familiar y cultural en el que los sujetos se han desarrollado a lo largo de su vida. En la entrevista abordaba como punto de partida la elección de carrera, en ese momento considere que ése era un inicio práctico para delimitar temporalmente la trayectoria profesional. Lo que he encontrado después de realizar las entrevistas es que no necesariamente los sujetos lo perciben así. Los tres sujetos entrevistados se remiten a las experiencias de su infancia para narrar el por qué de su elección. Las elecciones que tomamos tienen una historia unida a nuestras experiencias como individuos o grupos, así como a las diferentes redes y escenarios en los que participamos a lo largo de nuestra vida cotidiana, eso es lo que nos hace sujetos. Cada momento histórico presencia el nacimiento de particulares modos de expresión e interpretación que tienen que ver con los modos de pensar, vivir, comprender, mirar y habitar el mundo. La construcción de significados sería una manifestación inexplicable de la naturaleza humana, si no tomáramos en cuenta los contextos social, cultural, político, económico, lingüístico, familiar, entre otros. En este sentido, las narrativas son textos que fuera de un contexto serían difíciles de interpretar.

La foto podría pensarse como el texto a ser interpretado, y el contexto como la herramienta que me permite interpretarlo, el contexto de formación que encuentro en las narrativas me permite mirar las fotografías que generan las trayectorias, el contexto es parte fundamental de la conformación de los sujetos, pues deja una huella en las experiencias que tenemos a lo largo de nuestra

existencia, éstas son parte de nuestra subjetividad, de la forma en como interpretamos el mundo.

Hace poco vi una película, ubicada en los años treinta, en la guerra civil española, la historia cuenta la experiencia de Robert Capa (fotógrafo), Ernest Hemingway (escritor) y Martha Gelhorn (periodista) como reporteros de lo que ahí sucedía. En una de las escenas aparece una fotografía de Robert Capa, la escena de la fotografía está situada en la calle, en la mitad de un bombardeo. En el centro se puede ver a una mujer con una niña, tomadas de la mano, la niña tiene puesto un abrigo, el fotógrafo nota que el abrigo está al revés y mal abotonado; se pregunta ¿Con qué urgencia y en qué circunstancias, la madre habría puesto el abrigo a la niña? Este pequeño detalle se vuelve la representación de una emoción, de una circunstancia, de una acción, y es posible interpretarla de diferentes formas. El contexto permite interpretarla desde un lugar específico, lo cual da a la imagen más profundidad.

Este pequeño fragmento de la película ilustra la importancia del contexto, no sólo para una fotografía, sino para comprender a los sujetos. Los detalles más insignificantes pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas, el contexto nos coloca en un sitio desde el cual podemos mirar y tener una comprensión un poco más amplia de los sujetos. En este caso, el contexto familiar, escolar, profesional y los espacios de la vida cotidiana han contribuido a la conformación de los artistas vinculados con la educación. He observado que mucho tienen que ver las experiencias de la infancia con la elección de carrera, así como los proyectos en los que colaboran con los significados que han construido con

respecto a la educación y el arte. A continuación presento un recorte del contexto de cada uno, una segunda parada en el recorrido de las trayectorias.

Es importante mencionar que en este apartado trazo el contexto general de formación de los sujetos entrevistados. Estas dos preguntas se ligan, lo cual para mí fue una sorpresa que me gustaría compartir. Como mencioné anteriormente, para realizar las entrevistas hice una guía con preguntas que partían de algunos supuestos, de mi experiencia y de lo que me interesaba para los propósitos de esta investigación. Decidí comenzar la entrevista con la pregunta ¿Cuándo decidiste estudiar artes visuales? porque para mí era un punto de partida fundamental. Tenía la idea de que cuando uno escoge la carrera que va a estudiar comienza un camino de decisiones personales que van llevando a la construcción de una carrera profesional, pues uno no puede escoger qué estudiar en la primaria, ni en la secundaria, ni en la preparatoria. Decidí que ése era un punto de partida adecuado para entender por qué los sujetos habían optado por el camino del arte. No obstante en el momento de las entrevistas me percaté de que no necesariamente tenía que ser así. Se me reveló otra forma de entender esa decisión. Los tres entrevistados comenzaron a platicarme de sus experiencias tempranas con el arte, de cómo su familia los introdujo a ese mundo o de cómo en la primaria disfrutaban de sus talleres artísticos. Los tres me contaron experiencias de su infancia y adolescencia, las cuales los llevaron a elegir su camino. Ahora me parece obvio que la decisión de estudiar artes visuales es parte de un proceso de formación, algo que no alcanzaba a vislumbrar antes, encontrarme con lo anterior amplió mi visión y me hizo cambiar de perspectiva, creo que uno de los propósitos de la investigación es precisamente encontrarse con estas sorpresas.

Pablo

Fotografía familiar 1: Pablo y el papá del vecino

Pablo narra la experiencia que tuvo con las esculturas del papá de su vecino, un señor que era arquitecto y *“¡tenía unas esculturas preciosas adentro de su casa!”* Esta experiencia y la relación que Pablo hizo con el vecino se convirtieron en lo que Pablo afirma era *“el único referente”* que tenía cercano a las artes. Este vecino era un arquitecto de sesenta años que *“se compró una casa grande, se hizo un taller, pintaba, esculpía”*, y Pablo *“quería ser como él”*. El arquitecto de sesenta años, vecino de Pablo no sólo fue un referente artístico, también fue un ejemplo de vida al que Pablo aspiró desde que tuvo el encuentro con sus esculturas y su forma de vida. Imagino a Pablo pequeño visitando la casa del vecino y encontrándose repentinamente con las esculturas y el trabajo de aquel arquitecto. Esta experiencia causó tal impacto en él que abrió un posible camino para Pablo en el futuro. Yo no tuve un vecino artista ni arquitecto, pero recuerdo la primera vez que fui al teatro a ver bailar a una amiga de mi madre, preguntarle si yo podía bailar también e imaginarme como sería la vida de esa bailarina que había causado tal impacto en mí. Estas experiencias me hacen preguntarme: ¿por qué nos impactan ciertas cosas? ¿por qué desde pequeños ponemos la mirada en aspectos específicos de la vida cotidiana que nos impactan a niveles tan profundos que vemos en ellos una posibilidad de vida?

Creo que el proceso de construcción de la subjetividad se comienza a ver desde los primeros momentos de interacción con otros, cuáles son las cosas en las que ponemos nuestra atención, cuáles son los lenguajes en los que vemos una posibilidad, qué vemos y qué no vemos, con qué nos quedamos de todas las

experiencias que podríamos tener a lo largo de este proceso. Aunque pequeño, Pablo ya tenía una historia y un camino andado que lo posibilita a imaginarse viviendo como el vecino. Estas experiencias son pistas para seguir una trayectoria, a partir de entonces Pablo pensó que iba a ser: *“Arquitecto como el papá del vecino y construir casas y después poderme ir a hacer mis pinturas y esculturas como ese señor le había hecho”*.

Fotografía familiar 2: El recreo y las dos de la tarde del taller de arte

La primaria a la que asistió Pablo era: *“una primaria en donde recibí una educación artística además de una educación formal, eeeeh académica”*. Parece que había en la escuela un espacio para practicar eso que había descubierto en la casa del vecino. Dice: *Lo que más me motivaba a ir a la escuela, creo que lo tenía muy claro, era el recreo y a las 2 de la tarde salir despavorido a mi taller y hacer papel o mancharme las manos y los brazos con pintura”*... Lo que más le gustaba era jugar y estar en el taller de arte, las experiencias que aquí se producían tuvieron también un impacto fuerte en Pablo. Recuerda que: *“en esa época estaba de moda en la escuela hacer unas bolas de lodo circulares perfectas, esferas perfectas, de tierra luego rascábamos tabique rojo y las pintábamos de rojo, coloradas, bonitas, las llevábamos a las casas, intentábamos que llegaran a la casa, y decíamos que si nuestros padres las conservaban se iban a hacer piedras. Ninguna yo creo que haya logrado llegar a casa de alguno completa, pero como nos enseñaban que los minerales y que los sedimentos y tal, todos creíamos que se hacían piedras, y un día yo le dije a mi papá que la metiera al horno para que se hiciera piedra, (risas)... pensando en la cerámica de un modo muy primitivo. Mi*

papá se rio, pero bueno... eso, creo que me hice un poco artista en la primaria”.

Así que Pablo se hizo un poco artista en la primaria, e intentó hacer esculturas con lodo. Los talleres de arte generaron experiencias que incidieron en la trayectoria de Pablo.

La historia de las bolas de tierra rojas me conduce a recordar que yo jugaba con el lodo también, sin embargo nunca intenté hacer que se convirtiera en piedra, más bien yo hacía pasteles. Parecería que tanto el contexto como la posición del sujeto ayudan a convertir el lodo en una cosa u otra, (lo digo como metáfora), Pablo modelaba el lodo hasta convertirlo en una esfera perfecta, el lodo adquiriría entonces un sentido estético porque además lo pintaba con tabique rojo esperaba que ese trabajo se conservara de alguna forma, intentaba convertir el lodo en piedra. Imagino a Pablo pidiéndole a su padre que horneara el lodo para que se convirtiera en piedra, y al padre riéndose sin continuar el experimento que tanto trabajo había costado.

Tal vez el padre podría haber jugado y ver qué pasaba si metía la bola al horno, o tal vez explicarle lo que pasaría si el lodo se calentaba, sin embargo aquí también se puede notar al padre como sujeto y parte del contexto de Pablo. El padre se rió lo cual deja a Pablo en una posición un poco confusa, ¿se habría convertido en piedra la esfera roja de haberla puesto en el horno? Él, sin embargo piensa en esta historia y se da cuenta de que estaba *“pensando en la cerámica de un modo muy primitivo”.*

Tener un espacio en la escuela para experimentar con los lenguajes artísticos generó experiencias significativas en Pablo y le permitió desarrollar su

sentido artístico, Pablo se hizo un poco artista en los talleres de las dos de la tarde de la primaria.

Fotografía familiar 3: Pablo y la esposa de su padre

Cuando Pablo preguntaba: *“¿Si yo fuera pintor que estudiaría? La esposa de mi padre, me contestaba o mi familia me decía: pues artes plásticas.”* La posibilidad futura de ser pintor ya estaba instalada en la imaginación de Pablo y aunque en su familia no parecían tomar muy en serio esa posibilidad, después de preguntar qué se hacía si alguien quería ser pintor, tenía la información necesaria para saber que si quería ser pintor debía estudiar artes plásticas. Cuando llegó el momento de elegir carrera Pablo fue a ver: *“una lista de las posibles carreras y las que más me llamaban la atención o me sonaban más divertidas o más cercanas a lo que yo quería eran arquitectura y diseño industrial. Primero porque pues era lo que tus papás te podían explicar qué es o tu vecino. Después de eso leí, artes visuales. No estaba seguro de si estaba cometiendo un grave error, porque yo quería hacer dibujos o pinturas o así. No sabía si eso eran artes visuales necesariamente, yo entendía que eran artes plásticas”.*

En la lista no existía la opción de artes plásticas, así que Pablo pensó en la posibilidad más cercana, arquitectura, como el vecino, o diseño industrial, que le habían explicado sus padres de que se trataba, estas opciones le parecieron lo más cercano a lo que él quería. Sin embargo seguía teniendo claro que lo quería, era hacer *“dibujos o pinturas o así”*. No estaba seguro de poder hacerlo en la tercera opción que le parecía viable, artes visuales.

Sin entender muy bien de que se trataban las artes visuales, la primera decisión fue arquitectura. Cuando regresó a anunciar su decisión: *“La esposa de mi padre me ayudó mucho. Cuando yo le dije que iba a ser arquitecto, ella me preguntó: “¿por qué quieres ser arquitecto? Contesté: “porque construir casas me parece algo muy noble”, y ella apunto: “sí, pero tu habías dicho que querías ser pintor”.* En este párrafo encuentro por segunda vez la frase *la esposa de mi padre*, lo cual me deja ver que Pablo y ella habían construido una relación cercana. Por la forma en como lo dice puedo pensar que la esposa de su padre veía a Pablo como sujeto y estaba atenta a lo que le gustaba y a sus preocupaciones. Además de que, al menos en esta parte de la narración, parece ser alguien muy presente en la cotidianeidad de Pablo. Cuando ella le pregunta acerca de su decisión de ser arquitecto, él responde: *“porque construir casas me parece algo muy noble”.* Tal vez ella recordó las esculturas del vecino que habían hecho anteriormente que Pablo pensara en la posibilidad de hacer unas iguales. Además Pablo: *“ya había tomado mis talleres de dibujo en alguno que otro lugar, ya sabes, había hecho siempre cosas de artes, teatro, foto. Entonces ella tenía claro que me gustaba dibujar, bueno y”* ... Tal vez, a Pablo hacer casas le pareciera algo muy noble, pero a la esposa de su padre no le bastó la respuesta y conociendo a Pablo insistió *“¿y por qué no estudias artes, si lo que quieres es pintar?”* Él sabía que lo que quería era pintar, sin embargo pensaba: *“pues ésa es la salida porque a mí me habían construido también el mito de que te ibas a morir de hambre si te hacías artista o pintor, entonces yo dije: “pues ¡ya chingué!” me hago arquitecto, hago cosas prácticas que me van a permitir eventualmente hacer lo que yo quiero”.*

Pablo había creado en su imaginación una estrategia para no morir de hambre y al mismo tiempo hacer lo que quería, ser arquitecto le pareció la forma más viable para llevar a cabo su plan. Iba a ser tardado, pero “*eventualmente las cosas prácticas* que implicaba ser arquitecto le iban a *permitir hacer lo que quería*”. Pablo como sujeto, “se resiste a ser determinado por una lógica externa y busca una lógica propia para la construcción de su vida y sus acciones.” (Touraine, 2011) Las preguntas de la esposa del padre permiten a Pablo reflexionar acerca de su decisión y le abren la posibilidad de actuar diferente. La relación de ellos dos como sujetos permite que Pablo se coloque en un espacio en donde sus acciones pueden ser reflexionadas y ser parte del proceso de subjetivación del que habla Touraine. Esta experiencia permite que Pablo continúe con su búsqueda individual, lo cual me permite vislumbrar que la esposa del padre reconoce al otro como un sujeto autónomo.

A lo largo de la vida nos encontramos con muchas personas con las que construimos relaciones significativas o no. No obstante considero que en la memoria hay un apartado en donde guardamos los recuerdos de aquellos a los que vimos en la expresión de su subjetividad o de aquellos que supieron mirarnos. Por eso Pablo recuerda: “*La esposa de mi padre fue la persona más chingona del mundo, cuando me dijo: “¿Por qué no te evitas meterte el pie tu sólo y vas a hacer lo que quieres hacer?” con mucha suavidad y cariño. Gracias a eso estudié artes visuales*”. Siempre es bueno tener a alguien que te recuerde hacia donde te dirigías.

Fotografía familiar 4: El regreso a la primaria

Cuando Pablo salió de la primaria se acabaron los talleres de las dos de la tarde, comenzó un periodo de aburrimiento y confusión. Expresa: *“Cuando entré a la secundaria, entré a una secundaria pública y ahí se fue toda la parte artística un poco al caño y entonces me metí a estudiar guitarra”*. En la entrevista Pablo no profundizo en la etapa de la secundaria y la preparatoria, ese espacio me da la sensación de un hoyo en donde Pablo se perdió por esos años; tuvo dificultades para terminar la preparatoria y no sabe muy bien cómo hizo para recuperarse. Dice: *“Pues no sé, pero acabé esa madre. Ese era todo el plan, acabé bien y todo. Me fui a la ENAP con buen promedio y todo. Ahí me cambió mi vida, cuando entré a la ENAP”*. “Esa madre” era la prepa, cuando habla de su paso por ahí lo hace de forma diferente, no encontré en su expresión el mismo entusiasmo que había cuando hablaba de la primaria.

La ENAP, señala, le cambió la vida. Ahí se encontró de nuevo con las esculturas del vecino, las esferas rojas y los talleres de las dos de la tarde. Al respecto recuerda: *“[...]cuando entré yo sentía que había regresado a la primaria o algo así, no tan bueno, pero otra vez me sentí que estaba en donde tenía que estar, porque hacía lo que me gustaba hacer (risas)”*. Esta frase expresa muy bien la sensación que me dejó Pablo. Cuando leo la entrevista y pienso en ella globalmente me parece que él tenía claro lo que le gustaba desde muy pequeño y sólo lo perdió por un momento en la adolescencia. Para mí esto es una postura clara del sujeto, muchas veces sabemos lo que nos gusta hacer, otras ni siquiera eso, sin embargo algunas pocas, como en el caso de Pablo, podemos regresar a

la casa del vecino y recordar lo que nos gusta. Pablo reencontró en la ENAP eso que no dejó de buscar en la etapa gris de la adolescencia, y supo reconocer la sensación de satisfacción que le produjeron las experiencias anteriores. Para Pablo estar en el lugar correcto es estar haciendo lo que le gusta hacer. Imagino a Pablo un poco más grande en los talleres de la ENAP recordando los experimentos de las esferas rojas, manchándose los brazos de pintura, pensando en las esculturas del vecino y regresando a la primaria.

Fotografía familiar 5: El cuadro de la casa de la abuela y si hubiera llegado al arte cinco años antes.

En la casa de la abuela Pablo recuerda: *“Estar viendo un cuadro, eran unas manos agarrando un ramo de flores que tenía mi abuela, ahí en su casa, un cuadro de Picasso. Yo pensaba entonces que estaban mal dibujadas, estaba el dedo al revés y pensaba: “eso no está bien” (risa) y me decían: “es que es Picasso.” Yo no entendía por qué, es decir, era un argumento de peso, puede ser... pero no entendía por qué”.*²

Me parece increíble las cosas en las que nos fijamos los sujetos, ese mismo cuadro estuvo durante muchos años en la sala de la casa de mi madre y nunca vi el dedo al revés. Creo que la explicación que le dieron a Pablo tampoco me hubiera parecido suficiente, es *Picasso*, ¿por qué tendría que ser una explicación? Pablo se quedó con esa duda durante mucho tiempo. Pablo continúa: *“En buena medida el desenlace de estudiar artes visuales obedece a esa pregunta. Obedece*

² Tuve que ver el cuadro en el internet para ver el dedo al revés (si el lector está interesado en verlo aquí dejo el *link* en donde aparece la imagen <http://www.picassomio.es/mano-flores-poster-50483.html>)

a la incapacidad de explicarme algo que yo sentía, percibía, pero no lograba comprender por qué era así. No entendía porque eso podía ser interesante y creía que tenía que entender algo que no entendía, lo que yo entendía era que algo estaba fuera del orden lógico, común, entonces yo no lograba darle un sentido, a esa pérdida de orden en esa imagen y yo era visual”...

El cuadro de casa de su abuela generó en Pablo muchas preguntas que no fueron contestadas en ese momento, la experiencia con ese cuadro despertó en él la necesidad de contestar algo que *sentía y percibía, pero que no lograba comprender*. Creo que podría decir que Pablo tuvo una experiencia estética. Según Baumgarten a diferencia del conocimiento filosófico-científico, “el conocimiento sensible, que es donde se halla el goce estético, se presenta como algo que no se resuelve bajo parámetros lógicos o conceptuales” (Carrasco, Blanco, 2013, p.15).

Pablo creía que tenía que *“entender algo que no entendía y lograba percibir que algo estaba fuera del orden lógico, común”*, y tratando de explicarse lo que no podía entender siguió su camino hasta llegar a la ENAP en donde: *“[...] encontré mi... pues yo que sé... más que encontrar, más bien yo creo que asumí mi realidad... Después de terminar la prepa me sentía afortunado de haber podido acabar. Creo que si yo hubiera llegado al arte cinco años antes todo hubiera sido más sencillo, si me hubieran regalado a Gombrich a los trece, si... Todo habría sido más sencillo, habría tenido más claridades más pronto. No me habría tenido que pasar años sin saber qué hacer”*. Pablo dice que asumió su realidad cuando entro a la ENAP, también asumió que hay cosas que están fuera del orden lógico. Sin embargo tuvo que recorrer un largo camino antes de llegar ahí. Si *hubiera*

llegado al arte cinco años antes, la respuesta a la pregunta del dedo al revés habría llegado también. Creo que a veces las respuestas llegan cuando se entiende que no todo tiene un orden que es lógico y común desde nuestra perspectiva.

Isabel

Fotografía familiar 1: El papá y la colección de piedras

Isabel recuerda: *“cuando era chiquita, mi papá se dedicaba a las artes plásticas también. De trabajo él se dedicaba a la publicidad, pero su pasión era la pintura. Entonces como que desde chica tuve mucha influencia por ese lado de las artes”*... El padre de Isabel era un apasionado de las artes visuales, sin embargo no pudo dedicarse a ello y encontró en la publicidad una fuente de trabajo e ingresos. En esta frase Isabel hace una diferencia clara entre trabajo y pasión. Probablemente ella alcanzaba a percibir que lo que su padre hacía como trabajo, o sea la publicidad, no era lo que le apasionaba, sin embargo entiendo que el padre seguía haciendo cosas relacionadas con las artes plásticas que no eran percibidas como trabajo. Imagino que Isabel vería a su papá con una actitud diferente dependiendo de lo que estuviera haciendo, trabajo o pasión. Continúa recordando que a su padre: *“También le gustaba mucho la naturaleza, entonces fue como esas dos cosas, el estar en contacto con la naturaleza y con el dibujo y la pintura desde muy pequeña”*...

La naturaleza y el arte, eran las dos cosas que más le gustaban al padre de Isabel, su relación se construía a partir de compartir estas dos cosas que abrieron una posibilidad futura en ella pues de pequeña: *“[...] tenía ganas de ser geóloga*

*en realidad, como que mi primera pasión fue geología, que creo que tiene que ver con eso, con la naturaleza, las piedras, me encantaban las piedras, coleccionaba piedras”...*³ Ella dice que le encantaban las piedras, les ponía atención, de todos los elementos que están en la naturaleza a ella le interesaban específicamente las piedras, lo cual deja ver a Isabel como sujeto, veía en las piedras algo que otros no y como a su padre le gustaba la naturaleza podía darle información acerca del tema. Su padre notó en la colección de piedras de Isabel un interés especial y una forma de compartir las pasiones le explico lo de la geología, así Isabel encontró en las piedras un futuro posible: ser geóloga.

Fotografía familiar 2: Dibujos, talleres y concursos

Isabel recuerda el momento en el que tuvo que decidir entre la geología y las artes plásticas: [...] *luego cuando ya estuve más grande, cuando ya tenía que decidir entre geología o artes plásticas, me fui por artes plásticas, porque era más... pues era como una pasión más natural.* Cuando dice que era una pasión más natural, se refiere a: “[...] *se me facilitaba y siempre me gustó, desde niña que iba en la primaria, el maestro me ponía atención cuando dibujaba, se me facilitaba, era una facilidad”...* Con esta frase comprendo a lo que Isabel se refiere como *pasión*. Ella eligió las artes plásticas porque se le facilitaba dibujar y era algo que, desde que recuerda, hacía, le gustaba y de paso le daba la atención de sus maestros. En su caso, *pasión* se refiere a algo que le gustaba hacer y que además tenía habilidad para realizar. Intentó probar otros lenguajes: “*Me llevaban a talleres*

³ Geología. “La palabra geología deriva del griego "geo" que significa tierra, y "logos" tratado o conocimiento, por lo tanto se define como la ciencia de la tierra y tiene por objeto entender la evolución del planeta y sus habitantes, desde los tiempos más antiguos hasta la actualidad mediante el análisis de las rocas.” (consultado en: <http://www.sgm.gob.mx>).

por ahí por mi casa, y los disfrutaba mucho. En realidad me llevaron a muchos talleres diferentes, me llevaron a música a la Ollin y lo odié, aunque la maestra decía que tenía yo buen oído, lo odiaba. Creo que tocaba el tambor o algo así, pero no me gustaba. Tomaba una clase de inglés, que el chiste era que todo era en inglés y con arte, tipo manualidades. Hacer animales con cosas es lo que más me acuerdo, palos encerados. También hacíamos cosas de cocina, o sea de todo; también fui al ballet, pero lo dejé. Tomé clases de piano, luego me rompí el brazo y lo dejé. Todo lo dejé, menos eso pues era como natural me encantaba dibujar. Yo creo que lo que mis padres vieron que me gustaba era eso, el dibujo y la pintura”.

El dibujo y la pintura era también lo que había compartido con su padre más pequeña. En su relato se refleja el interés de sus padres por la educación artística de Isabel. Ella odió las clases de música. Sus clases de inglés con manualidades y cocina tampoco le apasionaban. Insiste en que lo más natural y que además le encantaba era dibujar. Sus padres pusieron atención a ese hecho y no insistieron más en llevarla a clases de música, ballet ni cocina. Buscaron un taller de artes plásticas que Isabel recuerda muy bien: “[...] fui a un taller de pintura con Perla Krauze, en su casa, entonces era muy padre porque éramos como seis niños de edades diferentes, y era increíble. Ese taller me impulsó todavía más. Entré a concursos, de estos concursos de “El niño y la mar”, ¿te acuerdas? Siempre entraba y me gané varias veces el premio. Desde niña metiendo convocatorias, (risas) y eso pues te va impulsando”.

En la descripción del taller de pintura se puede ver la diferencia de entusiasmo con que Isabel asistía a los talleres, así como el impacto que éstos

tuvieron en la construcción de su trayectoria, ningún otro taller *era increíble*. Los padres de Isabel pudieron ver al sujeto en ella, el intento por llevarla a talleres diferentes y observar que ninguno le parecía tan interesante como el de pintura les permitió funcionar como guías en ese sentido, Isabel expresó su subjetividad también, pues no se emocionó especialmente con ninguna de las otras opciones e hizo claro que lo que ella quería era dibujar.

Fotografía familiar 3: Monumentos personales

A Isabel le gustaba el dibujo y la pintura desde pequeña, asistió durante varios años al taller de artes plásticas en donde descubrió que la fotografía también le gustaba, y comenzó a experimentar con ella. Recuerda: *“En la secundaria la coordinadora del área cultural de mi escuela me impulsaba mucho. Tuve mi primera exposición en la secundaria, gracias a ella (risas). Me apoyó mucho e inclusive en la escuela me patrocinaron fotografías, porque a mí me gustaba mucho la foto en ese entonces. Me apoyaron mucho, me imprimieron algunas fotos, me dieron como 300 pesos, que en ese entonces era un montón, para imprimir mis fotos. Habré tenido como catorce años”*.

En la escuela de Isabel había una coordinadora del área cultural, y se apoyaba el trabajo de los alumnos. Este párrafo me hace pensar que probablemente Isabel asistió a una secundaria en donde se apoyaba la curiosidad artística de los alumnos, pues además de que existía en el esquema de la escuela un área cultural, le patrocinaron impresiones y montaron una exposición. Este tipo de experiencias funcionan también como constructoras de la subjetividad. El apoyo de la coordinadora con respecto al trabajo de Isabel genera un vínculo entre

dos sujetos, la *pasión* de Isabel fue tomada en cuenta por un sujeto significativo que formaba parte de su contexto y pudo mostrar sus fotos en una exposición.

El apoyo a Isabel no sólo se centró en el montaje de la exposición, la coordinadora cultural, enterada de lo que le gustaba a Isabel, le presentó a un fotógrafo que estaba realizando un proyecto con niños y adolescentes: “[...] *tuve una oportunidad muy padre. Un chavo, que era fotógrafo, me invitó a participar a un proyecto de fotografía que se llamaba “Cámara Ciudad de México, Monumentos de una nueva generación”. Consistía en que te regalaban una cámara y todos los rollos que necesitaras por un año e inclusive te llevaban a donde quisieras a tomar las fotos los fines de semana. Eran bien buena onda y más grandes. Se dedicaban a esto profesionalmente, a mí me encantaba. Ellos me hacían preguntas y me explicaban la idea de los monumentos personales. Se trataba de retratar tus espacios especiales, cualquier lugar de la ciudad que fuera significativo para ti, no necesariamente tenían que ser monumentos, monumentos, sino más bien tus lugares”*.

Le regalaron una cámara y la pusieron a sacar fotos, iba de un lugar a otro con los fotógrafos quienes respondían a sus preguntas y ayudaban a que Isabel reflexionara acerca de sus *espacios especiales*. A ella le gustaba tomar fotos y el concurso le dio una pauta para hacerlo de otra manera. En la forma en como describe a los fotógrafos que la acompañaban puedo notar admiración hacia su trabajo, ella dice: “*eran bien buena onda y más grandes y se dedicaban a esto profesionalmente*”. La experiencia de convivir con ellos abrió una posibilidad en Isabel, y al mismo tiempo descubrió otra manera de estar en el mundo, a partir de

la foto pudo pensar en sus *lugares especiales* y convertirlos en *monumentos personales*.

Luisa

Fotografía familiar 1: Jugar, entre muchas otras cosas

Soy artista, profesora de tiempo completo en la UAEMorelos, (Universidad Autónoma de Morelos) madre de dos hijos, pareja, ama de casa, hija, hermana, amiga y, actualmente, candidata doctoral por la Universidad de Concordia en Canadá, entre muchas otras cosas, supongo. Hago todo lo que puedo, y siempre acabo el día con la sensación de que nunca es suficiente (risas). La frase entre muchas otras cosas, supongo. Deja clara una división, entre lo que ella sabe que es y las muchas otras cosas que no sabe que es. Encuentro una relación clara entre la acción y el ser sujeto. Ella menciona todas las cosas que es al pensar en lo que hace en el día y en sus relaciones con otros sujetos. Cada una de esas formas se convierten en un modo de estar en el mundo, “en el día hace todo lo que puede y acaba con la sensación de que nunca es suficiente”. Me queda claro que ser y hacer todas esas cosas debe ser absorbente y muchas veces no alcanzará el tiempo para hacerlas todas, sin embargo está claro que puede ser muchas cosas al mismo tiempo y seguir siendo Luisa.

En el presente Luisa es y hace todas esas cosas, pero hubo un tiempo en el que fue niña y hacía otras: *“Recuerdo el arte, o los procesos creativos, como un aspecto esencial y cotidiano en mi vida. Sin tele, ni internet, ni computadoras, ni demás entretenimientos comunes hoy en día, usaba mi creatividad constantemente. Crear era parte del juego, tanto individual como colectivo, todos los niños de la privada donde crecí pasábamos las tardes enteras andando en bici,*

construyendo ciudades para jugar, haciendo por horas escenografía y títeres para obras que duraban 10 minutos". Jugaba.

En este párrafo puedo notar que para Luisa jugar implica creatividad, también que la tele, las computadoras y el internet son entretenimiento. Para ella juego y entretenimiento no son la misma cosa, y la creatividad se utiliza de manera diferente en los juegos que ella jugaba. Ahora pensando como artista, Luisa hace una relación entre las obras de títeres, las escenografías de sus juegos de niña, el arte y los procesos creativos. Recuerda que eran parte esencial y cotidiano en su vida, lo cual me hace pensar que Luisa todavía juega, entre muchas otras cosas.

Fotografía familiar 2: Padres académicos, anti-capitalistas.

"Desde que recuerdo tenía fuertes y claros intereses artísticos, y cierta facilidad, pero al escoger carrera no estaba segura si irme por veterinaria o biología, debido a la debilidad que tengo por los animales, o arte. Debo admitir que escogí arte porque el panorama de pasarme cuatro años estudiando ciencia, con todas las restricciones creativas, procesuales, de aprendizaje e incluso sociales que esto me implicaría, era muy poco atractivo. Así que estudié arte, y me dediqué a recoger cuantos perros de la calle pude".

A Luisa le interesaba el arte desde que tiene memoria, sin embargo también tiene debilidad por los animales, lo cual la llevó a dudar entre biología, veterinaria o arte. No es lo mismo *tener fuertes y claros intereses* además de *cierta facilidad* que sólo una *debilidad*, así que al final eligió arte, veía en la ciencia *restricciones creativas, procesuales, de aprendizaje e incluso sociales*, aquí se expone claramente la postura del sujeto hacia dos formas de conocimiento, es decir Luisa

tenía una idea de la ciencia en donde no podría desarrollar su creatividad, construir procesos, ni aprender sin restricciones. Probablemente tendría algún referente científico no muy alentador. En el momento de elegir carrera Luisa fue congruente con su postura como sujeto. Y: *Eso sumado a que crecí en una casa de padres académicos, con claras tendencias anti-capitalistas y anti-consumistas y anti-gringas, y poco dinero, obviamente había mucho apoyo para desarrollar constantemente proyectos creativos, e incluso poca opción de no hacerlo.* Los padres de Luisa vinieron a México durante la dictadura Argentina en los años setenta, Luisa tenía cinco años.

José María Casco, en su artículo, *El exilio intelectual en México, notas sobre la experiencia argentina 1974-1983* afirma que:

Desde mediados de la década del setenta, las políticas represivas instauradas en Argentina –ya durante el gobierno de María Estela “Isabelita” Martínez de Perón, pero, sobre todo, con la dictadura implantada en el ’76– produjeron el exilio de capas de intelectuales vinculadas con el espectro amplio de la llamada Nueva Izquierda. Países como Brasil, Venezuela, México, Canadá, España, Italia y Francia, fueron algunos de los destinos de acogida de estos y otros intelectuales de izquierda latinoamericanos que, por la misma época, pasaban por idénticas situaciones en su lugar de origen. (Casco, 2009, p. 2).

Esta información da una idea más completa acerca del entorno en donde creció Luisa y acerca de sus padres *académicos, con claras tendencias anti-capitalistas y anti-consumistas y anti-gringas, y poco dinero.* Estos adjetivos hablan de un contexto y de una situación política y social las cuales colocan al sujeto en un lugar específico, supongo que Luisa en su niñez no entendía muy bien lo significaba anti- capitalista o anti-consumista, eso lo hace ahora en el

presente, sin embargo ella se vio afectada por las ideas y la situación política de sus padres. Tuvo que cambiar de país, esta situación no debe ser fácil, seguramente habrá que hacer uso de todas las capacidades para construir una vida en un lugar nuevo. Ello implica mucha creatividad, sobre todo a los cinco años, tal vez por eso en casa *“obviamente había mucho apoyo para desarrollar constantemente proyectos creativos, e incluso poca opción de no hacerlo”*.

Sí pienso en el trabajo que hace actualmente Luisa a partir de su historia, esté toma un sentido más profundo, el trabajo de Luisa explora una posición del sujeto como mujer, lo hace a través de la ropa, lo cual me hace pensar que está explorando también la identidad, según Touraine “la identidad es la definición del sujeto por sí mismo” (Touraine: 2011). Encuentro aquí una conexión entre la postura de los padres y la de Luisa, desde lugares diferentes, los padres anti-capitalistas y Luisa se están *definiendo a ellos mismos*.

Reflexiones: Fotografías familiares

Con las fotografías familiares presentadas pretendo mostrar la relación de los sujetos con su contexto y las acciones e ideas que los hacen sujetos particulares en la construcción de las trayectorias, así como los desplazamientos que los sujetos han hecho a lo largo de su vida y lo que se puede ver en sus narraciones. Con este apartado se pueden comenzar a trazar las primeras líneas de la trayectoria de cada uno de los entrevistados antes de la elección de carrera.

En el álbum familiar generalmente hay fotografías de sucesos importantes para los integrantes de la familia a la que pertenece el álbum.

Las fotos se vuelven un referente visual para recordar historias y generar memorias compartidas. En este caso, elegí algunas fotografías de su álbum familiar y ellos con sus relatos me mostraron lo que había detrás de esa imagen.

Puedo ver algunas coincidencias, sin embargo estaba más interesada en las particularidades. En todos los álbumes hay fotografías de bebés, bodas, graduaciones, viajes, etcétera, sin embargo los fotografiados son diferentes. Para adentrarme en las diferencias busqué las historias y experiencias que rodeaban al suceso fotografiado. Estas historias son las que me permiten comenzar a entender la construcción de la subjetividad.

Este apartado podría ser totalmente diferente si los entrevistados hubieran respondido a la pregunta ¿cuándo decidiste que ibas a estudiar artes visuales? como yo creía que responderían, centrándose en ese momento de la elección de carrera, fue mucho más rico e interesante encontrar fotografías familiares que respondieran a esta pregunta desde antes del momento de la elección. Las imágenes capturadas develan que su trayectoria en el ámbito del arte comienza a trazarse desde antes de saber que serían artistas visuales.

Este capítulo da cuenta de experiencias de formación relevantes para los sujetos entrevistados, transitar por su infancia y adolescencia brinda ideas acerca de quiénes son y en qué entorno crecieron. Queda más claro cuáles son sus intereses y el principio de su formación como sujetos. Esta información será muy útil para continuar con el capítulo siguiente, en donde exploro sus ideas, ya en el presente, acerca de la educación y el arte, así como las experiencias que los han llevado a generar un vínculo entre estos dos campos. Las experiencias aquí presentadas se conectan con las que mostraré en el siguiente capítulo. Sigo un

itinerario que me permite acercarme a la comprensión del vínculo en cada uno desde la subjetividad.

CAPITULO IV.

Del arte a la educación

En este capítulo expongo el contexto general en el que los sujetos entrevistados se han desarrollado laboral y profesionalmente en cuanto al campo educativo se refiere. Los sujetos de esta investigación se mueven en dos campos principalmente, el del arte y el de la educación, los tres han llegado a la educación desde su trayectoria en el arte. Generalmente hay una primera experiencia en el campo educativo que abre la posibilidad de otra trayectoria en donde los dos campos se vinculan. Las trayectorias de los sujetos muestran experiencias más significativas que otras en cuanto a la posibilidad de vincular los dos campos, algunos han iniciado su trayectoria en educación sin necesariamente pensar en la posibilidad de un camino conjunto, más bien se trata de un proceso que se produce después de haber tenido varias experiencias en el campo educativo. Este capítulo pretende exponer las experiencias en el campo educativo y artístico y dar cuenta de los significados que los sujetos han producido a raíz de la experiencia. Estos significados permiten comprender también la postura desde la cual los sujetos generan un vínculo entre las dos áreas.

4.1 DESPLAZAMIENTOS: Experiencias en el campo educativo.

Los sujetos van formando significados, ideas y metodologías a lo largo de su trayectoria, en las narraciones se puede observar la forma en que cada uno ha llegado a construir un vínculo entre arte y educación. Los dos campos se entrecruzan de distintas formas y los sujetos se desplazan de un espacio a otro. Si

podiera marcar un punto en el camino en donde los sujetos generan un vínculo entre arte y educación, lo cual es difícil, porque como ya mencioné anteriormente se trata de un proceso, sería cuando en la narración se comienzan a hablar de un traslado de las ideas artísticas al campo educativo. Me parece que esto es un indicador de que han creado un vínculo en donde comienza a generar significados del mismo.

Metodológicamente este apartado me ha costado trabajo, estaba tratando de encontrar una marca, un indicio, una señal, que me indicara en donde se generaba el vínculo entre educación y arte. Desde mi perspectiva éste podía encontrarse en el primer trabajo o experiencia que ellos mencionan en donde apareciera la práctica educativa. Sin embargo, después de analizar las narrativas pude ver que se trata de un proceso subjetivo. Llegar a comprenderlo de esta manera me ha permitido seguir con el análisis, así como entender el vínculo de una forma totalmente distinta. Mi mirada se ha ampliado, he pasado de entenderlo como una decisión consciente en un momento específico a un proceso en donde los sujetos van comprendiendo lo que se hace en la práctica a partir de la experiencia y la reflexión. Las narrativas me han permitido trazar el trayecto transitado para construir sus propios significados, metodologías y concepciones acerca del arte y la educación. En este capítulo pretendo mostrar las experiencias que ellos perciben como más significativas, ya sea porque regresan constantemente a ellas para ponerlas como ejemplo o porque directamente lo expresan así.

Pablo

Fotografía trabajo 1: Pablo busca y encuentra trabajo

Pablo recuerda que: *“Antes de terminar (la carrera) mi primer trabajo fue ése, era ayudante de profesor, y luego me fui a la delegación de Tlalpan. Abrieron una casa de cultura y daban talleres, yo daba el taller de grabado y me pagaron tres mil quinientos pesos por seis meses. Se podía hacer poco, no eran las mejores condiciones; sin embargo hicimos muchas cosas, hasta exposiciones, creo que ahí sigue el taller, creo que se estableció”.*

Anteriormente Pablo pensó que lo que le habían enseñado en la ENAP no servía para conseguir un trabajo, su primer trabajo remunerado implicaba utilizar sus conocimientos de grabado, algo que había aprendido en la ENAP, lo cual le permitió iniciar su trayectoria en el campo educativo y, tal vez tres mil quinientos pesos en seis meses no le alcanzaban para vivir, y el espacio donde daba el taller no tenía las mejores condiciones, expresa que lograron hacer muchas cosas, *hasta exposiciones.*

En estas líneas puedo observar la relación que Pablo tenía con los alumnos del taller, él dice: *hicimos muchas cosas*, lo que me hace notar que Pablo piensa en un grupo, es un *nosotros* dentro del taller. Puede ser que él también estaba aprendiendo, era su primer trabajo y era la primera vez que se enfrentaba a un grupo. El taller se estableció después de que Pablo dejara de estar ahí, probablemente después de esta experiencia se dio cuenta de que lo que había aprendido en la ENAP sí servía para encontrar trabajo y alguien podría aprovechar sus conocimientos de grabado para seguir manteniendo el taller. Estas son pistas

para seguir con el análisis y comprender cómo ha construido el vínculo entre los dos campos.

Pablo siguió buscando trabajo: *“Buscaba trabajo porque mi familia estaba en una situación difícil, no había mucho dinero. Más bien buscaba desesperadamente trabajo, y le dije a un amigo. Me presentó a una chava que hacía talleres con niños. Así llegué a CONCENTRARTE y trabajé en un proyecto en Cuatro Ciénegas. Trabajé en varios proyectos con ellos. En el Instituto Nacional de Pediatría tenían también un proyecto con niños con cáncer, y algunos talleres y cursos en la Casa Lamm”.*

La organización con la que Pablo colaboró durante varios años tenía diferentes proyectos en donde se vinculaban el arte y la educación. Estas actividades le permitieron adquirir experiencia y comenzar una trayectoria en este sentido. Cabe señalar que CONCENTRARTE es una organización que se describe a sí misma como:

Una asociación de artistas, sicólogos y creadores todo terreno, expertos en educación, resiliencia y vinculación comunitaria mediante el arte, con la misión de mejorar la vida de niños y niñas vulnerables. Realizamos proyectos integrales y multidisciplinarios en zonas urbanas y rurales, educando para el desarrollo sostenible, la conservación ambiental, la salud y la paz, promoviendo la equidad, la solidaridad, la tolerancia y los derechos de los niños. (consultado en: <http://www.concentrarte.org>).

En la narración de Pablo se expone que el trabajo que realizó en esta organización le permitió construir nuevos significados y experiencias acerca de los dos campos, es en esta etapa en donde se puede notar el traslado de ideas

artísticas al campo educativo de manera más consciente. En la búsqueda desesperada de trabajo, Pablo llegó a esta organización en donde trabajó en varios proyectos. Recuerda la primera vez que dio un taller: “*No tenía ni idea de qué hacer, teníamos un montón de materiales padrísimos y estábamos otro cuate y yo. Nos tuvimos que inventar algo con alambres y papeles, los niños volaban, se lanzaban ¡no manches! Padre*”.

Al parecer lo que había aprendido en la ENAP sirvió también en este caso, aunque Pablo no lo expresa de esta forma. Podría decir que hay una *conciencia práctica* en términos de Giddens, Pablo tenía un saber tácito, utilizó los recursos del contexto y puso en práctica sus capacidades como agente ante la incertidumbre de no saber qué hacer, se inventó *algo con alambres y papeles*. Lo que aprendió en la ENAP podría traducirse como el *habitus* que Pablo adquirió anteriormente y con el cual resolvió el taller.

El *habitus* puede ser entendido como un sistema de esquemas que se convierten en prácticas cotidianas, resultado de la interiorización de la estructura social que el sujeto lleva a cabo través de la permanencia en un espacio social y que tiene una función *estructurante*, el sujeto se estructura a partir de la adquisición de esquemas y éstos se traducen en acciones las cuales estructuran los esquemas externos. En este sentido Pablo adquirió ciertos esquemas de pensamiento en la carrera de artes visuales que le permitieron actuar y resolver el taller. En palabras de Pablo: “[...] *me encantaba, y los niños lo disfrutaban tanto, y todos trabajamos mucho, era un trabajo duro, proyectos que nos rebasaban, era un reto. Una vez hicimos una película, ¡qué risa, yo me divertí como nunca, nunca he sudado tanto en mi vida! entregué un día de mi cuerpo, ¡una deshidratada!...*

así mal, todo un día de filmar una película con los niños, se editó y duró cinco minutos, y todos estaban muy comprometidos y se lo tomaban en serio. Mucho trabajo”.

A partir de las experiencias que tuvo trabajando en este proyecto, Pablo comenzó a construir un vínculo entre arte y educación, utilizó sus conocimientos artísticos para resolver en la práctica los problemas que se le presentaban en los talleres y comenzó, a partir de entonces, a generar una concepción propia de su práctica educativa.

El *habitus* con el que Pablo llegó al campo educativo se transformó a partir de estas experiencias y comenzó a adquirir nuevas formas que le permitieran moverse en este campo. En los párrafos anteriores se muestra el proceso mediante el cual Pablo comenzó a construir una trayectoria en el campo educativo, además de cómo su concepción de trabajo cambió, así como las vías por las que encontró la posibilidad utilizar sus conocimientos artísticos en el campo educativo, lo que le permitió más adelante generar ideas y significados acerca de su práctica.

Isabel

Fotografía trabajo 1: Isabel, el taller de percepción y talleres en el museo

“Mi primer trabajo era en la UAM, un curso de percepción, y todos eran adultos que nunca habían tenido nada que ver con el arte, se dedicaban a otras cosas, nunca habían agarrado un pincel en su vida y el ejercicio que hicimos primero fue forrar el piso del salón, uno muy grande, y lo forramos con kraft, entonces había charolas con pintura, otras con granos, arena, cosas así, y bueno,

acabaron hechos un batidillo, como niños. Fue una especie de permitirse lo que está prohibido: mancharte, gritar, jugar. Eso también fue muy conmovedor como experiencia porque yo era más chica que ellos y lo bonito fue que tenían la disposición. Estaban muy abiertos y muy perceptivos y confiaban plenamente en mí, encontraron el sentido y hacían comentarios. A ellos les hacía sentido”.

Isabel se sentía insegura ante el hecho de que los asistentes a su taller fueran de mayor edad, sin embargo tenía confianza en cuanto a sus conocimientos artísticos, los cuales le permitieron construir el taller. En la frase: *“Fue una especie de permitirse lo que está prohibido, mancharte, gritar, jugar.... acabaron hechos un batidillo”*. Isabel utilizó sus conocimientos no sólo para hacer un taller, sino también para colocarse en un lugar seguro, ella era más joven y era la primera vez que se enfrentaba a un grupo. Ante la incertidumbre que esto le provocaba utilizó sus conocimientos y herramientas artísticas para generar un ambiente en el que los alumnos confiaran en ella y ella en los alumnos. al final *ellos les hizo sentido* el taller y ella recuerda una *experiencia conmovedora*.

Después trabajó como coordinadora del área de servicios educativos. Estructuraba los talleres en el Museo de la Ciudad de México. El museo tenía en ese entonces un acuerdo con el museo Pompidou, intercambiaban exposiciones. El concepto era una exposición-taller. Invitaban a artistas jóvenes a coordinar los talleres y a producir diferentes formas de acercamiento a las artes plásticas, el artista podía diseñar su propia metodología basándose en la propuesta del Pompidou.

Isabel recuerda: “[...] *una exposición que venía del Pompidou, que se llamaba “materias blandas”, que justo tiene mucho que ver con esto del tacto, y del*

juego lo vinculaban con el arte, como los materiales que se usaban en las piezas, todo esto. Estaba padre la expo y era lúdica, muy interactiva. Entonces, se trataba que después de que los niños experimentaban la exposición, darles un taller o explicarles la exposición, darles la ruta de la exposición. Yo coordinaba los talleres con los de servicio social, entonces veía la exposición, la experimentaba y después les decía la forma para dar el taller: “es así y tal, y los sentamos y que cierren los ojos y que sientan los materiales”... porque era una exposición en la que de hecho de eso se trataba, habían [sic] materiales en canastas y cada uno describía los materiales que tocaba con los ojos cerrados. Había como módulos de juego, una cosa así. Y esa chamba estuvo bien padre”.

Con esta experiencia Isabel siguió con su trayectoria en el campo educativo. Cuando Isabel habla de su experiencia en La Esmeralda menciona: “es como a mí me interesan las artes, desde la parte más lúdica, interactiva”. Aquí me vuelvo a encontrar con estas palabras: *Estaba padre la expo y era muy lúdica y muy interactiva*, en las cuales se muestra un vínculo entre sus ideas sobre las artes y su práctica en el campo educativo. Lo lúdico e interactivo que le interesa de las artes está presente en su forma de dar el taller. Esto también tiene que ver con su postura acerca de la experimentación, me parece que Isabel le da un lugar a la experiencia en su práctica educativa, en su narrativa se nota como pensaba en *armar una ruta para la exposición* a partir de experimentarla ella misma. Primero dice: “*Yo coordinaba los talleres con los de servicio social, entonces veía la exposición, la experimentaba y después les decía la forma para dar el taller*”. Aquí hay otra pista para entender la práctica de Isabel, es decir ella aprendió en la carrera a partir de la experimentación con varias técnicas, lo cual fue importante

en su momento para seguir con su trayectoria, y en este caso ella experimenta la exposición antes de coordinar los talleres: es a partir de la experiencia que organiza la estructura de su taller, para ella esta forma de pensar y hacer es un *habitus* que utiliza para moverse en los dos campos. Aquí encuentro el primer vínculo entre arte y educación que Isabel expresa.

Fotografía trabajo 2: Isabel y las ilustraciones para niños

Isabel me comparte que: *“Las ideas (para los talleres) las retomo de mis propios intereses, como una parte muy intuitiva, de: si yo fuera niño qué es lo que me gustaría que me dijeran o qué me gustaría hacer con esa premisa y, a partir de eso, tratar de comunicárselo a los niños”*.

Según Giddens la conciencia práctica es la que no puede ser expresada verbalmente y la conciencia discursiva es la que se puede expresar con palabras, es decir un sujeto puede explicar lo que hace o no, pero lo hace. En este caso Isabel puede expresar de dónde parte para hacer lo que hace. Muchas veces a partir de la reflexión se puede pasar de la conciencia práctica a la discursiva, me parece que Isabel está en un punto intermedio entre las dos, pues dice: *“Las ideas las retomo de mis propios intereses, como una parte muy intuitiva”*. Ella sabe de dónde sacó las ideas para armar el taller, ha adquirido un *habitus*, que construyó a partir de sus intereses y de sus experiencias como niña y artista. Hay una reflexión detrás de las ideas con las cuales genera su práctica, se pregunta: *“si yo fuera niño qué es lo que me gustaría que me dijeran o qué me gustaría hacer con esa premisa”*. Ella puede expresar verbalmente lo que hace, y en la práctica utiliza la *intuición*.

El *habitus* se encuentra también en su trabajo como ilustradora y artista, dice: *“También eso me interesaba en mis dibujos o en mis pinturas, cómo crear pequeños mundos adentro de la pintura que pudieras descubrir, o sea, como cuando era niña, tenía un mapa del zoológico en mi cuarto y jugaba con mi papá a encontrar cosas, como: “encuentra el ratón que está cargando una manzana” y pues era un mapa, entonces era fijarse un montón en los detalles”*. Recuerda su experiencia como niña, cuando jugaba con su papá a encontrar detalles, así como lo que le gustaba hacer y a partir de ello genera sus dibujos. Le gusta fijarse en los detalles.

El mapa colgado en la pared se convertía en un objeto interactivo, que es parte de lo que a ella le interesa de las artes. Relación que ella encuentra ahora con su trabajo: *“Tiene que ver, por qué te digo, esta cosa de descubrir el personaje, la historia, el material. Entonces preparaba mis clases en relación a eso, a ¿qué hay que descubrir aquí?: “A ver, perciban el espacio ¿qué ven, qué sienten, qué oyen?” Esa parte interactiva siempre la buscaba en mis clases y lo mismo en los libros que he ilustrado. Hasta me decían las editoras: “Menos, no pongas tantos detalles”, porque ellas desde su visión decían que los niños se perdían en los dibujos, mucha información, pero siempre trataba de meter aunque fuera un detallito, tipo la ranita observando o el mosquito en algún lado, pequeños personajillos, y tiene que ver con esa parte de cómo trabajar, de qué esperas que el niño encuentre o vea o descubra; pensar que lo puedes experimentar de otra forma que tiene que ver con los materiales, que puedes llegar a un resultado desde otra ruta”*.

En los tres campos en los que Isabel se desplaza el artístico, la ilustración y la educación, esta su concepción acerca de las artes y el vínculo que ha creado con la parte educativa. Hay en estos últimos párrafos dos cosas que me parecen muy interesantes, la primera, cuando habla de las editoras, y de cómo le decían que pusiera menos detalles en su ilustración, expresa: *“Hasta me decían las editoras: “Menos, no pongas tantos detalles”, porque ellas desde su visión decían que los niños se perdían en los dibujos, mucha información”*. Aquí hay dos formas de ver a los niños y de construir imágenes a partir de esta idea, las editoras desde su visión no creían que fuera adecuado para los niños lo que a Isabel le parecía el detalle más divertido cuando era pequeña: descubrir un personaje. Las editoras se mueven en un campo diferente al de Isabel. Cuando le piden que ponga menos detalles, ella dice: *“Porque ellas desde su visión decían que los niños se perdían en los dibujos*. Puedo notar que hay una percepción distinta de la creación de imágenes para niños en los dos campos, probablemente las ideas de las cuales parte Isabel para realizar su trabajo como ilustradora sean diferentes a las que las editoras utilizan para publicar un libro. Sin embargo, Isabel defiende su postura como sujeto y su visión acerca de los niños y dice: *“siempre trataba de meter aunque fuera un detallito, tipo la ranita observando o el mosquito en algún lado, pequeños personajillos”*.

Existe en esta práctica una negociación con las editoras que permite a Isabel defender su visión y postura para seguir haciendo lo que a ella le interesaba, jugar con los detalles que ponía para que otro niño lo encontrara, como ella hacía con su papá, llevar a la ilustración *la parte lúdica e interactiva* que a ella le interesa de las artes.

La ilustración de libros para niños es otra forma de participar en el campo educativo en el caso de Isabel. Encuentro muchas ideas compartidas entre su práctica educativa y la forma en que crea sus ilustraciones, existe un vínculo entre el arte, la ilustración y la educación. Las ideas que hay detrás de su práctica en los tres campos revelan su postura como sujeto y una manera particular de vincular arte y educación.

La segunda frase que me permite mostrar el vínculo es: *“pensar que lo puedes experimentar de otra forma, que tiene que ver con los materiales, que puedes llegar a un resultado desde otra ruta”*. No sé si ella lo había pensado antes de la entrevista, pero yo encuentro una serie de conexiones que me dejan ver la trayectoria claramente.

En La Esmeralda tuvo muchos problemas con la experimentación con diferentes materiales. Ella llegó a un resultado, el de su tesis, un libro interactivo, desde una ruta que no era la que sus maestros esperaban. De esta experiencia Isabel concluye que *es importante la experimentación, sobre todo en la escuela*, refiriéndose a su experiencia en la carrera, a partir de la cual generó una concepción acerca del quehacer artístico que se refleja en su práctica educativa; así como el mapa que tenía colgado en su cuarto cuando era chiquita y con el cual jugaba con su papá a encontrar detalles la llevó a pensar *que puedes llegar a un resultado desde otra ruta*.

Luisa

Fotografía trabajo 1: Luisa: Del TIAP a la UAEMorelos

Luisa expresa que su trayectoria ha sido un proceso en donde es difícil encontrar el punto de partida: *“No recuerdo un “primer” trabajo o un proceso que*

se pueda separar del resto. Cada trabajo es de alguna forma el primero. La consecuencia de una serie de problemáticas y resoluciones anteriores. Un proceso constante, complejo. El reflejo de un estado personal y social único”.

Luisa piensa su trayectoria como un proceso continuo, no se expresa haciendo una separación entre su trabajo en el campo educativo y en el artístico. Luisa, en la entrevista, habla desde un lugar personal, dice: *Cada trabajo es de alguna forma el primero. La consecuencia de una serie de problemáticas y resoluciones anteriores.* Con esta frase puedo interpretar que Luisa piensa en su trayectoria como una narrativa en proceso en donde una cosa lleva a la otra, y agrega: *El reflejo de un estado personal y social único.* Hace una conexión entre su trabajo y su lugar como sujeto, desde su experiencia personal.

La primera vez que Luisa tuvo un acercamiento con la práctica educativa fue en los talleres del TIAP (Taller Infantil de Artes Plásticas) de la ENAP, recuerda que fue una experiencia en la que se sintió incómoda: *Le di clases de arte a niños de primaria mientras cursaba la carrera en la ENAP, y no me encantaba. Se me iba demasiada energía en mantenerlos “ordenados”.* Cuando dice *ordenados*, lo hace expresando las comillas con los dedos. No sé si el mantenerlos ordenados era una pauta que venía de fuera, de lo que la estructura del taller exigía o de ella buscando un orden, pero por la forma de decirlo muestra que era algo que le costaba trabajo, *no le encantaba*, gastaba más energía en mantener ese orden que en dar la clase de arte.

Su primera experiencia no le encantó, sin embargo siguió dando talleres y continuó con su trayectoria en el campo educativo mientras cursaba la maestría de artes visuales en Londres, en donde fue asistente en un par de talleres dirigidos a

estudiantes de la misma universidad y se encontró con una experiencia diferente, recuerda que: *“Estaba aterrada. No me gusta hablar en público ni sentirme expuesta y recuerdo que la primera clase fue realmente difícil para mí. Pero los alumnos eran una maravilla. Se interesaban realmente por la clase, por el arte, por el mundo, y me contagiaron rápidamente ese interés por aprender. Aprendí tanto o más de ese primer grupo que probablemente ellos de mí”*.

Esta experiencia fue muy distinta de la primera, los alumnos no eran niños a los que había que mantener ordenados y estaban ahí por razones diferentes, eran alumnos de la licenciatura de artes visuales, de modo que el ambiente era muy diferente al de su primera experiencia. La actitud de los alumnos le ayudó a dejar de lado su dificultad para hablar en público y se sintió segura dando sus clases. Observo una motivación por aprender a partir de esta experiencia.

Las dos experiencias anteriores fueron una pauta para que Luisa comenzara a generar un *habitus* en la práctica educativa, tal vez no encontró herramientas para trabajar con los niños, sin embargo en esta segunda experiencia habla de nuevas formas de relacionarse con el campo educativo y a partir de entonces vincularse con la educación y sus alumnos con lo que aprendió ahí.

Luisa volvió a México y comenzó a dar clases en La Esmeralda y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ahí adquirió herramientas que le han permitido seguir con sus clases y talleres en diferentes espacios tanto formales como no formales. Actualmente Luisa es profesora de la UAEMorelos, en donde da clases a nivel licenciatura y maestría. Expresa: “[...] *básicamente intento mantener una estructura pedagógica horizontal en el taller, aunque es complicado,*

ya que las universidades son instituciones cuyo funcionamiento práctico, pedagógico y social sigue estando profundamente arraigado a estructuras verticales”. Puedo notar que Luisa tiene ya un *habitus* y una trayectoria en el campo educativo que le permite hablar en términos pedagógicos, y mantener una postura en cuanto al funcionamiento de las instituciones educativas en donde ha trabajado.

En estas líneas se encuentra su postura como sujeto activo en el campo educativo. El lenguaje que utiliza Luisa ha adquirido un *habitus* como consecuencia de su experiencia en el campo educativo, la frase: *una estructura pedagógica horizontal* implica que Luisa tiene una metodología con la cual trabaja en sus clases la cual puede expresar verbalmente, existe una *conciencia discursiva* en cuanto a su práctica educativa. Esta frase también muestra la postura de Luisa acerca de las universidades como instituciones educativas, ella expresa la dificultad con la que se encuentra en cuanto a sus ideas y práctica pedagógica y la estructura de la institución. Detrás de esta idea hay una reflexión acerca de su práctica y del campo educativo.

Hemos recorrido el camino de Luisa desde sus primeros talleres en el TIAP hasta ahora, y puedo ver que entre la preocupación por mantener a los niños ordenados y el conflicto entre la estructura pedagógica horizontal y la verticalidad de la universidad hay un largo camino de experiencia y reflexión que ha llevado a Luisa a actuar en diferentes espacios relacionados con el campo educativo. Ha trabajado también en el ámbito no formal de la educación, impartiendo talleres en torno al tema de género.

De hecho su último trabajo al momento de la entrevista, es un *Performance colaborativo*. Con ello se refiere a que en un grupo: “*Intentamos explorar colectivamente y representar estructuras normativas actuales y procesos de pedagogía pública implícitos en la construcción de identidades de género tradicionales*”. El *performance colaborativo* es un ejemplo del vínculo que Luisa ha construido entre arte y educación, ella se refiere a *explorar colectivamente procesos de pedagogía pública* lo cual muestra que ve en los procesos sociales una forma de educación, que explora y muestra a través de este trabajo. Su obra artística y práctica pedagógica están atravesadas por su persona, sus ideas y postura como sujeto, tal vez por eso Luisa no recuerda *un primer trabajo o un proceso que se pueda separar del resto*.

Reflexiones: Desplazamientos y experiencias en el campo educativo

Este apartado me ha permitido mostrar los espacios y contextos en los que los sujetos han comenzado y, en dos de los tres casos, continuado con su trayectoria en el campo educativo. Los tres han transitado por diferentes espacios en donde se pueden observar las experiencias que los llevaron a vincularse con la práctica educativa. Los tres han iniciado su trayectoria en el campo educativo desde su lugar de artistas visuales, cada uno con sus propias formas de entenderlas y practicarlas. En las imágenes presentadas se comienzan a perfilar algunas ideas acerca del vínculo entre arte y educación que cada uno ha construido.

Las experiencias, los contextos, las relaciones con otros han cambiado la forma de ver, estar y hacer de los sujetos, han influido en su práctica educativa, en

su trabajo como artistas y en la construcción de su subjetividad. En particular Pablo se dio cuenta de que sabía más de lo que él creía y que lo que le habían dicho de pequeño acerca de que los artistas se morían de hambre no era verdad. El significado del trabajo se amplió para él y logró hacer lo que le gustaba; Por su parte Isabel ha construido puentes entre su práctica educativa, las experiencias de su infancia y su método de trabajo en las artes. Ha llevado su idea de interacción y juego a tres campos diferentes. Por otro lado, Luisa lleva a su trabajo artístico y a su práctica educativa sus preocupaciones sociales como sujeto, lo cual genera que su trabajo en los dos campos se pueda entender y ver como un proceso conjunto en donde el vínculo entre arte y educación giran en torno al lugar desde el que está parada en el mundo.

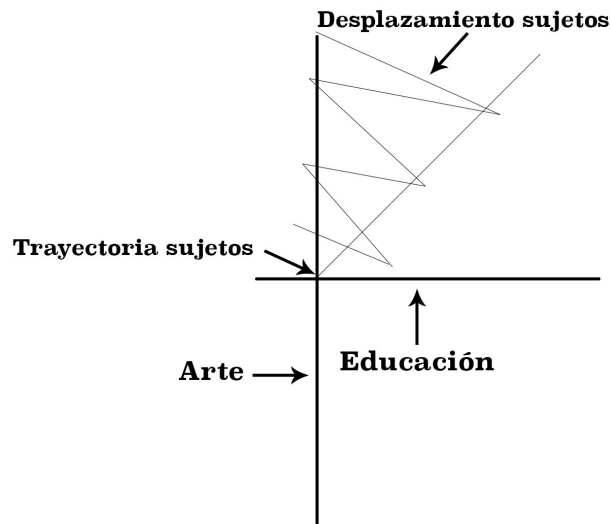
Los tres utilizan la noción de *taller* a lo largo de la entrevista para hablar de algunas de sus experiencias en el campo educativo, este es un concepto común en los tres, creo que cada uno tiene una experiencia personal del mismo, sin embargo *el taller* parece ser un término compartido. Más adelante retomaré esta idea para profundizar en la forma de entenderlo de cada uno, así como para acercarme a comprender cómo se traslada este concepto de las artes al campo educativo.

Estas experiencias dan cuenta de cómo los sujetos han comenzado una trayectoria en el campo educativo que les ha permitido generar ideas, concepciones, formas de hacer y de ver tanto el arte como la educación desde nuevas perspectivas. Este apartado pretende dar una idea acerca de los diferentes espacios e ideas que han conformado el vínculo arte-educación. Los tres han construido significados acerca de su quehacer, han reflexionado acerca

de su papel como agentes en los dos campos, así como de lo que para ellos es importante llevar a su práctica educativa. Profundizaré acerca de estas reflexiones y significados construidos en los siguientes apartados en donde pretendo adentrarme en las ideas que los sujetos tienen acerca del arte y la educación a partir de las experiencias que se presentan en este apartado.

4.2 El arte y sus significados

Este apartado tiene el objetivo de profundizar en las ideas y significados que los sujetos han construido con respecto al arte. Para ello, he decidido analizar por separado los significados que expresan con respecto a los dos campos. El arte es el punto de partida de los tres sujetos, si se piensa como una trayectoria, existe una línea que en este caso inicia con la formación artística y su carrera como artistas visuales. En algún punto de esta línea se genera un cruce con el ámbito educativo que sería el punto donde se abre la posibilidad del vínculo, y se comienza a trazar una trayectoria como rama de la primera línea. Estas dos líneas comienzan a avanzar paralelamente y los sujetos se desplazan en el espacio entre las dos. El siguiente esquema muestra de forma gráfica las trayectorias y el desplazamiento de los sujetos.



Esta gráfica me permite explicar visualmente la necesidad de profundizar en los significados que los sujetos han producido con respecto al arte antes de pasar a sus ideas educativas y la forma en que cada uno ha generado el vínculo entre los dos campos. Como mencioné anteriormente la construcción del mismo se comienza a comprender cuando en la narrativa se encuentran ideas que tienen que ver con el arte que son trasladadas al campo educativo.

Bruner afirma que los significados se construyen. En este caso, los entrevistados tienen ideas y concepciones con respecto al arte que son resultado de su trayectoria y los que se mencionan en la entrevista son al mismo tiempo resultado de la misma, pues se produjeron en el diálogo y con respecto al tema de esta investigación. Lo que se encuadra en la fotografía es lo que el fotógrafo observa, lo que puede mostrar, un pedazo o recorte, lo que queda en la narrativa no es la totalidad de ideas que los sujetos tienen con respecto al arte, sino el resultado de lo que se produjo en la entrevista.

Pablo

Fotografía arte 1: Los dibujos de Pablo: soluciones, medicina y agradecimiento.

Los dibujos que Pablo hacía de pequeño tenían un valor especial: “[...] yo creía que todos esos eran tesoros, que eran cosas que yo había creado y que valían mucho. Desde muy niño me enseñaron que hacer cosas tenía mucho valor. Eso, me enseñaron que emocionalmente tenían mucho valor los dibujos. Desde niño yo creía que todo lo solucionaba con los dibujos, cuando se trataba de agradecerle a alguien, de hacer que alguien se curara de una enfermedad, de decirle a alguien que lo extrañaba, de explicarle a alguien que lo quería. Era como tener billetes, pero billetes emocionales, como un capital emocional, entonces, si llegaba alguien y me daba un regalo, me iba corriendo agarraba una hoja de papel y hacía un agradecimiento, un dibujo”.

La idea del valor emocional de los dibujos me parece un punto de partida muy importante para comprender la construcción del significado que Pablo tiene del arte. Él dice: *Desde muy niño me enseñaron que hacer cosas tenía mucho valor.* Tal vez en su familia la acción de crear algo tenía valor, sin embargo esta idea se contradecía con la idea de que los artistas se morían de hambre. Él pensaba en sus dibujos como una solución emocional, más que monetaria. Tal vez el hecho de que los dotara de valor emocional hacía que los dibujos adquirieran un significado especial e incluso mágico: *“creía que todo lo solucionaba con los dibujos, cuando se trataba de agradecerle a alguien, de hacer*

que alguien se curara de una enfermedad, de decirle a alguien que lo extrañaba, de explicarle a alguien que lo quería”.

Estas ideas me llevan a pensar que además de ser una solución, los dibujos eran también un medio de comunicación para Pablo, se apropiaba del lenguaje para expresar sus emociones e ideas, se convertían entonces en un medio de intercambio emocional que podía utilizar en cualquier momento en el que necesitara expresar deseos, sensaciones, sentimientos, ideas. Considero que esta idea del arte como *capital emocional* clave para comprender los significados acerca del arte que Pablo construye. Desde el punto de vista de este niño el dibujo era la solución a problemas difíciles de solucionar, o agradecer de una manera muy personal. Creo que esta idea no está muy alejada de la intención de muchos artistas que ven en el arte una herramienta para la transformación social, pues contiene en sí misma la idea de actuar para cambiar el estado de las cosas.

Dibujar para Pablo era tener la capacidad de ser un sujeto activo y actuar sobre su presente utilizando el lenguaje del dibujo como medio, es decir Pablo se percibía entonces con la capacidad de ser agente en su contexto más próximo. Los dibujos de Pablo tenían un significado y una intención, y tal vez simbólicamente *alguien se podría curar de una enfermedad*.

Fotografía arte 2: Hacer cosas

Para Pablo el arte: *“de eso se trata, de hacer. De entender y luego de hacer... de eso se trata, si no lo haces no existe, esa es una de las máximas. Si no lo has hecho no lo conoces, no sabes cómo hacerlo, una vez que lo haces lo vas a saber, y si no lo has hecho no existe, hay que hacerlo. Una parte muy*

práctica, pero que... yo creo que más que práctica es donde se recalcan los sentidos o el sentido de lo que quieres hacer, por eso es tan importante y por eso cuando un artista llega a una claridad, quiere resolver su pieza, porque ya sabe cómo hacerlo, quiere ir a hacerlo, porque ahí va a contener un montón de información y de ideas”.

En estas líneas se puede entender que para Pablo la acción es parte importante del proceso de pensamiento cuando realiza una *pieza*, es decir para él el arte *se trata de hacer*, y es a partir de hacer que comprende y encuentra sentido a la acción, hacer posibilita el saber, la conjunción de pensamiento y acción que se produce cuando *hace* le permite encontrar sentidos. Es a partir de la acción que Pablo construye sus ideas y significados. La pieza, o sea el resultado de este proceso de pensamiento contiene la información e ideas por las que se llegó al resultado. La pieza es un objeto que contiene significados, al igual que los dibujos que hacía de pequeño, lo que hace ahora tiene un significado más allá del objeto.

Encuentro en esta idea del arte una conexión con la noción de “arte como experiencia” de Dewey, él afirma que: “el arte denota un proceso de hacer o elaborar”, hay una *fase activa* en el proceso artístico, que permite al que realiza la acción de pensar al mismo tiempo que hace, dice: “El proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esta experiencia particular llega a una conclusión” (Dewey, 2008, p.50). Pablo expresa la urgencia por resolver una pieza pues ha llegado a la parte del proceso en donde se produce una experiencia que le llevará a un resultado.

La relación entre objeto, proceso y acción que Pablo encuentra, tiene resonancia con la noción de Dewey:

“La acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción. Esta relación es la que da significado; captarla es el objetivo de toda inteligencia. El objetivo y el contenido de las relaciones miden el contenido significativo de la experiencia.” (Dewey, 2008, p.51). Lo significativo de la experiencia está contenido en el objeto, como dice Pablo: *ahí va a contener un montón de información y de ideas*. En el proceso y en la acción se producen los significados. A Pablo le enseñaron de pequeño que *hacer cosas tenía mucho valor*, ahora él *hace cosas* que contienen ideas, información y significados. *Hacer cosas* es una forma de encontrar sentido y generar significados.

Fotografía arte 3: Los ojos en las manos

Pablo cree que para aprender a *hacer cosas* es necesario *imitar*, afirma: “[...] *el arte tiene mucho esa parte, muy de los ojos en las manos. Entonces, parte del proceso de aprendizaje es un proceso de imitación, pues somos changos ¿de dónde crees que venimos? (risas). Aprendemos imitando ¿no? Entonces al principio uno imita. No te quiero decir que copies, imitas, como Picasso, él imitó a todos, a cada uno le dedicó un tiempo largo, para entenderlos. Es que eso es entender... eso es, así es como aprendí a pintar, o a dibujar con color, porque a la fecha no estoy seguro de saber pintar pero dibujo con color*”.

Cuando Pablo dice que aprendemos imitando, podría pensarse que se refiere a la parte técnica, se observa cómo alguien utiliza el pincel o la pintura y se imita la técnica, sin embargo creo que intenta explicar algo más allá acerca del *proceso de aprendizaje*, dice: *como “Picasso, él imitó a todos, a cada uno le dedico un tiempo largo, para entenderlos. Es que eso es entender”*. En su proceso

el necesitó imitar las formas para entender la obra, entender implica tal vez la comprensión del proceso del artista a través de la acción.

En este caso hay también conexiones con Dewey cuando reflexiona acerca de “cómo se tiene una experiencia”, propone:

Cuando manipulamos, tocamos y sentimos; cuando miramos, vemos; cuando escuchamos; oímos. La mano se mueve con un punzón de grabado o con un pincel; el ojo espera e informa del resultado de lo hecho. A causa de esta íntima conexión, los siguientes actos son acumulativos y no caprichosos ni rutinarios. En una efectiva experiencia artístico-estética, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. Tal intimidad vital de conexión no puede tenerse, si solamente están comprometidos la mano y el ojo. Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser, no hay sino una secuencia mecánica del sentido y del movimiento, como al caminar automáticamente. Cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo sólo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito. (Dewey, 2008, p.57)

Poner *los ojos en las manos* es una forma de llegar a *entender* el proceso de pensamiento artístico, de principio podemos *imitarlo*. Creo que es un buen consejo para comenzar el entendimiento.

Fotografía arte 4: Estados mentales y mecanismos de construcción de sentido

Pablo cree que: “[e]l arte tiene mucho que ver con un estado mental y un estado de trance creativo, es todo un sistema creativo colectivo, entonces de pronto es cómo llegar a él... pero ésa es la magia, es su momento, transformar A

en B y que el significado de B sea A, generar esos juegos: discursivos, retóricos, poéticos, representados en un objeto. Empiezan a ocurrir cosas, es un momento eso”...

Estado mental y estado de trance creativo, estas frases se refieren a una forma de estar, que conllevan a una forma de hacer, pero según las palabras de Pablo hay que llegar a ellos, es un estado que se busca, y existe un camino para *llegar a él*. Para Pablo una forma de llegar a estos estados es: *generar juegos discursivos, retóricos, poéticos*. Tales juegos implican la utilización de la imaginación para ver las cosas de un modo diferente del que son, enriquecer los significados que una cosa puede tener y jugar con ellos, es “forjarse nuevos órdenes de experiencia” (Greene, 2005, p.25) en estos juegos de significados e imaginación *empiezan a ocurrir cosas* y por un momento nos encontramos con otra forma de estar.

Pablo cree que el arte es también: “[...] *un mecanismo para practicar la construcción de sentido de la realidad, porque la representa, en cualquiera de sus vertientes, sean los sueños, sean las ilusiones, sean las memorias, las proyecciones. Por ejemplo dentro de las posibilidades de construir una casa, primero la dibujas ¿no?*”

El arte representa la realidad y al hacerlo le da sentido a la misma, esta premisa contiene la noción de imaginación. Para representar el sentido o construir la casa primero hay que imaginarla. *Los sueños, las memorias y las proyecciones*, de las que habla Pablo, podrían ser entendidos como funciones de la imaginación. Esta forma de ver el arte me recuerda los textos de Maxine Greene quien afirma: “Sólo nosotros –seres humanos situados y vivos- podemos producir tales patrones

y conexiones y el hacerlo puede concebirse como un proceso idéntico a la creación de significados o, si lo prefieren, la confección de creaciones” (Greene, 2004, P.21). Esta *confección de creaciones* implica imaginar una casa, para después representarla en un dibujo y al final construirla. Pablo dice que el arte es *un mecanismo para practicar la construcción de sentido*. Más le vale al arquitecto practicar en la representación para que la casa tenga sentido.

Fotografía arte 5: Red de colaboraciones

Para Pablo existe el problema de que: *“El arte ha sido visto como eso, como brotes fantásticos de ciertas individualidades, cuando en realidad creo que tendría que ser un sistema colectivo de valores y de intercambio... es un intercambio de capacidades culturales, creativas. Ahí en mi taller se genera un circuito de intercambio que no tiene que ver con el sistema de pago con dinero, es un sistema más como de cooperativa. Y creo que el arte puede generar esas estructuras, entonces vale la pena trabajar en esos lazos, el arte regenera los tejidos sociales rotos, genera tejidos, son nuditos, juntar esta variable con esta variable, pensar otra aquí (pone el ejemplo con un pedazo de hilo que estaba en la mesa), tejer una red de colaboraciones, una red de conexiones emocionales, también es un ejercicio para fijar memorias.”*

Esta idea me lleva a comprender un poco más la postura subjetiva de Pablo acerca del arte. Él dice que es un problema que el arte sea visto como: *brotes fantásticos de ciertas individualidades*. Desde el punto de vista de Pablo el arte tiene muchas posibilidades que esta visión bloquea. Él entiende al arte como un *sistema colectivo de valores y de intercambio... es un intercambio de capacidades*

culturales, creativas. Cree que el arte puede generar estructuras como de cooperativa. Entonces, el arte podría funcionar como instrumento para regenerar tejidos sociales, podríamos mirar y pensar a la sociedad tomando prestados estos lentes. Podríamos, juntar esta variable con esta variable, pensar otra aquí. El tipo de conexiones que se pueden hacer cuando se crea libremente nos permiten pensar en “las cosas de otra manera” (Greene, 2005) este tipo de pensamiento ayuda a cuestionar lo establecido.

La visión de que *el arte es el brote fantástico de ciertas individualidades* tiene su origen en el campo del arte, si lo entendemos más como un instrumento para comprender la realidad, tendríamos que asumir que todos tenemos la habilidad de crear, que el arte especula y que implica un proceso que no está reservado a unos pocos, que el contenido de la obra no se reduce a un objeto, que una buena manufactura no es el mejor punto de partida para comenzar a crear. Tomar prestados los lentes del arte para mirar la sociedad puede hacernos ver cosas que muchas veces son invisibles y abre la posibilidad de *juntar esta variable con esta variable*, y tal vez podamos crear una *red de colaboraciones*.

Isabel

Fotografía arte 1: ¿útil o inútil?

La postura de Isabel en torno al arte: “*Yo creo que el arte es un bien necesario. Es como... (silencio) siento que hay como... (silencio) por ejemplo un doctor ¿no? yo no podría pensar que no se necesitan los doctores, son otras prioridades y tal vez uno podría pensar que no se necesita el arte, pero yo creo que sí. Es una parte que nutre el espíritu de otra manera, siempre lo he creído y lo*

defiendo. El arte de primera instancia, pareciera que no es útil, digo, es útil en otras cosas, nutre, es una forma de expresar y de generar empatías, vínculos, emociones, sensaciones, elevar el espíritu, no sé, es algo más místico tal vez. Pero a la hora de... A veces es más práctico las cosas útiles, por eso digo como la medicina.

Isabel percibe que hay un conflicto entre la utilidad y no utilidad de las disciplinas, utiliza como ejemplo la medicina. Se refiere a la utilidad de las acciones que los doctores o artistas realizan y cómo se valoran con respecto a los beneficios que generan.

La palabra *útil* en el arte es difícil de colocar, la pregunta de ¿para qué sirve el arte? ha sido motivo de disputas y reflexiones en muchos ámbitos del conocimiento a lo largo de la historia. Esta pregunta ha generado diferentes discursos y posturas acerca de la función del arte, hay quienes dicen que su función es la no función, y los que han encontrado que sí la tiene le han otorgado diferentes a lo largo de la historia. Isabel encuentra que: *“es útil en otras cosas, nutre, es una forma de expresar y de generar empatías, vínculos, emociones, sensaciones, elevar el espíritu, no sé, es algo más místico tal vez”*.

Esta función que Isabel encuentra en el arte, me lleva a otras preguntas ¿qué es útil? ¿Qué piensa ella como útil? Puedo suponer que detrás de su idea de utilidad se encuentra la percepción de que es útil lo que resuelve cosas prácticas. El arte rara vez resuelve cosas prácticas, quizás por eso nos seguimos preguntando para qué sirve.

La pregunta me parece muy pertinente para todos los que intentamos llevar el arte a la educación, creo que todos los que estamos en esto hemos encontrado

en él muchas cosas. Lo que encontramos nos ha traído hasta aquí, encontramos experiencias que nos hacen pensar, cuestionarnos nuestro lugar en el mundo, nos enfrenta a las cosas que habitualmente pasan desapercibidas, nos ayuda a pensar *las cosas de otra manera*, da sentido a nuestras experiencias.

Isabel cree que: “[...] *el arte es justamente eso. No lo haces para agradar al otro, bueno, eso es más decorativo y también se vale, sí se puede hacer, no digo que no, pero creo que una noción más profunda del arte no es necesariamente hacer que sea perfecto o complaciente sino que responda a una necesidad más profunda*”. En este sentido encuentro, resonancia con la noción de Dewey de experiencia estética, según el autor, es a partir de las acciones y relaciones que tenemos con la vida cotidiana que podemos tener una experiencia. Dewey lo expresa así:

La experiencia en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. (Dewey, 2008, p.42)

El *intercambio activo* del que habla Dewey se relaciona con lo que Isabel expresa como *generar vínculos, emociones, sensaciones y empatía*. Su postura acerca del arte y de su quehacer están contenidas en esta idea, la cual lleva a los tres campos en los que se desplaza. La idea de crear vínculos y empatía que Isabel expresa tiene mucho que ver con la noción de agente. Para ella, la experiencia que crea vínculos con el otro *genera una mirada activa, o sea yo intento posibilitar cierto poder en el espectador o en el niño*. A través de un taller o de su obra ella intenta vincularse con el otro y generar una mirada activa. En

relación con Dewey, quien dice que para tener una experiencia estética es necesario participar de manera activa en la contemplación de una obra, con nuestra sensibilidad y experiencia subjetiva podemos mirar elementos particulares de la realidad que nos permitirán vincularnos con el mundo, para él esta es una forma de abrir nuestra sensibilidad al mundo, lo cual genera la posibilidad de crear *vínculos y empatía* con el exterior. La diversidad de miradas y experiencias subjetivas son necesarias para comprender las posibilidades del arte, abrir nuestra sensibilidad al mundo y *crear vínculos*.

Fotografía arte 2: Capacidad de vincularnos

Isabel con respecto al arte plantea: *“Yo creo que el arte es capaz de cambiar, cambiar ciertas nociones que tenemos al respecto de cosas o por lo menos un intento de retratar la sociedad en la que vivimos y verla de forma crítica o poner énfasis en ciertas cosas... entonces yo creo que en ese sentido el arte es capaz de transformar la sociedad”*.

La postura de Isabel en cuanto al papel del arte en la sociedad es una idea que encuentro en algunos de los autores que tuve la oportunidad de leer en el proceso de esta maestría, desarrollan esta idea en sus escritos, cada uno desde su perspectiva. Algunos artistas y maestros trabajan y llevan a cabo proyectos partiendo de esta idea. En este caso, ella expresa que el arte tiene esa capacidad o posibilidad. Me parece que tiene muy claro, a partir de su propia experiencia que es un proceso en donde la experiencia del sujeto juega un papel fundamental. Afirma: *“Porque justamente nuestra forma de vincularnos con el mundo y con lo*

que nos rodea tiene que ver con cómo nosotros experimentamos ese mundo y qué valor le damos al mundo o a las sensaciones emociones, vivencias.”

El proceso de análisis me ha llevado a comprender desde dónde parte esta idea en Isabel. Encuentro una conexión con su propia experiencia y cómo la lleva a su actividad profesional, si se piensa en la parte de la entrevista en donde cuenta cómo veía el mapa que tenía en su cuarto y jugaba con su papá a encontrar detalles, se puede entender que esa experiencia forma parte de su forma de relacionarse con el mundo ahora. Este tipo de conexiones me permiten ver al sujeto en su forma más particular y comprender que esta idea de *que nuestra forma de vincularnos con el mundo y con lo que nos rodea tiene que ver con cómo nosotros experimentamos ese mundo*, tiene una historia en la vida de Isabel.

A partir de lo anterior Isabel habla de lo que hace en su práctica artística, dice: *“Intento tocar al espectador y a lo mejor se va con algo más de lo que traía. Creo que eso provoca cambios y entonces es como una especie de efecto dominó, en el que una experiencia te enriquece de cierta manera entonces tú puedes reproducir ese conocimiento por medio de tu propia traducción en otra cosa, que provoque a su vez a otro, no sé... Creo que además del arte, las relaciones humanas son así. Siento que ésa es la forma en la que funcionan los flujos de información humanos, en ese sentido creo que mi práctica todavía está inclinada a esa parte, sobre todo tiene que ver con la empatía, con como vincularse el uno con el otro... creo que sentir que no estamos vinculados con los demás es una de las cosas más tristes y en mi trabajo procuro vincularme con el espectador y que el espectador a lo mejor tenga esa capacidad de hacerlo por*

medio de la experiencia estética, tratar de relacionar la mirada del espectador con la del creador y de darle un poder al espectador, como por ahí va. Tiene que ver con desarrollar experiencias y la capacidad de sorprenderse, esas nociones tienen que ver mucho con el arte. Y no sólo eso, también para profundizar en un problema. Siempre tener más estrategias para solucionar un problema te ayuda en cualquier área y creo que el arte es un camino que te ayuda a resolver desde distintos lados y también de autoconocimiento; te enseña rutas desde cómo vincularte con los demás hasta a liberar cosas tú mismo.”

Lo anterior engloba y aclara la postura de Isabel acerca del arte y su vínculo con la sociedad. Encuentro dos ideas que me gustaría resaltar: primero la idea de *desarrollar experiencias y la capacidad de sorprenderse*; en segundo lugar, la experiencia estética como medio para *generar una mirada activa y darle un poder al espectador*. Estas dos ideas tienen una conexión con la noción de Maxine Greene de experiencia estética, en su libro *Variaciones sobre una guitarra azul*, conferencias de educación estética (2004) la autora habla acerca de la capacidad que el arte tiene de hacernos ver las cosas *de otra manera* y hace una pregunta: “¿Cómo después de todo, saber lo que “de otra manera” puede implicar?” Y continúa:

Mi preocupación hoy es sugerir que el simple hecho de preguntar puede sonar hueco si nosotros mismos no reflexionamos en lo que experiencias como ésta han significado –y significan—en nuestras propias vidas. También dudo que seamos capaces de inventar el tipo de pedagogía necesaria para la educación estética, cuando no nos hemos tomado el tiempo para valorar lo que las artes han significado para nosotros, no sólo como maestros, sino como seres humanos distintos que tratan de darle sentido a sus vidas. (Greene,2004, p.22)

Las experiencias que nos permiten ver *las cosas de otra manera* o tener *una mirada activa* frente al mundo son las mismas que nos van formando como sujetos a lo largo de nuestra vida. En su práctica, Isabel apela a estas experiencias propias y del otro, lo cual la lleva a generar vínculos.

La experiencia de hacer las entrevistas, analizarlas y encontrar conexiones con lo aprendido en el proceso de la maestría me ha cambiado y en ese sentido me ha hecho comprender y desarrollar lo que al principio era sólo intuitivo. Puedo vincularme con Isabel y entender a lo que se refiere cuando dice: *una experiencia te enriquece de cierta manera entonces tú puedes reproducir ese conocimiento por medio de tu propia traducción en otra cosa.*

Fotografía arte 3: Experiencia vs. mundo del arte

Isabel opina que el mundo del arte opera generalmente desde lugares muy cerrados, sin embargo ella ha encontrado que: *“los proyectos comunitarios o el arte público, no pretenden más que involucrar a la gente con estas posibilidades, no necesariamente es la alta cultura, no tiene que estar dentro de un museo ni tienes que ser erudito para entenderlo, no tiene tantas limitantes en ese sentido. Aunque también creo que el mundo del arte es muy elitista. Mi postura es que hay que hacer un arte más libre para todos, o por lo menos que todos tengan la posibilidad de experimentarlo, ese sería mi ideal. Pero lo que te decía del mundo del arte, ahí hay mucha especulación que creo que tiene que ver más con el valor económico de las obras, que con lo que es el arte, es ridículo, muchas veces pierde todo su sentido original.”*

Isabel habla aquí desde su experiencia, la cual la ha llevado a donde se encuentra actualmente y a construir esta misma postura, lo que ella defiende es justamente la posibilidad de tener experiencias artísticas en otros contextos, fuera de un museo y del mundo del arte. Hace una crítica y afirma que el mundo del arte es muy elitista, ve en el arte público y los proyectos comunitarios una posibilidad para experimentar el arte fuera del elitismo y la alta cultura, tal vez por esa razón esta idea es llevada a sus ilustraciones así como a su práctica educativa, lo cual permite comprender su postura acerca del *mundo del arte*, en estas líneas puedo percibir dos formas de experimentar el arte desde dos contextos diferentes, ella se desplaza en un espacio entre el campo del arte y el educativo, en los dos hay posibilidad de experimentar el arte, ella encuentra en el arte público y los proyectos comunitarios menos limitantes para experimentarlo, de hecho afirma que muchas veces el arte pierde su sentido original cuando se especula con el valor económico de las obras.

Existe un ancla desde la cual Isabel actúa, lo que para ella es arte tiene poco que ver con la especulación económica a la que hace referencia. Me parece que su postura aporta una visión amplia pues ella alude a su experiencia en el mundo del arte, de pronto pareciera que las limitantes para llevar el arte a otros contextos, como el educativo se encuentran en los espacios o instituciones educativas, sin embargo en este ejemplo el foco cambia hacia las limitantes que el mundo del arte ha generado y como la forma de operar del mismo dificulta la posibilidad de experimentarlo.

Esta última reflexión me lleva a muchas nuevas preguntas que sólo apuntaré y quizá sirvan para una reflexión más profunda. Las preguntas tienen

que ver con la percepción de los sujetos que se mueven en los dos campos, en el del arte y el educativo. ¿Cómo se entiende la educación en el mundo del arte? ¿Cómo se entiende el arte en el campo educativo? ¿Cómo se concibe el museo? ¿Cómo la escuela? ¿Cómo dialogan estos dos campos?

Estas preguntas me llevan pensar en una lectura acerca del diálogo que fue parte del seminario especializado de la maestría. David Bohm reflexiona acerca de la importancia y necesidad del diálogo creativo como medio por el cual un sujeto llega a aprender sobre sí mismo y los demás. Explica Bohm: “el diálogo está sometido a todas las presiones que hay tras nuestras conjeturas. Entra en el proceso de pensamiento tras nuestras conjeturas, no sólo en las conjeturas mismas” (Bohm, 2004p. 9), y agrega que: “el diálogo es más como una participación común, en la que no estamos jugando en contra del otro, sino con el otro. En un diálogo, todo el mundo gana” (2004. P.7). Tal vez el diálogo pueda dar algunas respuestas.

Luisa

Fotografía arte 1: Nuevos horizontes

Acerca de su experiencia Luisa expresa: *“En la carrera se me abrieron nuevos horizontes, para bien y para mal. El conocimiento siempre trae nuevas alternativas, por lo que llega acompañado de inseguridades y prejuicios, aunque también de estímulos y sueños. Y mi visión del arte continúa cambiando constantemente. Espero que así siga.”* Su visión acerca del arte ha cambiado con ella, esta última frase me hace pensar que Luisa está consciente de cómo, a partir de lo aprendido y lo experimentado, se ha movido de lugar como sujeto, lo cual

dice mucho acerca de su postura, para ella el conocimiento abre horizontes, implica un cambio *para bien y para mal*, en este sentido el conocimiento muchas veces puede hacer que nos cuestionemos lo que creíamos saber lo cual abre nuevos horizontes.

Ella tenía una visión del arte antes de entrar a la carrera que cambió a partir de lo aprendido y experimentado. Al final *las inseguridades, los prejuicios, los estímulos y los sueños* que *llegaron* con lo que aprendió la cambiaron a ella. Aquí encuentro una conexión con la noción de subjetivación de Touraine. Según este autor la subjetivación es un proceso en donde los individuos se van constituyendo como sujetos a lo largo de su existencia, no somos los mismos siempre, así que el conocimiento también puede hacer que nos cuestionemos a nosotros mismos y quiénes somos. Los nuevos horizontes que nos presenta el conocimiento podrían ser entendidos como parte del proceso de subjetivación. Luisa no es la misma, su *visión del arte continúa cambiando constantemente* y ella también, su construcción como sujeto depende de ello.

Fotografía arte 2: Mapas

Para Luisa: *“El arte es una búsqueda. Si empiezas sabiendo el resultado, la exploración pierde todo su sentido. Hacer arte se trata de recorrer el espacio, no de únicamente identificarlo en un mapa. Eso es teoría, historia, crítica. No es lo mismo ver un lugar en “google maps” que recorrerlo físicamente, menos cuando no sabes muy bien a dónde vas.”* Luisa utiliza la metáfora del mapa para referirse a la diferencia entre acción y representación. Ella vive siendo consciente de sus desplazamientos y cambios a lo largo del proceso de la vida y aunque no tenga

muy claro a donde va a llegar ella sigue recorriendo el espacio físicamente. En este sentido, para Luisa es importante la experiencia, la acción importa en la búsqueda, la experiencia que se puede tener haciendo el recorrido es diferente a la que se tiene ubicando el espacio representado en el mapa.

La metáfora del mapa me recuerda a la lectura de Mieke Bal *Conceptos viajeros en las humanidades*, (2002). Luisa utiliza el concepto de mapa para referirse a la diferencia entre el conocimiento que se tiene en la acción o experiencia y el que se puede obtener a través de una representación. Según Mieke Bal: Los conceptos son fundamentales para el entendimiento intersubjetivo. Si pensamos sobre ellos lo suficiente, nos ofrecen teorías en miniatura y de ese modo facilitan el análisis de objetos, de situaciones, de estados y de otras teorías. (p.24). En los conceptos que Luisa utiliza para expresarse, encuentro una *teoría miniatura* acerca del arte, la experiencia y la representación y al mismo tiempo permiten comprender la forma de mirar de Luisa. Para ella: “*el arte es una búsqueda*, es un concepto que permite el *entendimiento subjetivo*.” La búsqueda le permite seguir recorriendo el espacio y experimentarlo, el recorrido de Luisa está guiado por una búsqueda de ella como sujeto. En palabras de Touraine (2009) “El individuo se encuentra en una búsqueda de libertad para constituirse en sujeto”.

En el recorrido se tienen experiencias que se traducen en conocimiento, los conceptos, las acciones y representaciones, pueden ser herramientas para darle sentido a las experiencias, y al recorrido mismo, lo cual puede ser entendido como parte del proceso de constitución del sujeto, aunque *no sepas muy bien a dónde vas*, la búsqueda dota de sentido al proceso de subjetivación.

Fotografía arte 3: lo subjetivo en lo objetivo

Luisa habla de su experiencia como estudiante de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, y afirma que: *Haber estado en los talleres de Diego Toledo y de José Miguel González Casanova, en la ENAP, fue esencial en mi proceso y formación artística, en la forma que tengo de ver, hacer y entender el arte, aún hoy en día.* La experiencia en esos talleres se vincula con su práctica educativa, pues la forma que tiene *de ver, hacer y entender arte hoy en día* tienen una relación con ella como sujeto también, y se relaciona desde este lugar con su entorno. Ella lo expresa de esta forma: *Todo es significativo, de alguna forma. Tanto los procesos de vida como los creativos, que ya en la memoria es imposible separar, finalmente lo personal es un reflejo de lo social y a su vez de lo político.*

La postura de Luisa como sujeto y su relación con lo social. *Lo personal, es un reflejo de lo social y a su vez de lo político* me remite al feminismo y a su vez a la teoría del sujeto de Touraine. La frase y el concepto: *lo personal es político* surge a raíz del movimiento feminista del siglo xx. Esta frase pretendía hacer visible una concepción acerca de las mujeres, que hasta entonces habían vivido en y para la esfera privada manteniéndose fuera de la vida política y la esfera pública, lo cual las volvía invisibles ante la sociedad. Touraine hace referencia al movimiento feminista para explicar su concepción acerca del sujeto, así como el concepto de movimiento societal. Touraine explica que las mujeres en este movimiento pretenden cuestionar su forma de estar dentro de la sociedad, intentan cambiar la forma en que son percibidas, tratadas, y los espacios en los que pueden actuar para formar parte de la construcción social. Este movimiento alza la voz desde el espacio privado, las mujeres salen al espacio público desde su lugar

en la esfera privada. Lo cual no quiere decir que sus acciones no sean políticas en el sentido más básico de este concepto, pero su movimiento no está ligado a ninguna institución pública ni a un partido político o sindicato, en términos de Touraine lo que hacen con sus acciones como colectivo es *cuestionar orientaciones generales de la sociedad*.

El trabajo de Luisa está muy ligado a la postura que ella tiene como sujeto: *“Mi trabajo abarca una serie de acciones, esculturas e instalaciones que incorporan textiles para explorar las restricciones físicas, emocionales y sociales asociadas a los roles de género, particularmente a los estereotipos femeninos.”* La forma particular que Luisa ha encontrado para expresar esta idea a través de la ropa y los textiles, esta forma de ver y hacer visible el lugar y la forma en que las mujeres somos percibidas y actuamos en relación a esta percepción, ha llevado a Luisa a cuestionarse y a entender su lugar como mujer, y lo comparte a través de su obra. A partir de esta entrevista, me ha hecho pensar y cuestionarme a mí misma la relación que tengo con mi cuerpo y como me relaciono con los objetos que utilizo, entre muchas otras cosas. Luisa dice: *“En mi obra intento encontrar lo subjetivo en lo objetivo, ya que muchas veces al descomponer el vestuario, recontextualizarlo o reagruparlo, se descubren formas que, por su obviedad, antes no se veían.”*

Encontrar lo subjetivo en lo objetivo, es precisamente lo que me parece interesante del proceso que he recorrido en esta tesis, y de la forma en que Luisa expresa a través de su obra, *prácticas invisibles*.

Finalmente todos usamos ropa, y según el último censo en México había 57 millones de mujeres, sin embargo cada una lo vive desde su lugar. Las

experiencias y significados que pueda tener para cada una este dato sólo se entiende a partir de la subjetividad.

Fotografía arte 4: El arte y su función o no-función

“Creo que el arte tiene una función, muchas funciones en realidad. Ofrece una gama infinita de posibilidades en este sentido. Pero puede no tenerla, y en ese caso ésa se vuelve su función: la no-función. A mí el arte me parece un medio eficaz para experimentar, exponer y aprender de nuestra relación con ciertos códigos sociales, personales, políticos y culturales, convirtiéndose en un proceso activo de reflexión.”

Ya he hablado de la función o no función del arte anteriormente en la trayectoria de Isabel. En este caso, Luisa expresa que para ella el arte es un *medio eficaz* a través del cual podemos detonar un *proceso activo de reflexión*.

En este sentido, el arte podría ser entendido como un medio para ser conscientes de nuestra agencia a través de la reflexión. La relación que tenemos con el medio ambiente y la vida cotidiana puede ser representada a través de este medio, que permite que miremos desde una perspectiva distanciada nuestra subjetividad. A partir de experimentar y exponer nuestros cuestionamientos y tipos de relación con el contexto y otros sujetos se puede llegar a un proceso activo de reflexión, se abre entonces la posibilidad de ser agentes en el proceso de nuestra construcción como sujetos. Lo que se conecta con la idea de Luisa del arte como una búsqueda subjetiva para intentar comprender algo de la realidad, del mundo, de la vida social. Luisa usa su obra: *“para explorar y cuestionar convenciones sociales, principalmente estereotipos tradicionales de género, intentando generar*

reflexiones en torno a las operaciones en las bases de diferentes estructuras sociales, reflejando nuestro contexto y respondiendo activamente a nuestras circunstancias. Yo sí creo que el arte puede ser una herramienta social y un agente de cambio. En este sentido, uso mi trabajo para explorar ideas, tanto personales como sociales y la forma en que se retroalimentan, y para crear experiencias limitantes y críticas, pero que también puedan resultar liberadoras y divertidas, ya que creo como estrategia creativa, estas paradojas pueden hacer evidentes aspectos invisibles de nuestra sociedad.”

Para Luisa el arte puede ser un agente de cambio y una herramienta social, ella se coloca como sujeto-agente utilizando su obra como medio para ejercer su agencia e intenta generar reflexiones, críticas y cuestionamientos acerca de los roles de género a partir de explorar ideas personales y sociales y la relación entre éstas, de esta forma lleva sus cuestionamientos y reflexiones a su práctica artística y educativa. Las posibilidades que Luisa ve en el arte tienen mucho que ver con su postura como sujeto y su relación con lo social, ha creado una *estrategia creativa* para experimentar, exponer y aprender acerca de su lugar en el mundo y las relaciones que este tiene con el género y la cultura en donde vive y utiliza el arte como medio para relacionar sus ideas con el contexto y generar un *proceso activo de reflexión*.

Reflexiones: El arte y sus significados

Este apartado contiene ideas y significados que los sujetos expresan en torno al arte a partir de su experiencia en este campo. Estas experiencias son parte fundamental de su práctica, de su construcción como sujetos, así como

puntos importantes en su trayectoria. Los tres tienen ideas acerca del arte como herramienta social o agente de cambio, detrás de su práctica se encuentra esta concepción. Pablo piensa el arte como *“un mecanismo para practicar la construcción de sentido de la realidad, así como una herramienta para regenerar el tejido social;”* Isabel cree que es una herramienta que puede *generar una mirada activa y darle así un poder al espectador o al niño;* y Luisa piensa que es un *“medio para cuestionar y hacer visibles aspectos invisibles de nuestra sociedad y generar procesos activos de reflexión.”* Se muestra también su postura acerca del mundo del arte y como éste muchas veces limita la posibilidad de experimentar con el arte fuera de las instituciones relacionadas con el mismo.

Por otro lado, los tres tienen una idea de experiencia como productora de conocimiento y el arte como un medio que tiene la posibilidad de generar sujetos activos en relación con su contexto. Cada uno, desde su postura y las posibilidades que encuentran, llevan estas ideas a su práctica artística, a partir de estas experiencias han generado significados los cuales funcionan como referentes para sus acciones. Los significados e ideas en torno al arte que cada uno de ellos ha expresado permite comprender parte de su postura como artistas, sujetos y docentes, es decir el lugar desde el que se sitúan como sujetos en cualquiera de los campos está muy relacionado con estas ideas.

En el siguiente apartado mi intención es comprender como estas ideas se han trasladado al campo educativo, así como qué experiencias han contribuido a generar significados en torno a lo educativo.

4.3 La educación y sus significados

En este apartado se muestran algunas de las ideas con respecto a la educación que tienen los sujetos entrevistados. He observado que la primera referencia a la que los sujetos se dirigen se relaciona con sus experiencias escolares. Es ahí donde se comienzan a generar los significados en torno a lo educativo. El proceso de construcción comienza con sus experiencias como alumnos del sistema escolarizado y se transforman a lo largo del camino. Los tres sujetos entrevistados han tenido experiencias como talleristas y docentes en el ámbito de la educación artística y han generado ideas, concepciones y significados con respecto a este campo. En este sentido, aclaro que cuando utilizo el término *tallerista*, me refiero a su trabajo en el ámbito no formal de la educación. Los sujetos que he entrevistado son contratados por instituciones, organizaciones o proyectos para impartir talleres relacionados con su trabajo como artistas o con actividades propuestas por las mismas organizaciones e instituciones. Cuando hablo de su papel como docentes, me refiero a su participación en el ámbito formal, como profesores que forman artistas en instituciones educativas.

Como mencioné, los entrevistados iniciaron su trayectoria en el campo de la educación desde de su trayectoria artística. He observado que sus ideas educativas tienen que ver con su concepción con respecto al arte y sus procesos. En las entrevistas las ideas de los dos campos no se encuentran separadas, es entonces cuando el vínculo entre arte y educación sale a la luz. Sin embargo, el proceso de análisis me ha llevado a presentar las ideas por separado, me interesa comprender qué ideas se trasladan de un campo a otro y regresan. Al pensarlo

desde la metáfora de la fotografía, al organizar el álbum, clasifiqué las fotos significativas de las experiencias en el campo artístico y educativo por separado, para después ubicarlas y mostrarlas juntas en un tiempo y espacio común que permita entender el vínculo arte-educación que cada uno de los sujetos genera. En el caso de Pablo e Isabel, en la entrevista surgieron referencias con respecto a su experiencia como estudiantes, lo cual no sucedió en el caso de Luisa. Las preguntas detonaron diferentes respuestas en cada uno, Luisa habla de su experiencia en los ámbitos formal y no formal, no hay referencias con respecto a su experiencia como estudiante. A partir de lo anterior he decidido organizar el apartado, presentando primero, en el caso de Pablo e Isabel experiencias como estudiantes y posteriormente las de docentes o talleristas. El caso de Luisa, el análisis está dividido en sus experiencias con lo formal y no formal en el campo educativo.

Pablo

Fotografía formación 1: Experiencias como estudiante

Pablo recuerda las obras de teatro que hacía en la primaria: “[...] *había talleres de teatro, a veces había muy buenos maestros, a veces no tanto. El punto es que ibas y al final del año todos salían en una obra y se enfrentaban a un público y eso es increíble, pero no era una cosa forzada de subir al niño al escenario, sino más como procesos teatrales que es de donde aprendes.*”

Pablo encuentra una diferencia entre *forzar al niño a subir a un escenario* y los *procesos teatrales*. Para él tiene un sentido diferente, el niño se coloca desde un lugar diferente si es forzado a enfrentar al público que si aprende a partir de un

proceso teatral y después se enfrenta a un público, en la primera opción es forzado y en la segunda el proceso lleva a un resultado que se muestra al público. No me queda claro a que se refiere cuando dice *procesos teatrales*, pero puedo pensar que no se memorizaba un texto y lo decía después al público. Pablo habla de *procesos* entonces se entiende que durante el año antes de presentar la obra los niños tenían experiencias teatrales y construían una obra en la que se sentían vinculados con el resultado, esto hace diferente el enfrentamiento con el público.

También encuentro la noción de *aprender en el proceso*, muchas veces el resultado no muestra lo aprendido, sin embargo él sabe que aprendió algo en el proceso. Más adelante, en la preparatoria. Pablo encontró que *vagar* y jugar ajedrez también eran una forma de aprender, para entonces ya no le gustaba ir a la escuela y encontró otros espacios y procesos que le permitían seguir aprendiendo: *“Tomé cursos y talleres de dibujo, eeh... vagaba mucho, era una cosa más... eee... Ahí desarrollé otra inteligencia, o aprendí otras cosas, me desarrollé de otra manera, no era... Yo no tenía claro nada, no me gustaban mis clases, no me gustaba mi escuela, me daba hueva todo, nunca me ha gustado que me digan qué hacer o me regañen, entonces yo prefería no entrar a clase, jugaba futbol, me volví lector... me dedicaba a jugar billar, ajedrez y futbol eso me desarrolló muchísimo, lo tengo que decir así, yo sé que puedes pensar: “¡pinche vago!”, pero para mí todo eso fue un desarrollo grande. El ajedrez ocupaba mi mente mucho tiempo, después de jugar yo pensaba en términos matemáticos y estrategias, caminaba pensando que era una pieza de ajedrez (risas) loco, realmente me apasionaba.”*

Aquí hay una postura acerca del aprendizaje. Aparte de tomar en cuenta que la adolescencia es un periodo difícil en la mayoría de los casos, Pablo tenía una postura, elegía no entrar a sus clases y buscar otras actividades, el ajedrez, el billar y el fútbol eran medios para defender su subjetividad. Según Touraine el sujeto en la búsqueda de identidad propia busca liberarse de la determinación social y puede entonces afirmar su libertad para ser actor y construir su proyecto de vida. De esta forma Pablo negocia con el entorno y busca otras formas de desarrollo. Desde su mirada adulta en el presente, Pablo interpreta que estas actividades lo formaron de alguna manera, el ajedrez y el billar eran formas de comprender las matemáticas en su caso y de generar estrategias para resolver problemas. El proceso de subjetivación, según Touraine, coloca al sujeto en un lugar con posibilidades de construir su proyecto de vida. Creo que aquí se muestra una parte de este proceso en el caso de Pablo, lo que aprendió aquí lo ha llevado a pensar en lo educativo desde este lugar.

Otra experiencia clave para comprender la trayectoria de Pablo es su entrada a la ENAP, aquí expresa con mayor precisión su experiencia: *“Me empecé a cambiar la estructura del mundo entender la historia de la estética, en realidad eso es lo que te enseñan al principio en esa escuela ¿no? No te enseñan los principios del arte, no sé si eso se pueda enseñar, te enseñan estética y te van contando una historia ilustrada, todo era nuevo, todo era nuevo e increíble.”*

La historia de la estética le cambió la estructura del mundo, le permitió pensar acerca del mundo desde un lugar nuevo, y comenzó a ver cosas que antes no veía y a entender otras desde las posibilidades que la estética brinda. Según Maxine Greene, (2004) la estética hace uso de la reflexión y el discurso propios

para comprender, plantea que la estética comienza “en el terreno de experiencias verdaderas y en el contexto de algún discurso crítico. Y conforme más nos familiarizamos con el pensamiento estético, nos volvemos más expertos en ver las suposiciones acerca de la naturaleza y el lugar de las artes, suposiciones acerca de la belleza, el significado, el tema y la forma.” (p.27). En este sentido, Pablo encuentra que tiene la capacidad de hacer que la *estructura del mundo cambie*, al hacer visibles suposiciones, la estética permite cuestionarlas y ver las cosas como si fuera la primera vez. Para Pablo *todo era nuevo e increíble*. Estas experiencias me parecen claves para mostrar la postura frente a lo educativo que Pablo tiene así como para rastrear las ideas que hay detrás de su práctica. Creo que las experiencias como estudiante son la base para las prácticas y nociones que tiene como docente.

Fotografía formación 2: Experiencias como docente

Pablo dice que cuando está frente a un grupo: “*Utilizo el sentido común, la herramienta más poderosa, (risa), y la libertad, que es decidir, o sea, ser sensible a las circunstancias, entender cómo se están dando las circunstancias, tener un motivo, un pretexto y en función de eso, generar algo que vaya hacia algún lado.*”

Pablo encuentra una forma de ejercer a partir de las circunstancias del contexto de su clase. *Ser sensible a las circunstancias*, implica de principio comprender con qué y quién va a trabajar y después encontrar un motivo para comenzar. Él dice que utiliza *el sentido común y la libertad* para decidir qué camino tomará la clase. Continúa explicando: “*Por ejemplo, si tienes a diez niños súper activos que quieren jugar y los pones a recortar, pues se van a sacar los*

ojos, pero tal vez si les das un montón de palos y cuerdas y haces una estructura, generas una cosa más física, interactiva. En ese momento se vuelven grandes ingenieros como la mayoría de los niños, entender las energías de cada quien y saber canalizarlas, cada quien con su energía. Eso es muy desgastante, requiere mucha energía.”

Con este ejemplo, Pablo aclara a lo que se refiere con “*ser sensible a las circunstancias y entender cómo se están dando.*” Es necesario entender al otro como sujeto y observar cómo puede participar en la clase, o como él dice; “*entender las energías de cada quien y saber canalizarlas.*” Esta forma de trabajo genera un vínculo con los alumnos en el que cada quien ocupa un lugar desde su ser sujeto, o por lo menos eso es lo que intenta Pablo, lo que él aporta en este caso es: a partir de comprender las circunstancias, da tareas específicas a cada uno dependiendo de la información que obtiene del otro, y busca entonces “*un motivo, un pretexto y en función de eso, generar algo que vaya hacia algún lado.*” Continúa explicando: “*Ellos entienden lo que tú les planteas, si es un juego, ellos van a entender que es un juego, antes de trabajar y les dices: “hay momentos de trabajar”. Tienes que confiar en ellos, y ya en el proceso les enseñas a pintar, a grabar, a lo que sea. Utilizas estrategias según las necesidades que vayan surgiendo. En los talleres a veces había niños a los que una cartulina no le alcanzaba, entonces te piden más y juntábamos cuatro y el niño se ponía a darle, eso generaba muchas veces que los demás se motivaran y entonces se atrevían a pedirte más. Por eso yo no estoy muy de acuerdo en hacer grupos especiales, como los niños PAEA (Programa de Alta Exigencia Académica) de la ENAP, los que son muy buenos se los llevan a otro sitio, entonces nadie jala a nadie, no hay*

líderes, es verdad que sí los logran seleccionar, pero a mí no me parece nada buena idea, al contrario, los que son muy buenos son tus aliados y te apoyan con el resto, los haces profesores también, cada niño tiene su forma de ser profe también.”

Hay tres ideas que me parece importante rescatar, la primera la diferencia entre juego y trabajo. Pablo dice que depende de lo que plantea la disposición de los niños cambia, y afirma que tener confianza en ellos es una herramienta para la enseñanza. Utiliza el juego para comenzar a trabajar, y en el proceso confía en que se generará *“algo que vaya hacia algún lado.”* La confianza en el otro es un elemento clave en la práctica de Pablo, confiar en que los niños tienen habilidades y propuestas con las que va a poder trabajar, *confiar en ellos* también es una forma de afirmar su subjetividad, los niños se colocan entonces en un lugar diferente frente a la clase, a él mismo y al trabajo o al juego.

Por último la idea de que los que son buenos son aliados, y su rechazo a separar al grupo entre los que son buenos y los que no. Esta es una manera de entender al grupo y de trabajar en grupo que tiene que ver con su idea de generar colectividades en el arte, es decir, si en un sistema se separan las habilidades es difícil generar un intercambio y hay pocas posibilidades de aprender de los otros, además de que se rompe la idea de colectivo, encuentro en este rechazo resonancia con su forma de ver a un grupo con su manera de entender un taller y con su idea de que el arte es un *sistema de intercambio colectivo* en el que *cada niño tiene su forma de ser profe también.*

Isabel

Fotografía formación 1: Experiencias como estudiante

Isabel considera que fue muy importante para su aprendizaje la interacción con sus compañeros y maestros en la licenciatura. Comenta: “[...] *sobre todo los compañeros, tener su opinión y sobre todo el apoyo de compañeros un poco más grandes, de otras generaciones, me sirvió mucho. Ese proceso en que los colegas te apoyan o te ayudan hacer algo. Me acuerdo de un compañero que me parecía muy bueno y ver que él hacía cuadros grandes y a mí me daba miedo y me decía “anda vamos yo te acompaño al centro a comprar los bastidores, te llevo a donde los compro y tal”, toda esta parte de compartir el conocimiento, tanto de maestros como de compañeros, creo que es parte de un proceso muy importante...sí, todo el apoyo de los maestros y de los compañeros, ha sido de las cosas más valiosas, de lo que siento yo que más me ha nutrido.*”

Aquí encuentro una conexión con la idea de Pablo de que los alumnos *tienen su forma de ser profes también*. Para Isabel los compañeros más grandes fueron también maestros.

En este sentido puedo ver la importancia que para Isabel tiene la experiencia, el compañero del que habla en este párrafo le compartió su experiencia lo cual ella traduce como conocimiento, esto se puede conectar con los talleres que preparaba en el museo, en donde la experiencia previa que tenían los asistentes al taller así como la suya jugaba un papel en la forma en que se desarrollaba el taller, aquí se recalca la postura de Isabel acerca del conocimiento y el aprendizaje, ella tiene claro que la experiencia genera conocimiento que en la interacción se puede transmitir, para ella ha sido muy importante la interacción

también y en este caso se puede notar que en su trayectoria estos dos conceptos son llevados a su práctica como estudiante así como cuando desarrolla el papel de docente o ilustradora.

Isabel tiene una postura ante el conocimiento que implica no sólo un conocimiento lógico o científico de cómo funcionan las cosas, para ella la experiencia es conocimiento, lo cual creo que hace que se coloque ante sus compañeros, alumnos, maestros o público que ve sus obras desde un lugar en donde se puede dialogar desde los saberes que la experiencia ha dado a los sujetos, expresa aquí esta postura cuando recuerda a su compañero. El compañero no le dijo como pintar cuadros grandes, la acompañó y guió llevándola a comprar bastidores a donde él los compraba, acción que la motivó y le quito el miedo, él compartió un saber práctico pero no sólo eso, en la acción de acompañarla él estaba dando algo más de su subjetividad a Isabel y ella supo tomarlo desde su lugar. Pienso que aquí hay una interacción entre dos sujetos que se miran como tales y que Isabel me compartió esta experiencia porque ella sabe que *compartir el conocimiento es de las cosas más valiosas y parte importante de un proceso.*

Fotografía formación 2: Experiencias como docente

Isabel me comparte percepciones que ha desarrollado a partir de su experiencia dando talleres a niños: *“Veó que muchos niños después de 2º de primaria, o 3º, dejan de pintar, porque se empiezan a preocupar de que se parezca a la realidad y entonces que no se parezca a la realidad los hace sentirse mal, y deciden dejar el lápiz, porque antes de eso todos los niños ven los*

materiales y hacen bolas y cuadrados y triángulos intuitivamente, como una cosa de libertad. Ya cuando entra la razón o toda esta parte más de juicio de valor, se minimiza mucho esa libertad de expresión.” Isabel observa que hay un cambio en la forma de ver y hacer pintura o dibujos a partir de cierta edad, ella percibe que los niños comienzan a intentar que sus dibujos se parezcan más a la realidad y cuando no lo logran se frustran y en algún momento dejan de intentarlo, percibe que antes de que esto suceda los niños dibujan más *libre e intuitivamente*, ella relaciona este cambio con: *“cuando entra la razón o toda esta parte más de juicio de valor, se minimiza mucho esa libertad de expresión.”*

Esto podría ser visto desde muchas perspectivas, nuestro pensamiento y razonamiento se va complejizando y tal vez ya no sea suficiente poner colores o líneas en el papel a partir de cierta edad, creo que el desarrollo lleva necesariamente a buscar la complejidad de las acciones, y en este caso podría pensarse así. Sin embargo también podría ser que el proceso a partir del cual se llega a complejizar los dibujos o las pinturas no se siga desarrollando. Suponiendo que el arte pueda llegar a desarrollar el pensamiento tanto como cualquier otra área del conocimiento, dentro de sus posibilidades como lenguaje, su exploración se queda en el preescolar, es decir a partir de la primaria en muchos casos el arte se convierte en aprender a hacer alguna manualidad, en el caso de las artes plásticas, pocas veces existe un seguimiento o la aportación de herramientas para seguir con un proceso que permita utilizar este lenguaje para pensar.

Isabel continua con la reflexión: *“Cuando ves un dibujo y dices: ¡woow! Te dan ganas de decirles no pierdas eso, que está bien difícil, porque justamente la escuela nos enseña a perder eso. Tú dibujas de la forma más intuitiva gestual y*

abstracta y después viene la figuración y todo se bloquea, todo se cierra y entonces tienes una hoja en blanco y ya no sabes ni por dónde empezar porque tiene que ser parecido a la realidad. Ya después puede que te enseñen otras cosas a recuperarlo tal vez y ya vuelves a aprender a soltar a regresar a esas nociones más abstractas, más sensoriales, intuitivas, y puedes intentar recuperar esa parte que tenías tan fresca.”

Aquí se muestra la postura de Isabel frente a la escuela y la forma en que se enseña arte, ella dice que *“la escuela nos enseña a perder eso”*, refiriéndose a la libertad con la que pintan los niños más pequeños. En este párrafo ella habla desde su experiencia personal, y hace referencia a cuando aparece *“la figuración y todo se bloquea”*, con figuración se refiere a que los dibujos se parezcan a la realidad, a ella le paso así, tal vez algo pasa a partir de esta etapa que se tiene la sensación de que si el dibujo o la pintura no se parecen a la realidad no están bien. Isabel relaciona esta experiencia con lo que *enseñan en la escuela*, podría ser que el hecho de que este bien o mal hecho un dibujo tenga que ver con que parecido tenga éste con lo que uno ve, muchas veces en la escuela se aprende a que una respuesta está bien o mal y lo que indica esto son las calificaciones que al final nos dicen que tan bien nos desempeñamos en la materia. Siempre me he preguntado de donde viene esta percepción de que un dibujo es mejor si se parece a la realidad y porque en alguna etapa de la vida muchos intentamos hacer dibujos de esta forma, creo que puede tener que ver con que nuestro pensamiento se complejiza y con la falta de herramientas para seguir utilizando el lenguaje del dibujo para comprender ciertas cosas de la realidad.

Sin embargo, no estoy segura de porque se desarrolla esta percepción. Puede tener que ver con las preguntas a las que me referí anteriormente: ¿Cómo se entiende la educación en el mundo del arte? ¿Cómo se entiende el arte en el campo educativo?

Isabel dice que: *“Ya después puede que te enseñen otras cosas, a recuperarlo tal vez y ya vuelves a aprender a soltar a regresar a esas nociones más abstractas, más sensoriales, intuitivas, y puedes intentar recuperar esa parte que tenías tan fresca.”* Ella relaciona esta etapa con una pérdida de libertad de expresión a partir de que *“entra la razón”* y se recupera cuando se regresa a la *“intuición y a las nociones sensoriales.”* Esta es una postura frente al conocimiento objetivo y subjetivo, cuando ella ve un dibujo y dice: *“¡woow; no pierdas eso”*, ve al sujeto y en él una forma de concebir la realidad particular.

Desde esta postura Isabel encuentra que: *“a través del juego, empiezas a obtener resultados. Eso, encontrar y darles opciones es muy importante, trato de dar otras opciones, les trato de decir: ¿Si volteas el dibujo, se sigue viendo horrible? Les digo: “aquí despegaste el lápiz, esa era una de las reglas”. Porque aunque sea un juego es importante seguir las reglas, o les dices “si no te gustó, ¿a qué se parece?” “Pues parece un chango”, “pues ahora trata de hacer que parezca más un chango”. Darles rutas, pero eso es muy intuitivo.”*

A través del juego ella encuentra una forma de dar opciones para encontrar sentido al dibujo, en este caso, una forma de *“darles rutas, (pero eso es muy intuitivo)”*. Ella utiliza su experiencia con el dibujo e intenta compartir sus estrategias, como estudiante ella encontró que lo que le compartían sus compañeros y maestros *“había sido de las cosas más valiosas y de lo que más la*

ha nutrido.” Las estrategias que sus compañeros y maestros desarrollaron a partir de la experiencia que tenían en el campo son para Isabel de las cosas más valiosas que encuentra en su experiencia como estudiante, y ahora que ella ha generado sus propias estrategias, las comparte intuitivamente.

Luisa

Fotografía formación 1: Experiencias en el ámbito de la educación formal

En el caso de Luisa tengo pocas referencias acerca de su experiencia como estudiante, ella habló de lo que para ella implica ser maestra y de su relación con esta práctica en el contexto formal y no formal.

Acerca de, comenta: *“Creo que el contexto donde se imparta el taller es importante, no sólo por la relación que pueda tener con un programa educativo y/o otras clases o talleres, pero porque el contexto define también los intereses e intenciones de los alumnos.”* El contexto dentro del cual se desarrolla su clase permite que Luisa se coloque de diferente forma frente a ésta, ella encuentra que la relación con el programa educativo o con otras clases o talleres le dan posibilidades diferentes que si se tratará de un taller o clase aislada, sin relación con otras clases o fuera de un programa. Sin embargo lo que ella resalta es que el *“contexto define los intereses e intenciones de los alumnos”* y es por eso que para ella es importante, los sujetos que están dentro del contexto permitirán diferentes tipos de relación a partir de sus intereses e intenciones y la clase tomará un rumbo, Luisa encontrará una forma de dar su clase a partir de lo que ella pueda aportar como sujeto. En este sentido, Luisa expresa que: *“Uno enseña, consciente*

o inconscientemente, en base a cómo aprendió en la escuela, en la casa, en la vida, en base a lo que es, en base a su forma de ser y estar en el mundo.”

Luisa se refiere a su forma de dar clases, ella enseña desde su subjetividad y aunque diga *consciente o inconscientemente*, sabe que es desde ese lugar que ella puede aportar algo a sus alumnos, y desde el que ellos aportan también.

Luisa intenta enseñar: *“[...] a observar. Cada alumno verá cosas distintas, las entenderá de forma diferente, y las utilizará de diversas formas. Enseñar historia del arte, de México, del mundo oriental y occidental, de la vida, de las ideas... es importante pero también complejo. Cada alumno llega con un bagaje personal único y por lo tanto con intereses distintos. Es difícil, y quizás injusto, imponerles mis ideas de lo que importa y se debe saber (hace expresión de comillas con los dedos) para ser un buen artista, aunque por otro lado generalmente enseño en instituciones educativas donde hay objetivos de aprendizaje más o menos claros, que deben respetarse, simplemente por coordinación académica.”*

Enseñar a observar, es la forma que Luisa ha encontrado para relacionarse con la subjetividad de sus alumnos. Así como ella intenta enseñar *“en base a cómo aprendió en la escuela, en la casa, en la vida, en base a lo que es, en base a su forma de ser y estar en el mundo.”* Espera que sus alumnos observen desde su *bagaje personal único*.

Para Luisa es importante respetar la forma de ver y los intereses de sus alumnos, dice que le parece *“difícil, y quizás injusto, imponerles sus ideas de lo que importa y se debe saber para ser un buen artista.”* Y concluye diciendo: *“generalmente enseño en instituciones educativas donde hay objetivos de*

aprendizaje más o menos claros, que deben respetarse, simplemente por coordinación académica.” Por la forma en que lo expresa puedo notar que hay un conflicto entre lo que ella cree y lo que los objetivos de aprendizaje de las instituciones en las que enseña proponen como base para su clase.

En este caso, ella habla desde su experiencia en instituciones de formación artística, por eso cuestiona la idea de lo que se *debe saber para ser un buen artista*, sin embargo creo que desde su experiencia como artista ha encontrado que observar utilizando el ojo subjetivo puede ser una buena herramienta, misma que utiliza para dar sus clases, esto puede ser entendido como una negociación entre los objetivos de aprendizaje de la institución académica y su postura como sujeto, que es respetar las experiencias y el bagaje personal y único con el que llegan sus alumnos a clase, lo que le permite mantener una *estructura pedagógica horizontal*, que es lo que intenta mantener en la universidad en donde da clases.

Fotografía formación 2: Experiencias en el ámbito de la educación no formal

Luisa ha impartido algunos talleres fuera de la universidad, en museos y otras instituciones relacionadas con el arte, en estos casos el contexto es diferente. para ella el contexto es parte importante del taller o clase lo cual hace que su experiencia también sea diferente.

Describe un taller que dio en el Museo de Arte Moderno, poco tiempo antes del momento de la entrevista. *“Los alumnos eran creadores y creativos casi todos, pero no necesariamente haciendo arte como un producto, sino más enfocado en una experiencia, no arte relacional, sino más bien abriendo espacios de creación, exposición y diálogos para la creación artística.*

Educadores en diversos sentidos y varios niveles: egresados de licenciaturas en arte, autodidactas, profesores universitarios, gente en programas educativos de muros, y varias personas con proyectos muy lindos de autogestión creativa que involucran a comunidades específicas, comunidades que muchas veces nos son invisibles en los cerrados círculos de arte académico o institucional. Arte contra arte, ya sabes. Proyectos con fuertes cargas sociales, de cambio, efectivamente, que se generan y sobreviven por el compromiso y fe que todos estos chavos tienen en ellos, porque muy pocos de ellos tienen apoyo económico o institucional. De hecho ese es un problema e interés generalizado, la búsqueda de recursos para mantener todas estas iniciativas. A pesar de eso, o quizás debido a, se generan dinámicas muy lindas, donde todos hablan de lo que hacen, presentando su trabajo, con aciertos y dudas, compartiendo experiencias y problemáticas, y generando diálogos grupales que aterrizan muchas de estas ideas. Cualquiera de ellos sabía mucho más que yo sobre su tema, así que era absurdo e inútil que yo intentaré abarcar tanto en tan poco. Así que centré todo el curso en procesos y estrategias, en observar y entender procesos personales y sociales para responder a lo que está pasando, en un grupo, que siempre refleja de alguna forma su comunidad.”

En este caso el taller no estaba enfocado a la formación de artistas, era un taller que se anunciaba como: *Arte, educación informal y otros procesos invisibles. “El objetivo del taller es de-construir las nociones habituales de educación, comprendiendo a ésta como una forma de socialización que ocurre en instituciones académicas y en contextos informales y que definen lo que los individuos aprenden y la manera en que lo hacen.”* He puesto el objetivo del taller

para comprender el contexto y creo que queda más claro porque existía una gama tan amplia de asistentes con intereses diferentes, sin embargo todos llegaron ahí porque de alguna manera se mueven en un campo en donde el arte y la educación se encuentran vinculados.

La forma en que Luisa describe a los asistentes me hace pensar en la cantidad de formas que existen en donde esto ocurre, así como en todos los sujetos que participan de este vínculo, me enriqueció mucho esta descripción, pues me recordó que al principio de este proyecto de investigación no encontraba como contener en un capítulo contextual todas estas opciones, ella nombra varias aquí, y habla también de la falta de recursos económicos con las que algunas de estas iniciativas se encuentran, el taller se llamaba *Arte, educación informal y otros procesos invisibles*, creo que el título y la descripción dejan claro que se trata el tema educativo desde un lugar diferente al escolarizado, y como mencione anteriormente en el capítulo contextual, muchas veces los espacios de educación no-formal o informal en este caso, permiten reflexionar acerca del concepto de educación, las fronteras entre lo no formal e informal son difusas y estos espacios permiten la comprensión y recontextualización del concepto. Al final aunque el contexto de este taller fue diferente, Luisa se dedicó a: *“observar y entender procesos personales y sociales para responder a lo que está pasando, en un grupo, que siempre refleja de alguna forma su comunidad.”*

El contexto cambia y con él la estructura del taller y la forma de relación entre los sujetos asistentes y Luisa, sin embargo ella sabe que observar es su principal herramienta para comenzar un proceso y termina afirmando que: *el*

principal aprendizaje es, la colaboración, el intercambio, la discusión, y las ideas que se generan alrededor de la producción de una obra, o un proceso.

Reflexiones: Significados en torno a lo educativo

Comprender la trayectoria que los sujetos han seguido para generar ideas en torno a lo educativo ha sido mi principal preocupación. En este trabajo me he aproximado a ver el traslado de sus ideas del campo artístico al educativo, así como su postura frente a las instituciones escolares, el conocimiento y el aprendizaje. Además es posible rastrear sus ideas con respecto a los sujetos, el conocimiento y las experiencias. Por ejemplo Pablo encuentra que *cada niño tiene su forma de ser profe también*, Isabel ve en los dibujos de los niños al sujeto que ve de forma particular y expresa que les dice: *¡Wow! no pierdas eso*, refiriéndose a la forma particular que tienen de mirar el mundo y Luisa observa que: *cada alumno llega con un bagaje personal único*. Estas afirmaciones exponen la búsqueda del sujeto en sus alumnos, a partir de eso intentan vincularse para organizar su clase o taller. En este sentido los tres le dan un lugar a la experiencia como generadora de conocimiento subjetivo y la aprovechan para construir su clase.

El apartado da cuenta también del traslado de algunas ideas acerca del proceso artístico, a su práctica como docentes y talleristas, así como algunas de sus estrategias para resolver y entender el contexto, los sujetos y los procesos de aprendizaje. Muchas de estas estrategias surgen de un esquema de práctica o *habitus* que desarrollaron con las experiencias en el campo artístico, que trasladaron a la práctica educativa. Son formas de entender y generar prácticas desde el *habitus* adquirido en el campo artístico. En el caso de Pablo y de Luisa se

puede observar que el punto de partida es observar y comprender el contexto y a partir de ello buscar qué lugar pueden ocupar en él. El taller que describe Luisa permite ver la diversidad de formas y posibilidades que existen para vincular el arte y educación. Entender este vínculo como un campo en construcción en el que las reflexiones e intercambio de ideas permiten pensar en las prácticas que en él se generan.

4.4 Experiencias, opiniones y anécdotas de y en un campo en construcción: vínculo arte-educación

En los párrafos siguientes muestro cómo viven, sienten y piensan los entrevistados su práctica en el campo de la educación artística a partir de fragmentos de las entrevistas en donde hablan del papel que desempeñan en su práctica educativa y cómo la experimentan. En ellos se puede ver la construcción subjetiva de los tres con respecto al vínculo arte-educación, a raíz de sus desplazamientos entre los dos campos y cómo las ideas se trasladan de un campo a otro. Lo cual se traduce en un nuevo *habitus* que se expresa en las prácticas que realizan en el campo de la educación artística.

El objetivo de la investigación se centró en comprender cómo los sujetos llegaron a generar un vínculo entre arte y educación, con este apartado cierro la trayectoria de los sujetos. En los fragmentos de las entrevistas que se muestran a continuación se encuentra su experiencia en la práctica del mismo.

He decidido estructurar este apartado de manera diferente a los anteriores, en este caso puse las fotografías primero, los fragmentos de la entrevista sin el análisis y comentarios acerca de lo que dicen. Al final de cada bloque de

fotografías hay una pequeña reflexión a manera de cierre de las trayectorias. Esta forma de organización permite ver las fotografías desde la mirada de los sujetos. Muestra cómo se conciben a sí mismos como parte de este campo en construcción.

Después de clasificar las fotografías que mostraban sus ideas acerca del arte y la educación, por separado. En este apartado termino el álbum de su trayectoria, acomodo las fotografías de manera que a partir de recuerdos y experiencias en donde se expresa su forma de vivir y entender el vínculo arte-educación, se comprenda el papel que juegan los sujetos en el campo de la educación artística y cómo llegaron a donde se encuentran actualmente, así como cuál es su lugar como *sujetos-agentes* dentro del contexto.

Las fotografías mostradas en los apartados anteriores tienen el objetivo de que al llegar a este punto la trayectoria se lea como un álbum que comienza con una fotografía de los sujetos entrevistados. En una segunda parte del álbum se encuentran fotografías de su familia, escuela, amigos, entornos cercanos, que dan cuenta de cómo influyó su contexto en la construcción de su trayectoria, de qué experiencias los han marcado en el ámbito profesional y de la vida cotidiana.

Una vez que se han visto las fotografías del álbum que preceden a las de este apartado se tiene una idea global de cómo llegaron a la construcción del vínculo arte-educación, a partir de las fotografías anteriores se puede ver la construcción subjetiva del mismo, pues se tiene información que permite ver el final del álbum como una historia. Esa fue la experiencia que yo tuve en el proceso y espero poder comunicarla lo más claramente posible.

Pablo

Fotografía vínculo 1: El salto al vacío

Me acuerdo de un niño que tenía como cuatro años, o algo así, era súper intrépido. En el recreo un maestro y yo jugamos con él, yo lo lanzaba y el otro maestro lo cachaba, y el niño pedía más distancia cada vez. Un día llegó súper contento después del recreo al taller, cuando yo entré estaba subido en un mueble de dos metros y se lanzó, o sea ¡brincó al vacío! Y cuando volteé estaba volando en el aire y me dijo ¡Rodri!. Yo pensé que se iba a medio matar, afortunadamente lo caché. Fue cuando me di cuenta que tampoco... o sea que con los adultos si puedes provocar sus energías hasta los límites, hasta donde pierdan un poco sus casillas, (risa) pero con los niños no puedes. Creo que es como el Tai Chi... más bien darles las herramientas para que canalicen sus energías.

Yo creo que ser un profesor de creatividad es ser un posibilitador. O sea no decirles qué hacer, sino cómo hacer lo que quieren hacer, los acompañas en lo que ellos quieren hacer, en el viaje fantástico de... como el niño, de lanzarse al vacío, es un poco esa idea, estimular para que den ese brinco al vacío pero ayudarlos a que no se rompan la cabeza, no te corresponde meterte en su brinco, juzgar, o sea, tienes que ser muy respetuoso de sus procesos, porque tú eres un posibilitador, sólo abres opciones, no le puedes decir esto es o parece tal cosa, tienes que esperar a que el niño diga qué es eso, lo que si puedes preguntar es qué es, y después dar tu opinión, decirle parece una manzana con pelos, pero primero era un escarabajo que estaba persiguiendo a una señora con falda o yo que sé.

Fotografía vínculo 2: Posibilitador

A mí me interesa que trabajen en colectivo. Para eso creo que hay que trabajar primero físicamente, mover los brazos, el cuerpo, interactuar físicamente, para percibir la energía del grupo, a partir de entender eso puedes empezar a trabajar en un proyecto colectivo, y muchas veces, en el trabajo colectivo hay quienes no pueden o no quieren y eso hay que respetarlo, hay quien necesita un formato pequeño porque es tímido o no le gusta que vean sus secretos o lo que va a representar ahí, y hay niños que necesitan papeles de tres metros para tirar medio kilo de pintura, es válido, cualquiera de las formas, tu eres el posibilitador, yo es lo que intento.

Muchas veces tienes el material limitado y los niños pintan en sus dos hojas y a los cinco minutos están aburridos lanzándole la pintura al de al lado, o pintando la barda o apropiándose de un espacio propio, de la brocha que tienen, de la energía que tienen, de la capacidad expresiva. En ese sentido hay que generar estrategias para que los niños puedan realizarse, no para que sea un día limitado, el arte no es un ejercicio limitado, es un ejercicio de expansión del ser, entonces si no tienes los suficientes papeles para que puedan seguir, buscas un gis para que pinten todo el patio de cemento, no sé, entender.

También a veces funcionas como un canal. Cuando los chavos están muy bajones, y no tienes manera de estimular, tú tienes que construir una estructura, buscar las motivaciones, preguntar, hacer chistes, no sé. Muchas veces tienen una idea de la clase de arte muy chafa. "Pinten su casa", ¿cuántas veces pintaste tu casa en la primaria? Mientras más herramientas tengas, más opciones tienes para proponer diferentes procesos. Pero creo que todo es mucho más musical y

vivencial con los niños y los talleres, depende el material que tengas, depende del bagaje que tengas lo que puedas hacer, las herramientas que tengas para improvisar, y depende de la energía que tengas lo que puedes capitalizar o no, las edades, los gustos... No les puedes pedir todo el tiempo que pinten ¡qué flojera! por eso luego dicen que no les gusta pintar, pues si todos los años lo mismo... "clases de arte a pintar, ¡no chingues!

Fotografía vínculo 3: Espacio significativo

Hay niños a los que ni siquiera se les va antojar lo de las piedras, los palos y los ensambles, entonces hay que hacer una obra de teatro tal vez... es cómo llegas a su espacio significativo, a donde las cosas te tocan, o te llegan, o te dicen, a unos les gusta contar historias a otros les gusta dibujar, entonces pones a los que cuentan historias al lado del ilustrador, eso, encontrar sistemas creativos para que funcionen, cómo aprovechar sus talentos, sus vocaciones. Lo que te decía de sentido común para la libertad. Trato de encontrar qué es significativo para ellos, encontrar canales de comunicación, preguntarles, hablar con ellos, encontrar flujos, nociones colectivas. Muchas veces me encuentro con grupos que están partidos, pues probablemente hago tres ejercicios, intento hacer que colaboren de cierta manera, tratar de desarrollar juegos: pequeños, grandes, simpáticos, solemnes, matemáticos, musicales, juegos. ¿Cómo construyes un juego entre una niña que le interesa el novio y el celular y el otro que no puede parar de correr? igual y a ella le gusta actuar, entonces él va a ser su caballo, (risa) bueno yo que sé pero puedes encontrar un vínculo.

Fotografía vínculo 4: El taller

Un taller de arte no tiene que ser necesariamente un taller de metodología de artesanos o de cómo hacer una cosa. Sí, también hay una parte de oficio, vale la pena que nos enseñen a poner unos tabiques y un cemento, a echarle agua a la acuarela y tal, pero a lo que voy es... no es sólo eso, no es... es hacerles significativo lo que vivan ese día, y que lo puedan representar en algo, por eso el arte es tan importante. El taller a mí me aporta más que a ellos, tal vez yo a ellos les aportó un día de juego y de otra forma de ver el mundo, y a mí ellos me aportan la sabiduría que no lograría conseguir de ningún lugar. Para mí es una oportunidad de deshacerme de mi academia y eso me ayuda a llegar a lugares a donde no llegaría, dejar caer todo lo académico ahí en el taller y sale entonces mi sentido común, mi sensibilidad. Eso me permite proponerles cosas y al mismo tiempo ellos a mí me proponen.

Fotografía vínculo 5: Los colores se cambian

Hace muy poquito en mi taller, la hija de un amigo, yo le digo colega. Quedamos que ella podía trabajar en mi taller mientras su papá está al lado trabajando. Yo estaba trabajando en un cuadro y ella había hecho un tiradero de acuarelas sobre un papel blanco, le echó amarillo, rojo, azul, ya sabes que vas echándole por lados diferentes del papel. Luego lo cargó y se hizo un café asqueroso, me lo enseñó y me dijo: "pones los colores y siempre se cambian", y lo movía y se cambiaban. Para mí fue súper emotivo, me explicó qué es el arte y la vida al mismo tiempo y eso era... a mí me conmovió profundamente, me pareció una gran definición del arte, el oficio de las mutaciones, ¿cómo cambiar algo? de

eso se trata, de cambiar las cosas, por eso es peligroso. Transformar una cosa en otra.

Cierre de la trayectoria de Pablo

En estos pequeños fragmentos Pablo relata cómo se concibe cuando realiza prácticas educativas. Él es *un posibilitador*, posibilita procesos en los niños, él se vive y se ve a sí mismo como tal cuando ejerce su práctica. En las fotografías de cierre hay algunos ejemplos de las estrategias y formas en las que Pablo se muestra como posibilitador.

También está presente la noción de *taller* que Pablo ha construido, para él un taller no se trata de enseñar un oficio solamente, sino de generar experiencias significativas que puedan ser representadas utilizando las herramientas del oficio.

El álbum de Pablo se puede ver como una trayectoria que comienza con las fotografías de sus dibujos. En su infancia Pablo hacía dibujos que contenían intenciones, ideas y agradecimientos, ahora hace piezas que contienen información.

Él intenta que los niños tengan experiencias que se puedan representar utilizando el lenguaje del arte, para él lo que los niños hacen en el taller contiene los significados de su experiencia. Se puede rastrear la historia de esta práctica.

Por último, Pablo expresa lo que los niños y lo que pasa en el taller le aportan a él como sujeto y cómo eso es trasladado a su práctica artística. Al final todas las experiencias hacen de Pablo un sujeto particular y el traslado de ideas de un campo a otro de alguna manera lo construyen. Pablo ha recorrido una

trayectoria en donde el arte y la educación se cruzan y comparten formas de ver y hacer.

Isabel

Fotografía vínculo 1: La selva

Creo que soy una guía, como si llegas a una selva y no conoces el lugar y hay alguien ahí que ya lo ha recorrido varias veces, eso no quiere decir que la selva no lo vaya a sorprender también, pero ya sabes qué pájaros hay ahí, sabes qué tipo de suelo es el que hay, qué tipo de luz hay ahí y cuando haces los recorridos por el espacio les dices, como guía: “este tipo de árbol sirve para esto, este pájaro canta de esta manera, el río corre por acá, así está la caída”. En ese sentido, es una bonita metáfora, creo que así es mi papel, como que ayudamos a observar cosas que a lo mejor pasan desapercibidas por los niños, pero también nos sorprendemos de lo que ellos observan y que nosotros muchas veces por el mismo aprendizaje hemos dejado de ver y de observar, entonces yo creo que es un aprendizaje mutuo.

Fotografía vínculo 2: El juego

Es bien bonito cuando ellos mismos resuelven y encuentran, entonces te dan ideas a ti también, que dices ¡qué padre, nunca se me hubiera ocurrido!”, es una forma de vincularse. Cuando el mismo niño, alumno o lo que sea descubre, hace que tú también descubras, que él llegue al resultado de una forma personal, hace que tú te puedas también vincular con la obra o con él. Buscar alternativas, creo que eso te lo da la experiencia y el conocimiento pero me interesa que se

suelten, que se permitan salir del ámbito que están acostumbrados, esa parte del juego, lo intuitivo, dejarse llevar y mi forma de hacerlo a través de lo que he aprendido, utilizo mucho los juegos de la imaginación y a partir de eso crear algo. Si a un niño no le gustó lo que hizo, yo trato de decirle que está increíble porque realmente me lo parece. Lejos de ser perfectos, ver lo que sí tienen, no la carencia sino lo que sí hay. Se ríen, hay unos que son muy necios y hay otros que se dejan ir y no les importa... Se ríen, que se ríen del resultado, ya es suficiente. Ya es una ganancia que no haya una frustración sino risas.

Fotografía vínculo 3: Cambiar la ruta

Creo que es un aprendizaje todo el tiempo, muchas veces tú puedes tener tu ruta y tu ruta tiene que cambiar por cómo se va desarrollando, en ese sentido entra la intuición, ¿cómo puedes ir llevando a algo eso que está pasando? Muchas veces tú sientes que no fluye o que no fue muy afortunado tu taller o tu clase y sin embargo ellos están felices. Entonces tienes que aprender a soltar y decir: "Ok, tal vez no llegaron al resultado que yo esperaba" o "tal vez no lo hice como a mí me gustaría", pero ellos están súper satisfechos o contentos, entonces como que tú también ahí tienes que soltar y permitir su voz y su goce, no todas las cosas tienen que ser como tú pensabas, como tú dijiste o como tú querías. En esa libertad creo que reside la satisfacción de dar la clase y de disfrutarlo, de tú también aprender a soltarte, también que los resultados no siempre sean como el maestro quiere, creo que es otra parte del goce de aprender, soltar esa parte, liberarte de las expectativas.

Cierre de la trayectoria de Isabel

Los fragmentos anteriores muestran cómo se concibe Isabel en su práctica: *una guía dentro de una selva*. La guía que aporta herramientas pues conoce el campo y lo ha recorrido varias veces, sin embargo se sorprende de que a pesar de la cantidad de veces que ha recorrido el terreno, hay cosas que no ha visto y que en el taller descubre.

La metáfora de la selva en el caso de Isabel dice mucho de quien es ella, en algún momento compartió su interés por la naturaleza y la geología, lo cual se conecta con esta forma de concebirse en su práctica educativa. También se puede notar aquí la huella del mapa que tenía en su cuarto de pequeña, en el que jugaba a encontrar detalles con su papá, y las nuevas rutas que descubre en el presente para recorrer un espacio ya conocido. A veces los alumnos se convierten en sus guías y ella llega a un lugar que no esperaba, eso es parte de las experiencias de las que aprende. El juego del mapa cambia dependiendo de quién sea el que lo recorre, en el proceso hay aprendizaje y si al final el resultado no es el esperado Isabel utiliza el juego para sacar una risa, lo cual para ella *es ganancia*.

Luisa

Fotografía vínculo 1: El taller

Creo que un taller es un espacio físico, mental y emocional donde un grupo de gente con intereses similares se reúne a desarrollar proyectos. La intención es importante, porque debe haber una intención, generalmente es de exploración y creación, donde diversos procesos personales, colectivos o sociales son utilizados

para generar nuevas ideas, distintas formas de ver y entender el mundo, y el papel que nuestros grandes o pequeños gestos juegan en él.

Fotografía vínculo 2: Facilitadora

Cada alumno verá cosas distintas, las entenderá de forma diferente, y las utilizará de diversas formas. Lo importante es, nuevamente, la intención de ver, de re-conocer y re-conocerse en este proceso. Me veo como una facilitadora, una coordinadora, que ayuda a generar espacios para que entre todos compartamos lo que sabemos, entendiendo así valores propios y construyendo juntos discusiones y espacios de reflexión.

Fotografía vínculo 3: El taller del Museo de Arte Moderno

Para mí un taller implica creación, como te dije. Y el problema de este taller es que estábamos en un espacio muy limitante físicamente para hacer cosas, estábamos en un salón junto a la biblioteca del Museo de Arte Moderno, MAM.

A la vez era un espacio lleno de otras posibilidades maravillosas, que yo no había previsto. Teníamos de un lado el corredor del bosque de Chapultepec, con las puertas del MAM abiertas de par en par a ese mundo tan distinto al que uno experimenta dentro del museo. Del otro lado el museo, del que después de dos semanas éramos parte. Entonces lo que hicimos fue simplemente poner atención a nuestra forma de estar y percibir esta experiencia tan liminal, era súper fuerte. Entonces...bueno, fue un taller muy clavado en experiencias y procesos, pero no tanto desde una problemática conceptual, institucional o académica, sino más bien personal y vivencial: feminista, (risa). Ya que finalmente lo personal es un reflejo

de lo social y a su vez de lo político. Pasaron muchas cosas, difícil de describir. Pero eso es lo de menos, creo. Lo vivimos, y eso queda. El aprendizaje está ahí, cambiándonos, con o sin etiquetas. Fue un clavado, profundo e intenso. Yo todavía lo estoy digiriendo. Fue maravilloso. Fue distinto a la escuela, sí, y una gran oportunidad, sí, y con el gran y generoso apoyo de JUMEX, sí, y en un gran espacio que amablemente nos prestó el MAM, sí, pero finalmente estábamos metidos en, y quizás amarrados al peso de una compleja cadena institucional que tiene una carga simbólica muy fuerte. Necesitaríamos un lugar más ligero físicamente, geográficamente, mentalmente, creativamente, personalmente, socialmente, políticamente..., creo yo, para en serio echarnos a volar. Quizás es la búsqueda de ese espacio ideal la que nos mantiene andando, no lo sé...

Cierre de la trayectoria de Luisa

Luisa se concibe a sí misma como facilitadora, facilita la construcción de un espacio para compartir y reflexionar acerca de procesos artísticos y educativos, lo que se vincula con su concepción del taller. Al que describe como un espacio físico, mental y emocional, en donde hay una intención de compartir y comprender a través de la reflexión.

Luisa sabe que ella enseña a partir de su forma de habitar el mundo y en su práctica facilita la generación de espacios para comprender nuevas ideas y formas de ver y estar en él. La identidad y el género son dos temas que están presentes en la historia de Luisa y motivos para la exploración y construcción de su subjetividad. En su trabajo como artista así como en su práctica educativa Luisa intenta encontrar lo *subjetivo en lo objetivo*, esta frase describe el lugar desde el

que Luisa vincula el arte y la educación. Su búsqueda en el arte tiene conexión con esta premisa también. Luisa continúa recorriendo el espacio, su visión *abre nuevos horizontes*.

Reflexiones sobre el vínculo arte-educación

En este último apartado muestro cómo se conciben los sujetos entrevistados en el campo de la educación artística y cómo viven su práctica. Cierro el análisis utilizando fragmentos de las entrevistas en donde su voz sea la que los describa. Estas últimas fotografías son el resultado de un proceso de investigación en el que recorrí las trayectorias de los sujetos y se rastree las historias de algunas de sus ideas, concepciones, saberes y experiencias a lo largo de su vida. Pablo es un sujeto que cuando se encuentra en el campo educativo se coloca en el lugar de *posibilitador*, Isabel en el de *guía* y Luisa en de *facilitadora*. Cada uno tiene una palabra para describir su papel, aunque en la práctica quizá hay similitudes, el hecho de que cada uno haya escogido una palabra para describirse implica que cada uno tiene su forma de verlo y vivirlo.

Han compartido su subjetividad a través de toda la entrevista y estos fragmentos engloban la idea que cada uno tiene de su práctica en el campo de la educación artística.

Por otro lado este apartado abre la oportunidad de hablar del concepto de *taller*. En el proceso de investigación pude darme cuenta de que el término taller aparecía frecuentemente. Aunque mi objetivo no es profundizar acerca de este concepto, me parece pertinente hablar de la noción que los entrevistados han construido con respecto al mismo. Hablar del taller desde los sujetos aclara su

concepción del vínculo. El taller es un espacio que en cada caso se entiende diferente, podría ser un buen tema de investigación en el futuro definir o profundizar en el concepto y el espacio de una taller en el campo de la educación artística. Por lo pronto, expongo aquí la visión de los sujetos entrevistados.

Pablo y Luisa dieron una descripción de lo que ellos entienden por *taller*. Luisa lo describe como un *espacio físico, mental y emocional donde un grupo de personas con intereses similares se reúnen para desarrollar proyectos*. La intención es importante y se cruzan *diferentes formas de hacer, ver y estar en el mundo que generan reflexiones*. Para Pablo un taller *no tiene necesariamente que enseñar una metodología o cómo hacer una cosa. Es hacerles significativo [a los participantes] lo que vivan ese día, y que lo puedan representar en algo*. Para Isabel es un espacio que permite *el juego, la interacción y la empatía*.

A partir de las descripciones de los sujetos podría pensar en el taller como un espacio que permite justamente trasladarse de un campo a otro y vincular el arte y la educación en un mismo lugar. Los sujetos se desplazan de un campo a otro, se muestra el traslado de ideas con respecto al arte en su práctica educativa. El taller es el espacio en donde sucede todo esto. Así como la palabra *taller* se traslada de un campo a otro, los sujetos se desplazan y trasladan sus ideas, procesos y experiencias a este espacio. El taller se crea a partir del ser subjetivo del tallerista y los asistentes. El taller se desplaza con ellos, en este desplazamiento se muestra la construcción del vínculo arte y educación que cada uno ha generado a partir de su trayectoria, el taller es el espacio en donde el proceso es visible y se pone en práctica.

La trayectoria de los sujetos termina aquí, he recorrido el álbum de sus fotografías para mostrar cómo llegaron a construir un vínculo entre arte y educación. En este último apartado su voz es la que da cuenta de esta construcción. El álbum está completo y espero que las fotografías elegidas, permitan al lector trazar una trayectoria y seguir una narración.

CONCLUSIONES

Más bien -tú sabes mejor que nadie- lo misterioso de nuestras vidas, lo más apasionante quizás, es que desde la infancia comenzamos a tejer una tela por encima (o por debajo) de los acontecimientos familiares. Siempre será fascinante la sorpresa de saberse capturado dentro del círculo familiar que nos viste, alimenta y educa, pero libres, secretamente libres, en el mundo interior que aprendemos a crear, que a menudo simplemente descubrimos esperándonos y que desde la niñez nos compromete por partida doble. Con nuestro entorno objetivo y con nuestra subjetividad. El mundo exterior que nos rodea cambia y cambiamos nosotros, interiormente, también. Ya estamos allí: midiendo fuerzas entre lo que está fuera de nosotros y nos contiene y lo que está dentro de nosotros y contenemos. Creo, a estas alturas, que toda la vida es un combate entre esas dos fuerzas.

Carlos Fuentes

En la introducción he explicado el origen de esta investigación. Las preguntas que dieron inicio a la misma nacieron de una experiencia personal y de cuestionamientos que emergieron a lo largo de varios años de trabajo en el campo de la educación artística no formal. Esta investigación, como muchas otras, surgió de una experiencia subjetiva, lo cual me hizo darme cuenta de la importancia de la subjetividad en el ámbito educativo, así como la pertinencia de estudiarla, y comprenderla en otros sujetos. Ello me llevo a buscar referentes teóricos que me permitían acercarme a la investigación desde esta postura, es por eso que he partido de autores y teorías que hablan del sujeto, sus relaciones y su papel en la construcción social. Me interesaba saber cómo se vivían y pensaban otros sujetos en el mismo campo.

A partir de las posibilidades que me brindaba la sociología recurrí a la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, para hablar del papel del sujeto en la construcción de su entorno; la teoría de la acción de Pierre Bourdieu que me acercó a las nociones de *habitus* y *campo* para aclarar la posibilidad y capacidad de acción que tienen los sujetos para relacionarse y actuar dentro del contexto en

el que se desenvuelven; también me allegué a la teoría del sujeto que expone Alain Touraine para explicar la construcción de la subjetividad y el papel de la misma en las relaciones del sujeto con su entorno y con otros sujetos.

Las preguntas que guiaron este trabajo fueron las siguientes:

- ¿Cómo piensan los sujetos los procesos artísticos y qué aportan éstos a la educación?
- ¿Cómo piensan la práctica educativa y que elementos de su práctica artística se ven reflejados en el ámbito educativo del que participan?
- ¿Cuál es la trayectoria que los condujo a establecer vínculos entre la educación y el arte?

La investigación da cuenta del proceso de los sujetos para construir el vínculo entre arte y educación.

En el proceso de investigación me di cuenta de que el contexto familiar y la infancia jugaban un papel fundamental, algo que yo no tenía contemplado. Es por eso que en el apartado siguiente me centraré en la forma como abordé el tema de indagación a partir del encuentro con los sujetos y sus trayectorias.

Presupuestos y sorpresas

Al inicio de esta investigación no tenía idea en qué me estaba metiendo, desconocía el proceso de un trabajo de investigación y no sabía muy bien como plantear los objetivos de la misma a partir de lo que me interesaba. A partir de mi experiencia sabía que había personas que vinculaban el arte y la educación, y podía notar que cada uno lo hacía de forma diferente, sin embargo no podía plantear lo que observaba en términos de un proyecto de investigación. En este

sentido mi tutora realmente fue una guía, llegué a sentir que tenía un diccionario para interpretar lo que yo trataba de decirle, y me fue ayudando a aclarar las ideas para poder trasladarlas a este trabajo.

Comencé a leer las teorías sociológicas antes mencionadas y mi mirada se transformó a partir de las mismas. Comprender a los sujetos, sus acciones y relaciones a través de la mirada de estos tres autores cambió la forma en la que pensaba mis preguntas y mi trabajo de investigación. En un principio iba a ir a talleres para observar cómo realizaban su trabajo algunos artistas que participaban del campo educativo y a partir de las observaciones podría contestar a las preguntas de investigación, con los datos obtenidos de las observaciones. Pero a partir de la transformación de mirada, esto ya no era posible. La observación no contestaba a las preguntas, se centraba en mi percepción de entonces ¿cómo iba a incluir la mirada de los sujetos? ¿En dónde quedaban sus ideas y formas de comprender su práctica si lo único que iba a hacer era observarlos?

No tenía mucho sentido pensar en el sujeto y la subjetividad y después dejarla fuera de la investigación. Esta transformación me llevó a tener una serie de confusiones y cambios que me permitieron darme cuenta de los prejuicios y presupuestos que me habitaban sin que yo fuera consciente de los mismos. Si quería comprender por qué los sujetos hacían lo que hacían y cómo lo hacían no iba a ser posible observándolos desde una postura “objetiva”, quería saber realmente qué los había llevado hasta donde estaban y comprender porque encontraban un vínculo entre arte y educación desde su mirada. Para esto necesitaría saber mucho más de ellos que sólo verlos actuar en un taller.

Este cambio de postura me llevó a replantearme no sólo el proyecto de investigación, sino a mí misma y a pensar en cómo yo vivía mi práctica y de dónde había sacado los elementos que me permitían ejercerla qué pensaba yo acerca del vínculo entre arte y educación. A partir de lo cual replanteé el trabajo, mis preguntas y la metodología que me permitiría realizarla. Comprendí que para responder a las preguntas tendría que indagar en la subjetividad de los sujetos, en lo que pensaban acerca de lo que hacían y en cómo habían llegado a hacerlo. El papel del sujeto y su voz en esta investigación serían centrales para responder las preguntas.

Metodología

Una vez que estuve consciente de mi ignorancia, me puse a estudiar algunos trabajos de investigación referentes al papel de la subjetividad en las prácticas educativas y otros ámbitos, así como a profundizar mi conocimiento acerca de la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales. Este acercamiento me mostró que requería escuchar lo que los sujetos pensaban, creían y sentían de su práctica, así como los significados que había detrás de la misma, ¿de dónde venían sus ideas?, ¿por qué eligieron el camino de las artes visuales?, ¿por qué llegaron a pensar que el arte y la educación podían vincularse? y ¿qué tenía esto que ver con su contexto y prácticas?

Sin embargo, me cuestionaba acerca de las preguntas que guiaban la investigación: ¿qué quería investigar?, ¿sus acciones?, ¿su práctica?, ¿cómo iba a llegar a su espacio subjetivo?, y ¿por qué buscar las particularidades, en vez de las generalidades? Tuve que responder a estas preguntas para continuar con el

trabajo de investigación, más lecturas, reflexiones análisis, discusión y estudio. Un trabajo largo de pensamiento y transformación.

Este proceso me llevó a incorporar nuevas nociones en el trabajo de investigación: el pensamiento narrativo, el enfoque autobiográfico, la construcción de trayectorias, las biografías y biografemas, la memoria, la imaginación y su papel en la construcción de una narrativa, la entrevista como herramienta para la construcción de trayectorias. El trabajo se volvió mucho más complejo, implicaba realmente un reto.

Tomé un curso de entrevista para comprender la complejidad de esta técnica, y realicé una entrevista piloto antes de terminar el curso, es importante decirlo porque las preguntas que utilicé para el ensayo de entrevista no tenían nada que ver con lo que estaba buscando, aunque en realidad yo creía que sí. Las preguntas eran muy conceptuales, y como resultado las respuestas fueron iguales. Los cuestionamientos iniciales de mi indagación no fueron adecuados para responder a las preguntas, ni para construir trayectorias, ni para comprender la subjetividad, ni para encontrar las particularidades.

Después de terminar el curso, leer y reflexionar acerca de la entrevista como herramienta para la construcción de trayectorias y los errores de la entrevista piloto, mi idea de qué preguntas podrían ayudarme a comprender mejor el papel del sujeto y los significados subjetivos, así como el proceso para la construcción de trayectorias era mucho más clara. Reestructuré el guión pensando en crear una narrativa que me permitiera seguir un camino a través del tiempo. Busqué a tres artistas visuales que estuvieran involucrados con la educación de alguna manera. Tenía varias opciones, algunos eran artistas con los

que había trabajado a otros los descubrí buscando proyectos de educación artística en el internet, y encontré algunos más en cursos de educación y arte en donde artistas y maestros compartían su experiencia y discutían acerca del papel del arte en la educación. Al final elegí a los sujetos.

Cabe señalar que en el proceso de selección, primero descarté a los que no vivían en México pues el hecho de entrevistar a alguien a distancia me parecía un poco complicado. Luego consideré la disposición que tenían cuando les planteaba la posibilidad de una entrevista y, en tercer lugar, tomé en cuenta la facilidad de contactarlos. Les escribí y les platiqué de qué se trataba el proyecto. Les pregunté si era posible hacer una entrevista al respecto de su trabajo en el campo educativo, y los que me contestaron fueron los tres sujetos con los cuales trabajé en esta investigación, gracias a su disposición para acceder a participar en la entrevista contarme un poco de su historia pude seguir con el trabajo.

Con la nueva guía de preguntas, el conocimiento adquirido en el curso y las lecturas, mi papel como entrevistadora mejoró. Podía darme cuenta en las respuestas que los entrevistados me daban, y aunque no estaba segura de que la información que me aportaban iba a permitirme cumplir con los objetivos de la investigación, algo iba bien, lo sentía en el momento de las entrevistas. Para mí el espacio que se construía en la entrevista tenía una especie de magia parecida a la que se genera en una función de danza, es decir, lo que pasaba en ese momento era producto del instante y el diálogo que se generaba con los sujetos construía una historia coherente, hablaban de ellos, de su historia, sus ideas, experiencias, sentimientos y recuerdos, lo cual me dejaba un poco tranquila pues la práctica comenzaba a relacionarse con la teoría.

Con las narrativas que obtuve después de las entrevistas establecí mis categorías de análisis. Una vez que las entrevistas estaban en papel, pude verlas como narrativas y encontrar un hilo conductor para construir las trayectorias. Las leí varias veces, y me surgieron más preguntas ¿qué de toda la narrativa me permitiría cumplir con los objetivos de la investigación?, ¿qué era importante mostrar para la construcción de una trayectoria? Generé un diálogo con las entrevistas del cual surgieron mis categorías de análisis. Comencé a trabajar con las narrativas y a darme cuenta de las particularidades de cada una. Abordé el trabajo desde la perspectiva de los sujetos entrevistados y empecé a trazar las ideas y significados que encontraban detrás de sus acciones.

Análisis

A partir de las teorías de Giddens, Bordieu y Touraine -que dan elementos para pensar en el papel del sujeto en la construcción social, así como en la construcción de esquemas (*habitus*) que permiten a los sujetos actuar dentro de su contexto y construir significados que al mismo tiempo estructuran lo social, y el papel de la subjetividad en la relación de los sujetos y su contexto- pensé en la trayectoria de los sujetos como una construcción resultado de la interacción y relaciones que han tenido a lo largo de su vida.

Desde este marco de referencia, inicié un diálogo con las narrativas que me llevó a construir las trayectorias, exploré los referentes personales que habían llevado a los sujetos, primero a estudiar artes visuales y después a participar en el ámbito educativo. Me di cuenta de que el contexto y las experiencias de la infancia eran claves para comprender la elección de una carrera universitaria, en este caso

las artes visuales. Esto fue una sorpresa para mí pues, mi idea al principio era comenzar la trayectoria en el momento de la elección de carrera para después comprender cómo vinculaban el arte y la educación, sin embargo los sujetos iniciaban explicándome por qué habían elegido su profesión a partir de experiencias infantiles, lo que me llevó a incluir en las trayectorias las experiencias y el contexto de la infancia de los sujetos, lo cual enriqueció el trabajo, porque encontré más adelante ideas y significados con respecto a la educación y el arte que tenían una conexión directa con algunas de estas experiencias.

Esta sorpresa también me hizo comprender las elecciones de vida como un proceso que comienza a edad temprana. Por lo menos en el caso de los tres sujetos el contexto familiar y escolar había sido un referente importante para la elección de su profesión. Asimismo, las experiencias y la interacción con su contexto tenían una relación con los significados que actualmente producían con respecto a sus acciones. Esta forma de ver las trayectorias me hizo pensar en que tal vez para una futura investigación sería interesante explorar las experiencias infantiles como parte importante de la construcción de la subjetividad. Por el momento sólo incluí estas experiencias para comprender el vínculo arte-educación que los sujetos han generado.

Para realizar el análisis me apoyé principalmente en la teoría cognitiva de Bruner y el pensamiento narrativo así como en el enfoque autobiográfico y la construcción de trayectorias de Bolívar. La metáfora de la fotografía me permitió vincular estos conceptos con el tema de la investigación y comprender los procesos de subjetivación y construcción de significados en torno al vínculo educación y arte. Realicé algunas lecturas con respecto a la fotografía para

explicar cómo estaba entendiendo las trayectorias. La idea de la fotografía y el álbum familiar, me permitió focalizar la relación intersubjetiva entre entrevistador y entrevistado, así como el recorte de realidad que estaba haciendo para cumplir con los objetivos de la investigación. Dicho enfoque también contribuyó a responder las preguntas acerca del papel de la imaginación en la construcción de narrativas y el tiempo subjetivo de la memoria. Estas preguntas complejizaron y enriquecieron el trabajo.

A partir del análisis pude observar como los sujetos construyen a lo largo de un periodo de tiempo una idea de arte que se traslada al campo educativo, y cómo las experiencias en este campo reconfiguran las ideas anteriores y se genera un proceso en el que las experiencias en los dos campos producen nuevas nociones y significados que tienen efectos en las acciones de los sujetos.

En el caso de Pablo existen conexiones entre su trabajo en el campo de la educación artística, las experiencias de su infancia y la elección de carrera. La relación con la esposa de su padre, su idea de trabajo, las esculturas del vecino, las experiencias de la primaria, la intención de sus dibujos y su trabajo en una organización de la sociedad civil, son factores que marcaron la trayectoria de Pablo y constituyen parte de los significados que ha construido con respecto al arte y la educación. A partir de estas experiencias, Pablo cree que el arte es un medio para construir colectividades y reconstruir el tejido social, estas experiencias contribuyen al significado de sus acciones y generan un hilo conductor mediante el cual se puede observar la relación con su práctica en los dos campos.

Para Isabel las experiencias escolares en sus talleres de artes, así como la relación con su padre y su pasión por la naturaleza y las artes plásticas, generaron una visión particular en la que la interacción y el juego son elementos importantes en su práctica, tanto en el campo del arte como en el educativo. Ver en el arte posibilidades de interactuar y jugar con otros ha configurado una forma particular de entender el vínculo arte-educación en Isabel. Además de que hay una relación con su historia. Ella encuentra que la interacción y el juego son herramientas que promueven la empatía, los vínculos y generan una mirada activa, para Isabel se convierte en una posibilidad de transformación, esta concepción se encuentra detrás de sus acciones. Ella se mueve en tres campos, los cuales vincula a partir de esta idea, el artístico, el educativo y como ilustradora.

En el caso de Luisa existe una preocupación por la cuestión del género y la identidad, que se puede observar a lo largo de su trayectoria. Su idea del arte como una búsqueda constante y su descontento con la verticalidad de las instituciones donde trabaja se ven reflejados en su forma de hablar y enseñar. Estas ideas, algunas producto de sus experiencias más tempranas, son motivo para realizar acciones en su trabajo artístico, así como de la forma particular que tiene de entender la enseñanza y el vínculo arte-educación.

El resultado del análisis dependió en gran medida de las entrevistas que realicé. En algunos casos fue más fácil profundizar en las trayectorias, algunos me contaron sus experiencias con más soltura y profundidad. Traté de presentar las narrativas respetando lo que ellos me habían dicho, en ocasiones fue difícil, pues me compenetraba de tal forma con su historia que me veía reflejada en sus

palabras, otras veces sus experiencias me llevaban a recordar mi propia historia, es por eso que en algunos apartados hay referencias a mi experiencia, sin embargo sus palabras fueron respetadas y las incluí tal cual ellos las dijeron. Como mencioné anteriormente, es difícil apartarse cuando se trata de una investigación cualitativa en donde uno de los objetivos es comprender la subjetividad. Me hago responsable de mis intervenciones y asumo que la relación que establecí con las narrativas me hizo consciente de mi propia subjetividad.

El análisis de las trayectorias tenía el objetivo de comprender el vínculo educación y arte que los sujetos han producido. Como parte de la metodología para el análisis dividí los resultados en dos partes: en un capítulo mostré las primeras experiencias de la infancia, el contexto familiar y el escolar. En un segundo capítulo incluí el análisis con respecto a los significados acerca del arte y la educación, así como el vínculo que generan los sujetos a partir de estos significados. Esto ayudó a trazar claramente la trayectoria y a mostrar el proceso de producción de algunos de los significados con respecto al arte y la educación. A continuación mostraré algunas conclusiones con respecto a este capítulo.

Vínculo arte-educación

Los significados y la forma en que los sujetos han creado un vínculo entre los campos artístico y educativo tienen una relación directa con su trayectoria y es parte de un proceso de construcción en el que la subjetividad y las experiencias a lo largo de su historia generan una forma particular de pensar el vínculo arte-educación. En este caso, decidí analizar por separado los significados que los sujetos expresaban con respecto al arte y por otro lado, los que tenían con

respecto a la educación, con la finalidad de encontrar relaciones entre las formas que tenían de ver sus acciones en los dos campos y las ideas que había detrás de ellas.

Los sujetos entrevistados expresan las ideas y principios que tienen con respecto al arte, las cuales muchas veces son trasladadas a su práctica en el campo educativo. Detrás de las acciones que realizan en este campo los sujetos tienen principios que rigen sus acciones.

En las narrativas se puede observar la influencia del entorno familiar, escolar y social de los sujetos, así como sus ideas con respecto al arte y la relación que tienen con su práctica educativa. En las acciones que realizan en este campo se ponen en juego ideas y formas de ver el arte y sus procesos. En este sentido la relación que hacen entre arte y educación tiene que ver con los desplazamientos de los sujetos de un campo a otro, es en ellos en donde se genera el vínculo y se puede comprender. Los sujetos generan *habitus* que después son utilizados en los dos campos, sin embargo cada campo tiene reglas y formas diferentes. Es en la experiencia en donde los sujetos trasladan las ideas de un campo a otro. Bourdieu expresa que : “*el juego es aprendido y experimentado en la acción práctica.*” (Bourdieu, 1993, p.64).

En este caso, el juego podría ser entendido como el campo de la educación artística que es el contexto en el que desarrollan sus prácticas.

La interacción con otros sujetos, su historia e ideas son parte importante de la construcción de significados que hay detrás de sus acciones. En este caso las ideas que tienen los sujetos con respecto al arte y su papel en la sociedad son una guía para comprender el vínculo que los sujetos han construido. Estas ideas

muestran algunas de las nociones que los sujetos tienen con respecto al arte, sus procesos y su papel social, estas formas de experimentar el arte son parte fundamental de la manera en que realizan acciones en el campo educativo.

En la narrativa se revelan estas formas de actuar y de concebir la práctica. A partir de ellas los sujetos crean una forma particular de entender el vínculo arte-educación y al mismo tiempo generan una forma propia de concebirse en este espacio. Pablo es un posibilitador, Isabel una guía y Luisa se ve a sí misma como facilitadora. La investigación da cuenta de cómo la experiencia, ha llevado a los sujetos a construir una forma de actuar y de concebirse a partir de trasladar sus ideas en torno al arte al campo educativo. Existe una relación entre su forma de experimentar el arte y ser *posibilitador, guía o facilitadora*. El recorrido que se hace a través de sus experiencias permite comprender la forma particular que cada uno tiene de vincular los dos campos.

El papel del sujeto es fundamental para comprender por qué se hace lo que se hace y cómo se hace. Las preguntas que guiaron este trabajo de investigación: ¿Cómo piensan los sujetos los procesos artísticos y qué aportan éstos a la educación? ¿Cómo piensan la práctica educativa y que elementos de su práctica artística se ven reflejados en el ámbito educativo del que participan? ¿Cuál es la trayectoria que los condujo a establecer vínculos entre la educación y el arte? fueron abordadas a partir del estudio de la subjetividad y de construir una narrativa que mostrara el proceso de subjetivación del que habla Touraine. En este sentido, la subjetividad no funciona como un sistema cerrado: los principios, las ideas, concepciones y costumbres de un sujeto se construyen no sólo desde el individuo sino también a partir de la interacción con otros sujetos, el entorno, la condición

social y las experiencias que se tienen a lo largo de la vida. El proceso de subjetivación es dinámico: el sujeto se hace a lo largo de este proceso formando parte de la construcción de la sociedad y ésta de él.

Reflexiones finales

El proceso de este trabajo de investigación me ha llevado a hacer una revisión de mi propia subjetividad, de la historia de los significados que tenía o tengo acerca de la educación y el arte así como de mi trayectoria. Me pregunté muchas veces ¿cómo es que me metí en esto?

La verdad es que al principio de la maestría no tenía ni la más mínima idea de que la investigación me transformaría de tal forma que me pararía desde otro lugar al terminarla.

Aunque en algunos momentos padecí los efectos de los cuestionamientos que me surgían ahora agradezco la oportunidad que tuve de conformar una nueva mirada para observar los fenómenos educativos en particular el vínculo con el arte.

En este sentido me quedan nuevas preguntas y nuevos temas en los cuales indagar, relacionados con la subjetividad, el arte y la educación, por ahora sólo me queda cerrar esta investigación, creo que en ella se puede observar la influencia de los contextos familiares, escolares, experiencias de la infancia y de trabajo en la construcción del sujeto así como el vínculo que tienen con los significados y principios que guían las acciones en el campo de la educación artística. En este sentido, veo una enorme posibilidad en el enfoque autobiográfico y la construcción de trayectorias como metodología para comprender a los sujetos y dar valor a la

intersubjetividad en la investigación. Este concepto me ha abierto a una serie de nuevos conocimientos y formas de comprensión del mundo y de los otros que han enriquecido mi visión. Parece sencillo trabajar desde esta perspectiva sin embargo después de este proceso puedo ver la complejidad de la metodología. Me surge la necesidad de indagar más acerca de este espacio en donde se logra la mutua comprensión y en donde es posible interactuar con las ideas de otros sujetos. Me parece que estas perspectivas de indagación son un medio muy valioso para devolver al sujeto su lugar en la construcción social.

Intersubjetividad es el concepto con el que me gustaría cerrar esta investigación, un concepto al cual he dedicado horas de lectura últimamente, antes de este proceso desconocido para mí, un lugar que hace posible entenderse entre personas. Este concepto, que ahora comprendo como un lugar o espacio, es necesario para construir nuevos significados con respecto, no sólo a la educación artística, sino para pensar la construcción social desde este lugar. Me quedo en este espacio y con ganas de, en futuras investigaciones, utilizar el método biográfico para continuar con el proceso de comprensión de la subjetividad. En este momento me surgen tantas ideas para nuevas investigaciones que me parece absurdo nombrarlas, creo que esta metodología podría, por ejemplo aportar una perspectiva muy diferente a campos como la salud mental o a la percepción de los alumnos dentro de la dinámica escolar, por mencionar algunos. Estoy segura de que esta forma de hacer investigación aporta muchas y muy valiosas perspectivas para mirar la sociedad. En este sentido comparto una frase de una novela que leí durante el proceso de investigación: “No hay una sola realidad, cabo. Existen múltiples realidades. No hay un único mundo. Sino muchos

mundos, y todos discurren en paralelo... Cada mundo es la creación de un individuo.” (Auster, 2008). Es increíble como lo aprendido permite generar conexiones con el mundo y la vida cotidiana y finalmente nos hace quienes somos.

Lista de referencias

- Augé, Marc. (1998). *Las Formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Auster, Paul. (2008). *Un hombre en la oscuridad*. Mexico: Anagrama.
- Bal, Mike. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC.
- Bedin da Costa L. (2011). *Estratégias Biográficas O biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Brasil: Editora Sulina.
- Berger, Jhon. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bohm, David. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairos.
- Bolívar A. (2012 a) *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica*. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA). Porto Alegre: PUCRS, vol. 1.
- Bolívar Antonio. (2012 b) *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA). Porto Alegre: PUCRS, vol. 2.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, núm. 7(4),Art. 12. Sitio Web: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bourdieu, Pierre. (1993). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brockbank, Anne, Ian Mc Gill (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Bruner, Jerome. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome. (2000). *Actos de significado: mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Carrasco, Matilde. (16 abril 2013). *De la estética de la forma a la estética del significado. Sobre el giro estético de A. Danto*. Revista de Filosofía, 38, 97.
- Casco, José María. (2010). *El exilio intelectual en México Notas sobre la experiencia argentina 1974-1983*. Apuntes de investigación/ Taller, 18, 163.
- Cortazar, Julio. (1971). *Algunos aspectos del cuento*. 06-2013, de Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Sitio web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>
- De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano, artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, biblioteca Francisco Xavier Clavijero.
- Delory Momberger C.(2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo proyecto*. Marzo 2013, de CLACSO Sitio web: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_resultado.php?campo=autor&texto=2530&pais=26
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico: De la representación a la recepción*. Madrid: Paidós.
- Greene, Maxine. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul: Conferencias de educación estética*. México: Edere.
- Greene, Maxine. (2008). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. España: Graó.
- Giddens, Anthony. (1998). *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Núñez, Amanda. (2007). *Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós*. Junio 2013, de Publicación electrónica sobre arte, diseño y educación Sitio web: <http://www.paperback.es/articulos/nunhez/nunhez04.htm>
- Parra, M. (otoño 2005). *La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Argentina, Athenea Digital - num. 8: 72-94. Sitio Web: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373099.pdf
- Ramos Juan Mario. (2010). *Senderos de la ética: Gestión de recursos y acciones de ayuda*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Salazar, Gabriela. (2010). Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine. enero 2013, de Facultad libre de derecho Monterrey. Sitio web: <http://www.fldm.edu.mx/revista#>

Sarramona, Jaume. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Schön A. Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos: Barcelona: Paidós.

Touraine, Alain. (2010). *¿Podremos vivir juntos?*. México: Fondo de cultura económica.

Touraine, Alain. (2011). *A la búsqueda de sí mismo*. Barcelona: Paidós.

Touraine, Alain. (2011) *Nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Trilla, Jaume. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.