Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Ciencias Sociales

ARTE POR LA PAZ,

ENTRE LA TRANSFORMACIÓN Y LA REPRODUCCIÓN

Tesis que para optar al grado de
Doctora en Ciencias Sociales,
con especialidad en Educación,
presenta

MITSI NIETO DURAN

Director de tesis:
Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas

México, D. F., Diciembre de 2014

Índice

Abriendo mil puertas... 7
I. Educación, arte y paz 25
II. ¿At-arte o liber-arte? Liberación y reproducción 49
III. Las palabras importantes 73
IV. ¡A otro lado con su Circo! 101
4.1. Quiénes son los jóvenes del Circo 121
V. El sujeto que crea 131
5. 1. Efectos en lo afectivo 132
5.1.1. El arte en su dimensión estético-expresiva 132
5.1.2. El arte visual como terapia 135
5.1.3. El arte visual como generador de paz interna 142
5.2. Efectos en el pensamiento 144
5.2.1. Pensamiento crítico 144
5.2.2. El arte visual en el desarrollo de la capacidad de observación 147
5.3. Efectos del arte visual en el grupo 153
5.4. El caso de Elvis Santiago: cuando el arte no puede salvar una vida 160
VI. El proceso edu-creativo 167
6.1. Los facilitadores 168
6.1.1. Pensamiento crítico y autonomía 168
6.1.2 Pedagogías visibles e invisibles 174
6.2. La institución 178
6.2.1. Institución y violencia 178
6.2.2. Institución y creación 182
6.3. El ambiente educativo 185
VII. Conclusiones 195
Hacia algunas estrategias pedagógicas para generar cultura de paz 199
Bibliografía 207
Anexo (ejemplo de entrevista) 217

Agradecimientos

A Sebastián, el proyecto más hermoso de mi vida.

A Elvis Santiago y a todos los chicos entrevistados. A los facilitadores de los cursos, en especial a Genaro Delgado, por el compromiso y pasión que imprime en su docencia y que me permitió plasmar en esta tesis.

A mis profesores del Doctorado en Ciencias Sociales y a los miembros del jurado, que se tomaron la molestia de ayudarme a corregir y mejorar este documento: la Dra. Sonia Comboni, la Dra. Eva Marxen, el Dr. Rogelio Martínez y el Dr. Víctor Escalante. También a la Dra. Paola Hernández, por los aprendizajes de vida y por su solidaridad y apoyo en esta tesis.

A mi director de tesis, el Dr. Javier Ortiz, por apoyarme y permitirme trabajar con gran autonomía y respeto.

A mis padres y a mi abuela paterna, por apoyar y respetar siempre mis decisiones y proyectos. A mis sobrinos Liev y Ludwig, por estimular con su infancia y crecimiento, mi interés en la educación; y al segundo además, por ayudarme a transcribir las entrevistas de esta tesis.

A César, por razones infinitas, entre ellas, por motivarme para hacer estudios de doctorado y para luchar por cada uno de mis sueños. Por estimular mi pensamiento crítico, por las largas horas de discusión y asesoría sobre esta tesis, además del tiempo dedicado a la revisión de la misma. Pero sobre todo, por ser mi compañero de vida y de esta nueva gran aventura que es la paternidad.

Arte[1] por la paz[2], entre la transformación[3] y la reproducción



Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
Cuando miren los ojos creado sea,
Y el alma del oyente quede temblando.

Vicente Huidobro

Imagen: Exploración de las fuentes del río Orinoco,
Remedios Varo

Abriendo mil puertas…

Este proyecto surgió hace varios años, cuando comencé a trabajar en organizaciones de la sociedad civil, con diferentes estrategias…O quizás surgió mucho antes, cuando mi profundo interés por el dibujo y lo que los otros veían en mí como una habilidad, me llevó a estudiar la carrera de Diseño Gráfico. En ese tiempo me gustaba mirar al mundo e intentar interpretarlo. El dibujo había sido fiel compañero desde mi infancia, pues fui siempre una niña muy introspectiva.

Como en todas las historias, en la mía no han existido pocas casualidades, una de ellas me llevó a involucrarme en procesos de desarrollo comunitario, a conocer diversas iniciativas de

[1] Es importante aclarar que si bien el término "arte" es complejo y tiene múltiples acepciones, en este trabajo se empleará en su relación con la educación, a través de la corriente llamada Educación por el arte.
[2] Se entiende por Arte por la paz al punto de intersección entre la Educación para la paz y la Educación por el arte, estos aspectos en común entre ambas corrientes serán abordados en esta investigación, en el capítulo correspondiente al vínculo entre arte, educación y paz.
[3] Se entenderá por transformación un proceso de cambio tendiente hacia la liberación del sujeto.

la sociedad civil y a ser protagonista en algunas de ellas. Esto me motivó a decidir cambiar de carrera y estudiar psicología primero y luego a adentrarme en la Educación por el arte, derivada de mi propia formación y de exitosas experiencias de intervención comunitaria a través de esta herramienta.

En aquel tiempo había iniciado una serie de proyectos contra la violencia escolar, enmarcados dentro del área de la Educación para la paz, sin embargo notaba que no bastaba con habilitar a los estudiantes para ser menos violentos entre sí, cuando existe una sociedad llena de desigualdades que los agrede de muchas maneras y que produce cada vez más violencia entre ellos. Me parecía que había que ir más allá de las relaciones personales y cuestionar y transformar la realidad social pero ¿Esto era posible? ¿El arte también podía colaborar con esta tarea?

En aquel momento, el arte, y particularmente el arte visual, acompañaba siempre de manera directa o indirecta las intervenciones educativas en las que participaba y cada vez me sorprendían más los procesos que podía generar en el trabajo con jóvenes, era como un lenguaje que ellos se habían apropiado, que les hacía sentido, que les daba identidad, que les dejaba mirarse y mirar a los demás desde una hoja, una pared o un lienzo. Era una forma de comunicación, una manera de crear empatía y un lazo con los demás, un detonante para la transformación de su entorno y de lograr el reconocimiento de su comunidad. Fue así como surgió mi interés por el vínculo entre Educación, arte y paz.

Es por ello que esta investigación aborda un punto de intersección entre dos importantes corrientes pedagógicas: la Educación para la paz y la Educación por arte, ambas datan de la segunda posguerra europea. La **Educación para la paz** se refiere a los estudios y aplicaciones pedagógicas que buscan favorecer la cultura de paz, es decir, libre de violencia, para lo cual se busca desarrollar distintas habilidades y actitudes como la empatía, cooperación, respeto por los demás, visión de futuros alternativos, compromiso con la justicia, pensamiento crítico, resolución de conflictos y alfabetización política, entre otras[4].

La **Educación por el arte** a su vez emplea las herramientas y técnicas artísticas para favorecer procesos subjetivos importantes en las áreas: cognitiva (estimular el pensamiento e inteligencia, así como la imaginación y la creatividad, entre otros); social (favorecer los vínculos colectivos, la comunicación, la cooperación, el diálogo y otros); y afectiva

[4] Los objetivos y habilidades específicas de la Educación para la paz serán desarrollados en el apartado con el título "El vínculo arte, educación y paz", donde se abordan los conceptos fundamentales de este trabajo.

(autoconocimiento, autoestima, simbolización y expresión de la realidad interna, superación de experiencias traumáticas, etc.)[5]

Ambas corrientes tienen su origen en un momento de crisis social, ocurrido en la Europa de la posguerra, en la primera mitad del siglo XX. La sociedad de aquel momento se hacía diversas preguntas sobre cómo evitar los horrores de una posible guerra futura, al tiempo que se proponía la reparación del dolor producido por los trágicos eventos vividos en sus poblaciones y se enfrentaba al reto de construir una educación que favoreciera lo mejor del ser humano, pues lo peor se había dejado ver en exceso. Como en cualquier otra crisis, era tiempo de mucho dolor, pero también de construcción y cambio en los que la Educación para la paz y la Educación por el arte, participaron con sus respectivas y abundantes aportaciones. En el arte y particularmente en las artes visuales, se exploraban las posibilidades de representación y simbolización de la realidad interna del sujeto, lo cual permitía la expresión de procesos subjetivos, tanto en lo afectivo, como en el pensamiento y en el grupo. Estos procesos están íntimamente interconectados con aquellas habilidades necesarias para la construcción de una cultura de paz, objetivo de la Educación para la paz, por ejemplo la empatía, cooperación, comunicación, pensamiento creativo, pensamiento crítico y otras.

Como vemos, estas dos vertientes educativas, la Educación para la paz y la Educación por el arte, tienen algunos puntos de intersección, es por eso que en lo sucesivo a este vínculo se le llamará Arte por la paz.

Estos puntos en común consisten en que las dos corrientes plantean entre sus postulados el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes como el pensamiento crítico[6], la cooperación, el respeto, el diálogo, la empatía y otras. Estas habilidades son abordadas tradicionalmente en ambas corrientes desde su enfoque individual, sin embargo desde la perspectiva de la teoría crítica (Educación crítica para la paz) se busca que el sujeto construya una cultura de paz desde la transformación de su entorno, transformación que implica una liberación del sujeto y su sociedad.

Es en este punto donde existen vacíos teóricos que dan relevancia a esta investigación. Estos vacíos pueden resumirse en tres aspectos:

[5] El abordaje de la subjetividad y en particular el de su construcción resulta sumamente relevante e interesante y como tal, ha sido ampliamente estudiado por diversas disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, la filosofía y la sociología. Sin embargo, su amplitud temática ampliaría hacia otros senderos el objetivo de esta investigación, por lo que en este trabajo me limitaré a considerarla como un constructo histórico y psicosocial, que entraña una relación con el otro y el desarrollo de procesos simbólicos.

[6] El pensamiento crítico es una de las habilidades en las que se centrará este proyecto, aunque se han elegido una serie de habilidades relacionadas con el enfoque de la Educación crítica para la paz y la Educación por el arte para la construcción de una cultura de paz.

1.- No existe investigación sobre el vínculo entre la Educación para la paz y la Educación por el arte, a pesar de que en la realidad empírica se conocen diversas experiencias educativas que trabajan a partir de este vínculo.

2.- No se ha explorado la dimensión sociocultural de la educación por el arte, en su potencial crítico y transformador (Bersson, 1986). Es por ello que se tiende a concebir al arte como una herramienta individualista en la educación.

3.-Aún no se ha difundido ni explorado en México una dimensión crítica y transformadora de la Educación para la paz (Bajaj, 2011)[7]. Por el contrario se tiende a trabajar con una visión más individual de la misma.

La relevancia del tema radica además en que a partir de la creciente problemática de violencia en México y del incremento de la percepción de violencia entre la población, es cada vez más frecuente encontrar proyectos de la sociedad civil desde la educación no formal[8], que aborden el tema de la paz, con distintas perspectivas y con diversas estrategias, con lo cual, estudiar el vínculo entre Educación, paz y arte, se vuelve vigente en la realidad mexicana.

El 2010 en México ha sido considerado como el año más violento debido a la "lucha contra el crimen" generada por el gobierno del presidente Felipe Calderón. De acuerdo con el informe presentado en enero de 2011 por el INEGI (Informativo Podcast, 2011) el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia indica que una cuarta parte de las ciudades más violentas del mundo se encuentra en México. Las cifras oficiales de homicidios relacionados con el crimen organizado en lo que va del sexenio actual son de 34.612. Solo en el primer año del actual sexenio se contabilizaron 18, 432 homicidios dolosos (Aziz, 2014).

Estos eventos han llevado a incluir el tema de la violencia de manera urgente en las reflexiones académicas. Se trata de una búsqueda de explicaciones y herramientas que permitan enfrentar este problema; la educación parecería ser uno de los espacios más importantes de esta búsqueda, aunque es importante reconocer que no el único.

Uno de los ámbitos más comunes donde vemos reflejada esta preocupación es en lo concerniente a la violencia escolar entre pares, también llamada bullying, la cual ha sido todo un fenómeno mediático en el que se ha depositado la preocupación social y las acciones civiles y gubernamentales. Este tipo de iniciativas, si bien necesarias y valiosas, dejan de lado

[7] Esta corriente se abordará en el primer capítulo.

[8] La educación no formal es aquella que se imparte fuera de las instituciones escolares y del currículum oficial, favoreciendo aspectos útiles para los sujetos en su vida, se trabajará con este tipo de educación, pues se considera que tiene mayor libertad de creación y de inclusión de propuestas alternativas, mientras que la educación formal tiene un proceso mucho más lento en la incorporación de temas y estrategias novedosas en la educación dentro del currículum escolar nacional.

el contexto sociocultural que se vive en México y la fuerte violencia estructural[9] de la que los ciudadanos son objeto. Centran su interés en herramientas individuales para la resolución de conflictos basada en la psicología cognitivo conductual, la cual responde a una postura ideológica que reduce al sujeto a sus interacciones sin aludir a su responsabilidad sobre la realidad sociocultural en la que vive. Estas estrategias parecerían producir sujetos adaptados a la violencia estructural, pero habilitados para combatir la violencia directa o física, lo cual representa una profunda contradicción.

Dentro del contexto de la violencia estructural en México, es necesario considerar fenómenos fundamentales como la pobreza y desigualdad que existen en nuestro país, sin obviar la jerarquía en las relaciones de poder. De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2010), en México la población en pobreza aumentó de 44.5% a 46.2%, que corresponde a un incremento de 48.8 a 52.0 millones de personas entre 2008 y 2010. El mismo Coneval (2012) estimaba que en el 2012 había 53.3 millones de pobres.

Por otro lado, la desigualdad social es también un grave problema nacional. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), México está entre los cinco países más desiguales del mundo, título que comparte con países como Chile, Israel, Portugal, Turquía y Estados Unidos

Como vemos, estos datos son reflejo de la violencia estructural que se vive en México desde las instituciones y a través de un sistema económico y político que no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que además las legitima a través de las retóricas y prácticas educativas.

Este proyecto busca indagar las posibilidades del arte en la construcción de una cultura de paz que no sea lograda desde la obediencia y la resignación, sino desde el pensamiento crítico, la autonomía, el empoderamiento y la acción colectiva tendiente a la transformación de la realidad social.

[9] La violencia es clasificada por Johan Galtung (1985) como uno de los tres tipos de violencia: la directa que se ejerce entre personas y es la más visible pues se concreta con comportamientos específicos. La violencia estructural que se basa en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta en la negación de estas necesidades; es ejercida por las instituciones. La violencia cultural crea un marco legitimador de violencia y se concreta en actitudes con respecto a otras culturas u otros grupos sociales distintos de aquel al que el sujeto pertenece. Para Galtung la Paz negativa consiste en la ausencia de violencia personal o directa (física y verbal), y la Paz positiva es la ausencia de todo tipo de violencia, especialmente la violencia estructural, que es causa muchas veces de la directa. La desigualdad es la característica fundamental de la violencia estructural, que es una violencia institucionalizada, legalizada e invisible aparentemente, pero sus efectos se dejan sentir inevitablemente en la población, como en el caso de las injusticias económicas, sociales, de desigualdad de oportunidades, de pobreza y otros (Galtung, 1985).

Se eligió la educación no formal porque el Arte por la paz es una corriente sumamente novedosa que no está presente en el currículum de las escuelas en México, sino desde instituciones civiles, ya que éstas al no estar sujetas a un programa nacional, tienen la posibilidad de una mayor apertura y creatividad en sus objetivos y herramientas educativas. Sin embargo, considero que lo que eligen las organizaciones civiles: enseñar a partir del arte, dice mucho de su propia visión de la realidad sociocultural y de las significaciones del arte como instrumento de transformación o de reproducción social que se tienen en estos espacios.

Se seleccionó para este trabajo al Circo Volador, porque es una institución no gubernamental consolidada en la ciudad de México (y poco a poco hace presencia en el país) como un espacio que ha sido apropiado enteramente por los jóvenes de clases populares como un lugar de cultura urbana, de arte y de entretenimiento muy importante para la población joven de esta ciudad. Vale la pena decir que yo misma he participado alguna vez en actividades del Circo y los conocí como parte del trabajo que yo realizaba en el Instituto de la Juventud. El instituto los financiaba y evaluaba y yo era la responsable de ir a observar sus actividades y me pareció que el Circo tenía una personalidad propia, generada por un entorno de mucha cordialidad. Es un espacio en el que es fácil sentirse aceptado, pues lo caracteriza la inclusión y la diversidad. El Circo se convertía fácilmente en el espacio de cualquiera.

Sin embargo, el aspecto determinante de esta elección fue que es la única institución que conjunta los dos intereses primordiales de esta tesis, que son la Educación por el arte y la Educación para la paz, de manera implícita. Aunado a ello, influyó el hecho de que existe una buena relación con los directores y empleados de la institución, lo que facilitó mi inserción en el campo.

Es por todo esto que se eligió el Circo Volador como la institución a estudiar en esta tesis, para dar cuenta de los procesos que el arte produce cuando se trabaja en conjunto con la Educación para la paz, particularmente desde el aspecto (y la función) sociocultural de las prácticas artísticas en la educación (aspecto en el cual, el Circo Volador también ha generado efectos durante más de veinte años). Es en el aspecto sociocultural entonces, donde radica el interés de este proyecto.

Su relevancia teórica está ligada a la investigación de un ámbito del problema soslayado en los estudios existentes. Mi propuesta de indagación en este campo del saber busca comprender los procesos socioculturales y educativos que puede generar el arte en la educación para la paz como agente transformador en la construcción de la cultura de paz.

Las preguntas

Esta investigación se ha generado a partir de una serie de preguntas, la más importante de ellas surge desde un interés profundo en la resistencia social y en la capacidad transformadora de los sujetos de su realidad. Es notorio que el arte ha sido cuestionado como posible instrumento emancipador, pues a lo largo de la historia ha servido en múltiples ocasiones a los intereses del poder establecido, ya sea como propaganda de gobierno o religiosa. Sin embargo existen también abundantes experiencias en las que el arte ha servido como una expresión política de los deseos y disensos de los ciudadanos y ha participado como mediador para generar cambios en las sociedades[10].

Es entonces que en términos del planteamiento del problema en forma interrogativa esta investigación plantea como una pregunta general ¿bajo qué condiciones contextuales y pedagógicas, el arte visual puede ser una herramienta de la educación para la paz que promueva transformaciones en los sujetos y sus interacciones para la construcción de una cultura de paz opuesta a la violencia estructural y directa?

Este proyecto está basado en el supuesto general de que bajo ciertas condiciones educativas, particularmente desde la educación no formal, el arte como herramienta de la educación para la paz puede generar procesos transformadores que se orienten hacia la cultura de paz entendida no desde la obediencia y la resignación como un planteamiento tradicional que ataca la violencia directa pero reproduce la violencia estructural, sino desde la Educación crítica para la paz. El **objetivo general** sería entonces comprender en qué condiciones contextuales y pedagógicas puede el arte ser una herramienta para la transformación de los sujetos que genere la construcción de una cultura de paz opuesta a la violencia estructural y directa de acuerdo a los planteamientos de la Educación crítica para la paz.

Para ello se estudia una institución que actualmente trabaja en la Educación para la paz implícita[11] a través del arte, su nombre es Circo Volador. Actualmente la organización promueve un proyecto de arte por la paz en el interior de la república mexicana a través de talleres de arte popular, como el graffiti. Más adelante, se explicará su modelo de intervención.

[10] Algunas de estas experiencias se abordan en el capítulo 3.

[11] La educación para la paz explícita se refiere a la educación que trabaja métodos específicos para la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la construcción de una cultura de paz. Para ello emplea conceptos generales y un objetivo que es claro para los educadores y los educandos, relacionado con el contexto de la educación para la paz. La educación implícita para la paz es aquella que busca promover la cultura de paz en la interacción cotidiana a partir de ciertos valores, relaciones y actitudes promovidas en el aula (de acuerdo a la clasificación de Müller, 2009).

Para analizar este tipo de procesos educativos es necesario partir de los elementos específicos que deben promoverse para la cultura de paz, éstos son las habilidades[12] y actitudes. De acuerdo al objetivo general, esta investigación se enfoca en las habilidades y actitudes indispensables para la cultura de paz, que vinculan a la Educación para la paz y la Educación por el arte tanto en el aspecto cognitivo, afectivo y social. También enfatiza en el pensamiento crítico y la autonomía. Las preguntas subordinadas de esta investigación están vinculadas a estos aspectos.

En primer lugar, el pensamiento crítico, en la teoría crítica (en su dimensión sociocultural) es entendido como la capacidad de mirar a las sociedades de manera autocrítica, generando posibilidades transformadoras, es decir, no sólo analizando las cosas como son, sino enfatizando el cómo podrían ser. Esta concepción está sumamente relacionada al concepto de la política de acuerdo a Boris Groys, para quien "la política sólo tiene oportunidad de entrar en escena cuando empezamos a sospechar que las cosas no van como van porque ellas funcionen precisamente como funcionan, sino porque su interior está siendo manipulado de un determinado modo" (Groys, 2008:290), es decir, cuando sospechamos que la realidad puede ser distinta de lo que es y que podemos transformarla.

Es entonces que surge la **primera pregunta subordinada** ¿En qué condiciones el arte visual favorece la construcción del pensamiento crítico?

El objetivo en este caso es analizar las condiciones y a través de qué pedagogías visibles e invisibles el arte visual puede desarrollar el pensamiento crítico en los sujetos.

Por otro lado, en el entendido de que el vínculo entre el arte y la paz en la educación no han sido abordados desde la investigación y la teoría, la siguiente **segunda pregunta subordinada** es ¿De qué forma el arte visual favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales; y actitudes relevantes para la cultura de paz con justicia social[13]? Esto parte del supuesto de que el arte permite el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas en la construcción de la cultura de paz. El objetivo en este aspecto sería analizar las condiciones contextuales y pedagógicas en que el arte favorece el autoconocimiento, la cooperación, el respeto, la empatía, la visión de futuros alternativos; el compromiso moral; y la transformación social.

[12] Las habilidades y actitudes necesarias para la construcción de una cultura de paz son definidas en el capítulo 2 de este trabajo, a partir de la descripción de David Hicks (1999) y de aquellas habilidades que son desarrolladas en la Educación por el arte y que coinciden con la cultura de paz.

[13] Para Robin Burns "la justicia […] implica una cierta idea del mantenimiento, el ejercicio y la distribución del poder" (Burns, 1981:141, en Jarés, 1999: 103). Desde la perspectiva de la Educación Crítica para la paz, la cultura de paz también ha sido llamada "cultura de paz con justicia social" (Jarés, 1999).

Finalmente, la **tercera pregunta subordinada** es ¿en qué condiciones el arte visual puede ser un instrumento para la autonomía y emancipación del sujeto y en cuáles genera una reproducción social del orden establecido? Esto bajo el supuesto de que los aspectos autoexpresivos y simbólicos del arte pueden permitir una transformación tendiente a la liberación del sujeto y de sus sociedades, pero que al estar al servicio de la educación, también puede reproducir la violencia estructural.

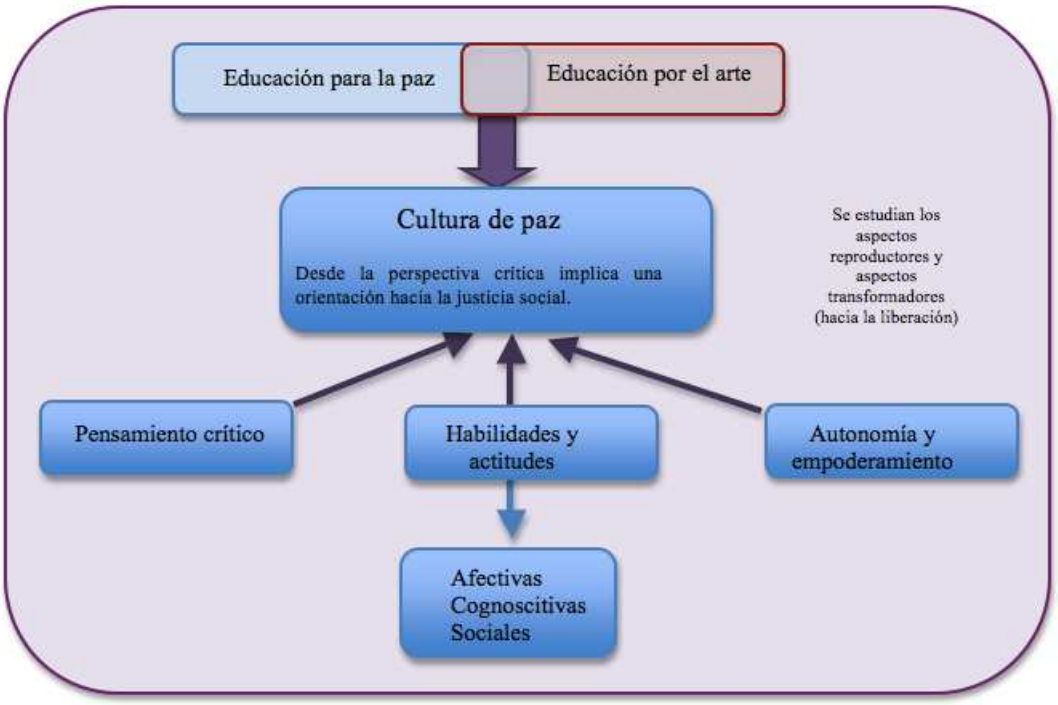
Para comprender mejor la relación entre los temas de las preguntas de esta investigación, se incluye en la figura 1, un esquema general.

Para lograr estos objetivos se estudiarán los símbolos y los códigos[14] que los participantes comparten en los talleres y actividades. Los símbolos son entendidos de acuerdo a la semiótica como los elementos significativos para un sujeto, que representan no sólo el objeto que los contiene (significado), sino otra cosa distinta (significante). Este símbolo puede ser una interacción, una obra de arte visual o una palabra, de acuerdo al interaccionismo simbólico todas las creaciones culturales podrían ser entendidas como símbolos. Los códigos a su vez son los elementos culturales que se utilizan para comprender esos símbolos de acuerdo a su contexto.

A continuación se incluye un esquema general que explica de manera visual las corrientes pedagógicas trabajadas, así como los elementos que comparten entre ellas y que son de interés en esta investigación. Como puede verse, tanto la Educación por el arte, como la Educación para la paz pueden desarrollar el pensamiento crítico, habilidades y actitudes afectivas, cognoscitivas y sociales; así como la autonomía y el empoderamiento. En esa intersección es que se centra este estudio.

[14] El código es un principio semántico/semiótico que adquiere el sujeto de manera tácita e informalmente y que regula las exploraciones gramaticales y léxicas. El código es un dispositivo de posicionamiento del sujeto, si un sujeto posee el código posee el principio del reconocimiento. Las pedagogías invisibles le otorgan un lugar importante al código implícito con el fin de romper con el lado magistral y prescriptivo de las pedagogías tradicionales. (B. Bernstein (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: Ed. Roure).

Figura 1. Esquema general de la investigación.



Elaboración propia.

La herramienta metodológica propuesta en este trabajo es el estudio de las pedagogías invisibles y visibles, conceptos empleados por Bernstein (1980 que se refieren al discurso explícito educativo (pedagogías visibles) en contraste con lo no dicho, pero presente en los códigos educativos, que atraviesa las relaciones de poder de manera implícita (pedagogías invisibles)

También se hará referencia en algunos apartados y para el análisis de algunos elementos al currículum oculto, el cual ha sido ampliamente utilizado en la teoría crítica (Giroux, 1990). Se emplearán también algunos elementos de la etnología visual, que estudia las creaciones visuales para acercarse a la realidad cultural de los sujetos, aunque es importante destacar que estos elementos serán utilizados en un papel secundario y que en ningún modo se pretende hacer etnología visual como tal. Esta herramienta será empleada en las entrevistas de los participantes de estos talleres con el fin de detonar entrevistas en las que surja su discurso sobre la forma en que ellos significan su propia obra y el proceso educativo. Además se empleará la observación no participante de los talleres. Se realizarán entrevistas con los

organizadores, facilitadores y agentes[15] de los talleres. Con estos últimos en particular se buscará generar entrevistas a partir de la observación de las obras visuales producidas en los talleres.

La metodología

El trabajo se basa en la aplicación de la metodología cualitativa, la cual ha sido considerada como un paradigma emergente en las Ciencias Sociales. De acuerdo con algunos autores (Patton, 2002), de la decisión sobre la metodología a emplear en una investigación depende la calidad de los datos que obtenemos y el análisis posterior de la misma. En este caso, los datos serán cualidades y no cantidades.

Patton distingue las perspectivas teóricas cualitativas a partir de sus preguntas fundacionales y hace una clasificación de los métodos desde sus linajes. En el caso de la etnografía, la pregunta fundacional que encuentra es: ¿Qué es la cultura para este grupo de gente? Desde esta corriente la cultura se considera una colección de patrones de comportamientos y creencias que constituyen estándares para actuar. El uso de elementos de observación no participante, basados en esta corriente y en particular su enfoque sobre etnografía visual, empleados de manera secundaria, permitió un acercamiento a la cultura, los comportamientos y las creencias (expresadas mediante símbolos y códigos particulares) que se manejan entre las poblaciones de estos proyectos, particularmente a partir de las obras visuales creadas en los talleres. La etnografía visual parte de la obra artística creada por el sujeto y a partir de ella le pide que hable sobre el proceso de creación y los símbolos que maneja, produciéndose así, una entrevista que genera datos muy específicos sobre el sujeto que crea en los talleres. De esta manera se exploraron los códigos que hacen referencia a la cultura de paz en sus aspectos transformadores o reproductores de las desigualdades y la violencia estructural.

En este trabajo me he planteado algunos elementos de la etnografía de manera secundaria, ya que esta metodología ha sido empleada en la pedagogía radical, produciendo saberes sobre la parte humana y cotidiana de los procesos de reproducción y resistencia en la educación, con lo cual la considero un referente metodológico importante para este proyecto.

[15] El término agente será empleado para hablar de los estudiantes de los talleres del Circo Volador. Este concepto ha sido elegido porque hace énfasis en el potencial activo y transformador de los sujetos sobre su realidad y ha sido retomado de Giddens.

Aunado a lo anterior, al ser este trabajo referido a las prácticas artísticas, particularmente visuales, he considerado emplear de manera secundaria, algunos elementos de la etnografía visual para la recuperación de los productos de los talleres plásticos para generar discursos en los usuarios, donde puedan analizarse las significaciones que éstos hacen de la experiencia en los talleres de estas instituciones y de sus propias creaciones como símbolos en el contexto del taller.

Por otra parte, en el caso del interaccionismo simbólico la pregunta de la que se parte es ¿Qué conjunto de símbolos e interpretaciones han emergido para darle significado a las interacciones entre las personas? Con lo cual esta corriente permitió estudiar los símbolos y qué códigos particulares poseen las poblaciones con quienes se trabaja y cómo se significan éstos en las interacciones al interior de los talleres, frente a los códigos de los facilitadores, a través del estudio además de las pedagogías visibles e invisibles de Bernstein.

Finalmente se realizan entrevistas con algunos de los usuarios, facilitadores y organizadores, con el fin de analizar las significaciones que los usuarios hacen de estos símbolos y códigos presentes en las interacciones, para ello se trabaja el análisis cualitativo categorial, el cual hace énfasis en la interpretación y en el contexto en base a categorías.

Es importante mencionar que también se retoman algunos elementos de manera secundaria de la investigación narrativa. Para Bolívar (2001) la investigación narrativa (narrative inquiry) reivindica al sujeto personal en las ciencias sociales y adquiere cada día mayor relevancia. Se busca que el sujeto cuente sus vivencias y dar lectura o interpretación a dichos hechos y acciones tanto en lo que tienen de singular y como en su inserción en el marco global y colectivo. A diferencia de los métodos cuantitativos, el método narrativo se distancia de la pretensión de objetividad en la obtención y análisis de los datos de la ciencia positivista, ampliamente discutida en la literatura. A diferencia de los métodos cualitativos pragmáticos (como Bolívar los llama), el análisis narrativo busca un tipo de datos que no sólo puedan agruparse en categorías o en generalidades, sino que además destacan lo singular, las intenciones, los deseos, las acciones y las historias particulares, obedeciendo a un interés educativo y psicológico desde una perspectiva del propio sujeto y sus significaciones, aunque también leen en ese discurso subjetivo a un sujeto atravesado por una sociedad y busca evidenciar este atravesamiento y leerlo en esos relatos, a través de la interpretación.

Es en virtud de lo anterior que en este trabajo se retoma algunos elementos del análisis narrativo, particularmente en el apartado sobre Elvis Santiago, en el que se acentúa una historia particular, que engloba a su vez el contexto de violencia general que se vive en México. En el resto del análisis de campo se leen los discursos de los sujetos entrevistados

desde el aparato conceptual estudiado en la base teórica que sustenta esta investigación, básicamente sobre teoría educativa neomarxista, pedagogía de la resistencia y teoría psicoanalítica.

Es de este modo, con algunos elementos de la etnografía y de la etnografía visual (empleados de manera secundaria); algunos componentes del interaccionismo simbólico y del análisis narrativo, así como de la investigación cualitativa categorial, que se construyó la metodología de esta investigación.

A continuación se desarrollarán en una tabla las categorías y subcategorías que sirvieron como una guía en la elaboración del marco teórico y metodológico, aunque es importante destacar que estas categorías fueron modificadas a partir del trabajo de campo.

Tabla 1. Constructo, Categorías de análisis y elementos observables.

Categorías				
Constructo	**Categorías**	**Subcategorías**	**Aspectos particulares a estudiar**	
La cultura de paz a través del Arte por la paz.	Pensamiento crítico: Los agentes deben ser capaces de abordar las cuestiones con una mente abierta y crítica, estar dispuestos a modificar sus opiniones y de ejercer la autocrítica.	• Capacidad para mirarse a sí mismos y a su entorno de manera autocrítica la propia sociedad • Capacidad transformadora de la sociedad	Presente de manera *Implícita*[16]	S so m S cu di op
			Presente de manera *Explícita*	S pe ec ay en ta
			Presente en las *Pedagogías visibles*	S cu de S
			Presente en las *Pedagogías invisibles*	S fa de ta pe S ob
	Habilidades y actitudes para la	• Autoconocimiento	Presente de manera *Implícita*	-S en

[16] Se observarán ambas modalidades, tanto la explícita como la implícita, pero se hará énfasis en ésta última y en cómo se tran
invisibles.

	cultura de paz	• Cooperación • Respeto • Empatía • Visión de futuros posibles • Compromiso moral • Transformación social (Se explicarán en el apartado correspondiente al vincula arte, educación y paz).	Presente de manera *Explícita (incluye conocimientos)*	-S in S de ac
			Presente en las *Pedagogías visibles*	S co co pa ac
			Presente en las *Pedagogías invisibles*	S fa ar de
	Reproducción social	• Conciencia de resignación • Relaciones de competencia • Legitimación de la desigualdad social y la injusticia • Prácticas autoritarias	Presente en las *Pedagogías visibles*	-S pl re ac -S in si

			Presente en las *Pedagogías invisibles*	-S qu ag ac -S vi m lo -S en S de S au
	Autonomía	• Actitud crítica y curiosidad epistemológica. • Asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación..	Presente en las pedagogías visibles	Si co de Si su re re la lo
			Presente en las pedagogías invisibles	Si ac in Si no fa Si ve

	Empoderamiento	• Capacidad de los agentes de producir transformaciones tendientes a la liberación y la autonomía en su vida cotidiana. • Capacidad de los agentes favorecer cambios tendientes hacia la liberación y la autonomía en su entorno social.	Pedagogías visibles	Si co de Si en
			Pedagogías invisibles	Si qu fa Si co

Elaboración propia. La explicación de los conceptos nombrados en esta tabla se desarrollará en el capítulo correspondiente al v
Educación para la paz implícita y explícita (basado en Müller, 2009).

Elementos explícitos a observar:

Aspecto cognoscitivo- La educación para la paz como un contenido cognoscitivo que implica las bases históricas y conceptuales de esta corriente. Aspectos teóricos del arte, así como técnicos.
Aspecto emocional- Sensibilización con respecto a la dignidad humana y la convivencia pacífica como un contenido cognoscitivo y como una habilitad y una actitud (competencias para la paz).
Aspecto social-
Se explica la importancia de las herramientas colectivas, tales como la resolución no violenta de conflictos.

Elementos implícitos a observar:

Aspecto cognoscitivo- Habilidades de pensamiento crítico para mirar de manera autocrítica a la propia persona y a su sociedad, para cuestionar y transformar su realidad sociocultural en el contexto micro y/o macro.
Aspecto afectivo- Sensibilización con respecto a los valores colectivos.
Habilidades afectivas para la paz, como la autoestima, el autoconocimiento, la autorregulación de emociones.
Aspecto social- Habilidades sociales para la construcción de una cultura de paz como la solidaridad, la cohesión grupal, la colaboración, el respeto, el compromiso moral.

Como vemos este capítulo nos ha dado las bases necesarias para la comprensión del planteamiento del problema, tanto con respecto a los elementos teóricos indispensables, como la justificación de la relevancia del proyecto, las preguntas de investigación, las categorías y los elementos observables. A continuación se explicará el vínculo entre dos áreas de estudio, del que se parte en esta investigación, es decir, la Educación por el arte y la Educación para la paz.

I. EDUCACIÓN, ARTE Y PAZ

Paz para el corazón desgarrado
de España guerrillera:
paz para el pequeño Museo de Wyoming
en donde lo más dulce
es una almohada con un corazón bordado,
paz para el panadero y sus amores
y paz para la harina […] paz
para todas las tierras y las aguas.

Amado Nervo

Una vez definidos los elementos centrales del proyecto, en este primer capítulo se describen los principales antecedentes teóricos y empíricos del vínculo educación, paz y arte; particularmente desde la teoría de la Educación crítica por la paz, basada a su vez en la teoría crítica. Así mismo, se recorren los antecedentes históricos de esta perspectiva y se enumeran las principales discusiones y las posturas que la rodean. Se revisan algunas de las investigaciones que han existido sobre el tema en México y finalmente se recapitulan algunos proyectos de instituciones que han puesto en práctica experiencias educativas con el arte y la paz. Es importante mencionar que los aspectos pedagógicos del arte se desarrollarán en el siguiente capítulo.

Antecedentes teóricos del vínculo educación, paz y arte

El vínculo del arte con la educación proviene particularmente, como ya se ha mencionado, de finales de la primera posguerra mundial, época en que se emplearán herramientas artísticas en la promoción del bienestar subjetivo de las personas que habían vivido experiencias traumáticas con respecto a la guerra, lo cual despertó el interés de psicólogos y pedagogos en el arte como herramienta en la salud mental y sobre todo en la educación.

A partir de entonces, importantes teóricos como Lowenfeld (1980), exploraron las propiedades educativas del arte, encontrando principalmente sus aportes cognoscitivos a la percepción humana como materia prima para nuevos pensamientos, pero además destacaron su importancia en cuanto a la creatividad, el pensamiento crítico, la construcción de futuros posibles y su vínculo entre lo que es real y lo que podría ser imaginado. Muchos de sus aportes estaban además ubicados en la representación y clasificación de conocimientos. El arte se plantea desde entonces como una forma de conocimiento a partir de los sentidos, que permite la construcción, representación y simbolización de nuevas ideas y reflexiones. Sus funciones en la educación serán desarrolladas en el capítulo correspondiente, pero es destacable su amplio potencial en la construcción de vínculos colectivos, particularmente en las creaciones artísticas grupales.

Su relación con la paz era por lo tanto estrecha, pues pronto encontraron que favorecía habilidades y herramientas muy útiles en la construcción de la cultura de paz, en un momento en que esto era prioritario para la sociedad de la posguerra. Al ser además una vía de representación de futuros posibles, también permitía la crítica a la sociedad de ese tiempo y la posibilidad de imaginar nuevos futuros donde la vida fuera más pacífica y armoniosa. Estos aspectos vincularon de alguna manera al arte con la educación para la paz desde sus orígenes, relación que ha estado presente desde entonces en las experiencias de Educación para la paz en distintos contextos, pero su vínculo teórico ha sido poco explorado, posiblemente por las reservas que se tienen con relación a su aspecto elitista y de reproducción de la violencia y el del poder en las sociedades o por considerar sus efectos en la educación poco sistemáticos y/o científicos, lo cual correspondería con una visión positivista de la educación.

La educación, la paz y el arte son en sí mismos conceptos que implican una complejidad de significados y relaciones. Sin embargo, como vemos, cuando convergen, generalmente lo hacen desde la idea de que es posible construir una realidad mejor, es decir, como plantea Giroux (1995) desde la teoría crítica, se apunta a la posibilidad de construir realidades alternativas a las existentes, aunque también se ha empleado este vínculo arte-educación-paz para generar habilidades individuales como la solución de conflictos que no consideran el contexto social o que lo niegan para producir una paz desde la obediencia y la resignación. El vínculo arte-educación-paz tiene ambas connotaciones y posibilidades como

herramienta de reproducción social o bien de transformación tendiente a la liberación, esta última enfatiza la capacidad creadora del ser humano en la modificación de su realidad, el arte sería una herramienta.

Castoriadis (1998) propone que el imaginario social[17] está sumamente vinculado a lo pensable por cada sociedad y es sólo posible transformarlo cuando se generan ciertas condiciones sociales que modifican la lógica del pensamiento de lo deseable y lo posible en una época dada; esta lógica se manifiesta particularmente en el arte. Sin embargo es importante, al hablar de arte, educación y paz, discutir en qué momento y bajo qué condiciones estos temas generan una posibilidad de transformación del imaginario social.

Esta función liberadora y transformadora del arte la podemos situar temporalmente desde el romanticismo. Para Arnold Hauser (1957), ésta es una época en que se cristalizan los ideales que se venían gestando desde tiempos atrás; se mira al sujeto de una forma distinta y se intenta explorar sus facultades a partir de la emancipación, la utopía y la posibilidad. Esta corriente tiene inicio en un país que estaba en una profunda crisis durante el siglo XVIII: Alemania y poco a poco se va esparciendo hacia el resto del mundo. El tiempo en que nace el romanticismo es un momento de revolución en el que las utopías son parte importante del ambiente, se busca innovar, pero se tiene una consciencia de la historia. Como nunca antes se comienzan a ver los fenómenos sociales como producto de esa historia, con lo cual se le quita ese halo de "objetividad" a los acontecimientos y a las cosas.

El pensamiento occidental sufre una modificación, a partir de una búsqueda de la introspección del sujeto. Es un pensamiento que tiene sus raíces en la burguesía, pero que reniega de ella y la crítica. Busca el buen gusto, sin darse cuenta que éste es definido por la propia burguesía y cae en tremendas contradicciones en cuanto a la reproducción de

[17] "El imaginario social fue creado por Cornelius Castoriadis para referirse al estilo de concebir el mundo singular, que le es propio a una sociedad particular en un momento histórico. Este concepto alude a la producción ontológica de un modo particular de ser, e instituye la corporización de un "magma de significaciones imaginarias sociales" que regula los discursos, las prácticas, los deseos y los sentires de un conjunto identitario de sujetos. El imaginario social es la configuración de significaciones históricas que permite que los sujetos pertenecientes a una sociedad identifiquen su propio mundo, del mundo de los otros, otorgándole una capacidad de alteridad, que los distingue y les permite autorreferenciarse" (Castoriadis, 1978, en Golpe, 2009). Castoriadis denomina imaginario radical o instituyente por cuanto se trata de un complejo construido socialmente que combina diferentes formas, diversos componentes como: la funcionalidad (el mundo real), lo imaginario (esperanzas, deseos, angustias, historias de los actores), la cultura (representaciones, normatividad legal, códigos morales, lenguajes (Castoriadis, 1999).

relaciones de poder, mientras se piensa que se libera al sujeto. La liberación que se propone se refiere al espíritu y la consciencia, más adelante se hablará de la liberación en términos económicos y políticos, primero en el marxismo y luego en la escuela de Frankfurt.

El romanticismo busca lo oculto en el pensamiento humano, dando origen a lo inconsciente, que posteriormente será tan bien acogido en el pensamiento occidental. Busca el otro yo, el alter ego, ese ser no consciente que rige las acciones. Revalora los sueños, lo irracional, la libertad. Es la revolución de la liberación de la propia burguesía y de alguna manera también es el nacimiento del gusto estético burgués de nuestra época (Berlin, 2000). Es a partir del romanticismo además que el arte se comienza a mirar como una actividad liberadora y creadora, que permite una serie de posibilidades de transformación.

Este pensamiento rompe con tradiciones occidentales como la de Kant, en la que había un énfasis importante en la razón como instrumento para conocer el mundo de la experiencia. En ella el arte jugaba un papel relevante a través del juicio estético. Para Kant si bien el arte era subjetivo, se basaba en cierta idea compartida de la belleza como algo moral, y por lo tanto era universal u objetivo en todos los humanos. Es con Shiller con quien esta idea se ve modificada, pues él retoma y cuestiona los planteamientos históricos del gusto estético y centra el tema de la objetividad en lo "útil" y lo "no útil" en el arte, así como en la importancia que tiene la historia dentro del gusto estético y en la función de la "no utilidad" del arte, en la evolución de las sociedades. Propone que mientras más desarrollada es una civilización, menos utilitario sería su gusto estético. La función de la historia en las concepciones del arte y la sociedad, hacen su aparición más fundamental en esta época y se quedarán en el pensamiento occidental, sobre todo a partir de ciertas corrientes de pensamiento como la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Es justo en estos planteamientos filosóficos que encontramos la raíz de las ideas críticas y liberadoras, que son el punto teórico medular en esta tesis. Estas ideas influyeron fuertemente en la escuela de Frankfurt, la cual toma su nombre de la ciudad alemana donde se funda el Instituto de Investigación Social en febrero de 1923 (Giroux, 1995). El instituto, formado por importantes investigadores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Erich Fromm y Martin Jay, buscaba cuestionarse sobre el significado de la dominación y la emancipación, en un intento de cuestionar al positivismo y también los excesos de marxismo. Para ellos, cualquier teoría social debería de ser fundamentalmente autocrítica y

cuestionar los aspectos éticos, políticos y económicos que la atravesaban. Su interés se centró en "analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación" (Giroux, 1995: 30)

Si bien el romanticismo alemán había ya sentado las bases de oposición a la razón instrumental, tan vigente en occidente hasta ese momento, la Escuela de Frankfurt, un par de siglos después retomaría estos planteamientos y arremetería contra el positivismo como un pensamiento derivado de la búsqueda del conocimiento como algo objetivo y externo al ser humano, proveniente sólo de su razón.

El positivismo se centraba en tres importantes premisas según Giroux: 1) La rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos, 2) La orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud, 3) La fe (absoluta) de que el progreso del conocimiento depende de esa orientación.

Es así como el positivismo parte de una apariencia de neutralidad, para ser incuestionable, pues es una forma de pensamiento que carece de la posibilidad de autocrítica, además de que no considera el desarrollo histórico y el contexto político o económico de los fenómenos que estudia. Es por ello que la Escuela de Frankfurt lo considera como un instrumento en la reproducción del poder hegemónico y buscará cuestionar estos planteamientos.

En oposición a esta postura, la Escuela de Frankfurt parte del estudio de la cultura como algo dinámico para construir una teoría crítica, capaz de cuestionarse a sí misma y de producir una idea del mundo como es ahora y el mundo como podría ser. Se centra en las posibilidades transformadoras y no acepta realidades a priori, sino que las plantea como efectos de un contexto determinado que puede ser modificable.

Esta postura da origen a una tradición que busca la liberación del sujeto y la transformación social, planteando que es posible modificar las sociedades a partir de la educación y construir una sociedad más justa y pacífica.

Sin embargo la Escuela de Frankfurt será sumamente crítica con el arte, al considerarlo un instrumento más del aparato de dominación, aunque también se reconoce que tiene amplias posibilidades para construir ficciones y posibilidades imaginativas sobre cómo

podría ser el mundo. La crítica específica que se le hace es que ésta posibilidad transformadora no sea la visión más frecuente en el arte académico (Giroux, 1995).

No obstante lo anterior, a lo largo de la historia reciente, tanto el arte como la educación han sido catalizadores importantes de procesos de construcción de habilidades para la cultura de paz, a partir de favorecer la emancipación y la autonomía de los sujetos, entendidas éstas tanto desde lo subjetivo como desde lo político.

Es por ello que el vínculo entre arte, paz y educación no es sencillo, especialmente si se le agrega el factor de liberación (desde la postura crítica), pues tanto a la educación para la paz, como a la educación por el arte se les puede atribuir elementos de dominación. Este trabajo busca vincular estos aspectos a partir de la teoría crítica, en este caso concreto, de la Educación crítica por la paz, en la que se toman en cuenta ambos aspectos: el personal y el sociocultural para lograr a través de la educación una sociedad con justicia y equidad, para abatir la violencia estructural.

El arte, como vemos, será concebido simplemente como una herramienta viable en esa tarea, pero esa sola herramienta posee además grandes posibilidades de desarrollo en los seres humanos, muchos de estos aspectos son fundamento de la Educación para la paz, como se muestra a continuación. En este apartado no es el objetivo extenderse en esta explicación, que será abordada en el capítulo 3, pero a modo de introducción puede decirse que estas habilidades podrían clasificarse y sintetizarse de acuerdo a la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos desarrollados en la Educación por el arte.

Cognitivas	**Sociales**	**Afectivas**
Proporciona estímulos sensibles a la percepción, que enriquecen las cogniciones y con ello contribuye a **desarrollar el pensamiento y la inteligencia** (Eisner, 1995)	Promover el diálogo en grupos de creación colectiva, lo cual permite **favorecer el vínculo entre los sujetos** (Baz, 2003)	La **expresión de emociones y sentimientos**, así como de conflictos psíquicos, facilitando su elaboración y resolución (Paín, 1995), (Eisner, 1995)
Generar una **realidad alternativa** a la vivida a través de la imaginación y a partir de ello buscar generar acciones para transformarla (Paín, 1995) (En psicoanálisis se plantea como principio de placer y principio de la realidad)	En un acto subversivo, permite generar una **revolución simbólica** para expresar aquellas cosas que ocurren pero nadie dice, aunque todos lo sepan, esto ha sido llamado por De Certeau (1995) "la toma de la palabra" tal como en otro tiempo se realizó la toma de la Bastilla. Para ello se usan los símbolos de la sociedad modificando el sentido, lo cual representa un cambio cualitativo en la percepción del fenómeno (tal como ocurre con el graffiti)	Acceder a la palabra a través de la discusión de las obras, lo cual permite la **simbolización y representación** de conflictos psíquicos**.** Representar este tipo de conflictos, permite además evitar la expresión de acciones que de otra forma representarían estos conflictos a través de actos como la violencia, pues ésta expresa algo que el sujeto no ha podido representar. (Lacan, 2007). **Identificación imaginaria** inconsciente con la obra y representación de la falta en el sujeto (Aumont, 1992)
Desarrolla la **creatividad y la imaginación**, éstas son parte de las habilidades del pensamiento. (Madrazo, 2003)	Es un elemento de **resistencia política**, al permitir la expresión del desacuerdo en símbolos susceptibles de ser compartidos con un espectador. Esto se vincula a la posibilidad de construir un desacuerdo en los códigos socialmente establecidos (Ranciére, 1996). Este tipo de arte puede llamarse **arte emancipatorio**.	Facilita la función cuadro, la cual se refiere a la capacidad de producir un encuentro con lo angustiante y de ser atrapado por la obra en un **efecto de pacificación** (Lacan 1988, en Recalti, 2006). Permite además la función mancha, en la que se da una perspectiva de la mirada hacia el sujeto de algo que está fuera de él, produciendo un **efecto ominoso** (Lacan 1988, en Recalti, 2006).
Permite generar preguntas y no-certezas, orientadas a la **autonomía** del pensamiento y al desarrollo del **pensamiento crítico**.	Permite dar o darnos, cuando se crea y también recibir cuando encontramos algo que sentimos en la creación de alguien más, con lo cual el arte es un importante **agente comunicativo** y generador de **empatía** (Sefcovich, 1985).	**Sublimación.** Produce un trabajo simbólico que bordea la angustia a través de una actividad socialmente aceptada y reconocida. (Freud 1910, Lacan, 1970, en Recalti, 2006) Esta expresión permite la **superación de la depresión**, que Salamanovitz (1999) llama "el imperio del silencio"

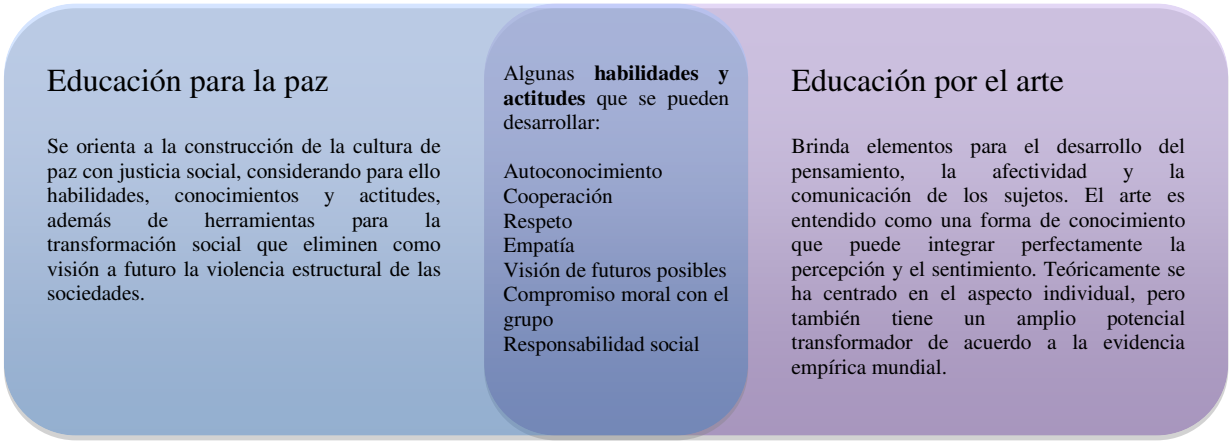
Es una práctica y una forma de conocimiento que involucra tanto capacidades cognitivas, sociales y afectivas, de manera holística. La educación artística promueve la introspección del sujeto y le permite ser consciente de sí mismo (Dewey, 2008), en distintos ámbitos de su existencia.

Elaboración propia a partir de Eisner (1995), Paín (1995), Madrazo (2010), De Certeau (1995), Ranciére (1996), Sefcovich (1985), (Lacan, 2007), Acha (1993), Dewey (2008), Salamanovitz (1999), Recalti (2006), Aumont (1992).

Estas posibilidades del arte, le han dado una gran importancia en la Educación en general y en el terreno de la crítica y la transformación social en particular, que la Educación crítica para la paz[18], ha retomado tanto de manera explícita como implícita, por lo que, si bien aún no existe una teoría que aborde el arte como herramienta en la educación para la paz, sí hay diversas experiencias que ejemplifican esta relación. Algunas de ellas, se mencionarán al final de este capítulo. Básicamente la conexión entre ambas corrientes consiste en que las dos buscan mejorar el vínculo entre los sujetos educandos para generar relaciones colaborativas que favorezcan el aprendizaje social; ambas buscan la construcción de realidades alternativas; las dos intentan generar pensamiento creativo y crítico; y ambas buscan ser agentes sensibilizadores que permitan la construcción de una sociedad mejor.

A continuación se muestra un esquema que explica la relación entre ambas corrientes. Más adelante serán desarrollados los componentes de la cultura de paz y de la Educación por el arte.

Figura 2. Vínculo entre la Educación por el arte y la Educación para la paz



Para comprender mejor a qué nos referimos con el término Educación para la paz en general y a la Educación crítica para la paz en particular (como una vertiente de la primera),

[18] La Educación crítica para la paz (Bajaj, 2011) es una vertiente de la Educación para la paz, que hace énfasis en la necesidad de la construcción de una paz con justicia y equidad social y en la necesidad de erradicar la violencia estructural además de la violencia directa, conceptos que se comentaron en la introducción. Esta corriente será explicada más adelante en este mismo apartado.

es necesario conocer la historia de estas corrientes y los autores más importantes que contribuyeron a su gestación.

La educación para la paz

La educación para la paz es generalmente definida como una política, una planeación, una corriente pedagógica y una práctica que provee a los aprendices con las herramientas y valores para trabajar sobre la *paz integral* (Reardon, 1988, en Bajaj, 2008:1) La *paz integral* incluye tanto la paz negativa (ausencia de guerra) como la paz positiva, que implica tanto la abolición de la violencia directa o física, como de la violencia estructural constituida por las desigualdades sistemáticas que privan a los individuos de sus más elementales derechos humanos (Galtung, 1969, en Bajaj, 2008).

Existen diversos enfoques educativos que convergen en esta propuesta, tales como la educación ambiental, la educación para el desarrollo, la educación para el desarme, educación en derechos humanos y la educación para la resolución de conflictos, todas ellas son diversas aproximaciones y se incluyen en un enfoque holístico de la educación para la paz.

La educación para la paz es un proceso en el que se transmiten y construyen conocimientos, valores y actitudes. Los conocimientos que se comparten generalmente abordan las amenazas de la violencia y las estrategias para la paz (Harris and Morrison, 2003). Este tipo de formación puede darse tanto en la educación formal como en la educación informal. En su vertiente no formal, ha sido practicada a través de muchas generaciones, en comunidades que resuelven los conflictos de formas no violentas. Los antropólogos han localizado al menos 47 sociedades relativamente pacíficas (Banta, 1993, en Harris and Morrison, 2003).

En sus más antiguos inicios, la idea de generar una armonía entre los miembros de las sociedades a través de la educación puede encontrarse en diversas religiones como el budismo, el cristianismo y otras, pero también tuvo raíz en diferentes prácticas sociales. Una de las primeras iniciativas registradas por escrito, fue la de Comenius (1642/1669), el educador checo, que en el siglo diecisiete planteó la importancia de construir un conocimiento universal que promoviera la paz entre las diferentes culturas. Este

planteamiento asumía que el entendimiento de los otros y los valores compartidos reducirían las diferencias que generaban conflictos (Harris and Morrison, 2003).

En los antecedentes también podemos encontrar algunos movimientos contra la guerra en el siglo XIX, como el *Movimiento moderno por la paz*, contra las guerras de Napoleón; los movimientos de las asociaciones de trabajadores y las asociaciones socialistas, así como movimientos gestados antes de la primera guerra mundial, en los que grupos de maestros, estudiantes y profesores universitarios, formaron sociedades para educar al público general y advertirlo sobre las amenazas de la guerra.

En 1912 la *Organización para la paz en las escuelas* tenía un campus en casi cada entidad de los Estados Unidos (Harris, 2008, en Bajaj, 2008). Harris señala que muchos de los líderes educadores para la paz fueron mujeres, como Berta Von Suttner, una austriaca que ayudó a convencer a Alfred Nobel de establecer un premio para la paz, además de organizar congresos internacionales sobre la paz (Harris, 2008, en Bajaj, 2008). También destacan personajes como Hane Addams o María Montessori que ganaron este premio en 1931.

Xesús Jarés también hace una interesante historización que divide en cuatro olas: La primera se refiere al surgimiento de los organismos internacionales posteriores a las guerras mundiales como la sociedad de Naciones Unidas y a la Oficina Internacional de Educación. La segunda ola está vinculada a la etapa del surgimiento de la UNESCO, así como del plan de escuelas asociadas a la misma. En la tercera ola se plantea la no violencia desde una ideología que tiene sus raíces en el pensamiento de Gandhi. Finalmente, la cuarta ola está dada por la fundación de centros de investigación para la paz, el primero se da en 1948 en Manchester College, posteriormente en los años cincuenta, se funda en Noruega por Galtung y sus colaboradores en el Instituto de Investigación Social, el departamento de investigación sobre los conflictos; y en 1964 dan vida al *Journal of Peace Research*, que se transforma en 1966 en el International *Peace Research Institute Oslo* (PRIO), en este instituto se publica el *Bulletin of Peace Proposals* en cuyo primer número Galtung plantea las definiciones básicas sobre la Investigación para la paz y se convierte en una referencia obligada en este tema (Jarés, 1999). A partir de entonces se da una serie de investigaciones sobre los estudios para la paz y la violencia. Es en esta última ola que se transita de una concepción negativa de paz (centrada en la negación de la violencia y la guerra) a una

positiva (orientada hacia una propuesta de relaciones pacíficas producto de condiciones justas de vida). La finalidad no será sólo el evitar las guerras, sino la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos y la creación de una cultura de paz. En este momento se abre en las universidades este campo de conocimiento (Hicks, 1999).

Es entonces que se busca integrar a los movimientos sociales que demandan condiciones de equidad y su derecho a la participación política en diferentes países. De esta manera Zurbano identifica en los años sesenta que la educación para la paz pone un énfasis particular en el desarrollo de los países llamados "en vías de desarrollo" (M.E.C., 1992, en Zurbano, 1998)[19]. En esos años existen profundos malestares en Latinoamérica, producto de dictaduras militares y diversos movimientos obreros y estudiantiles que dan un giro a estas concepciones apolíticas y acríticas de la paz. En los años sesenta Latinoamérica y el mundo se cuestionan de qué manera es posible conseguir una paz que no sea producto de la sumisión y la injusticia.

Es por ello que en la historia de la Educación para la paz son relevantes tres áreas: los movimientos para la paz, la investigación para la paz y la educación para la paz (Harris, 2008), áreas que se nutren y complementan una a la otra. El grado en que se relacionan o la relevancia que adquiere una u otra con respecto a las demás, dará pie a una serie de corrientes distintas y de discusiones, que más adelante se analizarán.

En estas discusiones, la historia de la Educación para la paz como corriente pedagógica y área de estudios que se nutre y se consolida en el siglo XX. Se pueden distinguir básicamente cinco autores pioneros, cuyas aportaciones se resumen en la tabla 1, ellos son Paulo Freire, Mahatma Gandhi, WEB Do Bois, María Montessori y John Dewey.

[19] Actualmente se les denomina países periféricos, caracterizados por una posición de dominados, frente a los países centrales que se benefician de las desigualdades y de la jerarquía de relaciones de poder. Tal modelo centro/periferia no sólo tiene connotaciones geográficas sino también socio-económicas y culturales por cuanto al interior de un mismo país se establecen relaciones asimétricas. Cfr. Immanuel Wallerstein (2004).

Tabla 3. Autores considerados fundadores de la Educación para la paz.

Autor	Tipo de paz que promueve	Tipo de violencia en que se centra	Aportaciones a la Educación para la paz
John Dewey (1859-1952)	Paz positiva	Violencia directa	Se centra en la paz positiva y en la violencia directa, sin enfocarse en la violencia estructural. Su visión de la educación para la paz estuvo basada en la enseñanza de disciplinas específicas como la historia y la geografía que para él permitirían lograr la meta de promover el internacionalismo. Consideraba que estas disciplinas permitían reconstruir el pasado y transformar el presente. Su objetivo educativo era oponerse a las nociones del patriotismo y nacionalismo, que para él eran las causas de la guerra (Howlett, 2008, en Bajaj, 2008). Buscaba educar para una especia de "ciudadanía mundial", visión que en últimas fechas ha sido ampliamente discutida en la educación para la paz y los derechos humanos, pues no considera la diversidad ni las características específicas de las diferentes sociedades y busca homologar criterios para situaciones muy distintas. Su interés en la educación para la paz estaba definida por una mezcla de creencias morales, valores democráticos y una ética no religiosa (Howlett, 2008, en Bajaj, 2008).
WEB Do Bois (1868-1963)	Paz positiva	Violencia estructural	Busca la paz positiva y por ende lucha contra la violencia estructural que recibían los negros en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Realizó un trabajo relacionado con la estética y la enseñanza del arte, ya que consideraba que el arte era un medio usado por el ser humano para liberarse a sí mismo de las ataduras mentales. Produjo una fuerte influencia en movimientos como el Renacimiento de Harlem entre 1920 y 1939, en la ciudad de Nueva York (Anderson, 2007). También inspiró un movimiento llamado *Catolicismo del gusto*, el cual buscaba generar una cultura mundial que revalorara el gusto popular de las culturas oprimidas, es representado por Countee Cullen, Zora Neale Hurston y Lagston Hughes (Anderson, 2007). Consideró fundamental la enseñanza de las artes, especialmente en las áreas geográficas económicamente empobrecidas, pues para él la libertad de expresión es absolutamente indispensable para una genuina cultura democrática (Anderson, 2007)

Mahatma Gandhi (1869-1948)	Paz positiva	Violencia estructural	Se enfoca en la paz positiva y en la lucha contra la violencia estructural. Sus aportaciones a la educación son principalmente en la construcción de valores y en la separación de los medios y los fines que conducen hacia la paz, advirtiendo el peligro de considerar los medios siempre legítimos, pues esto produce más violencia (Allen, 2007). Entre sus principios básicos están la verdad y la no violencia. Su propuesta educativa está enfocada en la construcción del carácter como la meta de la educación, en cuatro aspectos centrales: la labor manual, el enfoque en las necesidades reales de la vida cotidiana, la construcción de relaciones no violentas y una aproximación holística que envuelve el desarrollo integral del cuerpo, mente y el espíritu. Gandhi se centra además en la naturaleza multidimensional de la violencia del *status quo*, es decir, de la violencia estructural y de la educación centrada en la producción económica como meta, considera que este tipo de enfoques deberían ser cambiados para lograr la paz. Usa el término violencia como sinónimo de explotación, que lleva a relaciones inequitativas y asimétricas de poder (Allen, *ídem*)
María Montessori (1870-1951)	Paz positiva	Violencia directa	Se aboca a la paz positiva y a la violencia directa. Desarrolló un método integral de desarrollo intelectual, social y moral en los estudiantes. Para ella la paz es un tema central en su visión educativa en cada etapa del desarrollo. En su libro "Educación y paz" publicado por primera vez en 1949 expone su argumento optimista de que la educación realmente responsable del desarrollo psicológico y espiritual del niño evitaría la guerra. Para Cossentino (2007) los elementos fundamentales de la propuesta de Montessori en cuanto a la educación para la paz en la educación elemental son su visión comunitaria y su visión de la "educación cósmica" entendida como un enfoque holístico en que el niño es parte irreductible del universo y de todas las cosas que hay en él, pues todo está interconectado. Otro aspecto importante es que plantea un marco desarrollista a partir de una comunidad intencionalmente creada para el aprendizaje en el aula donde se busca generar condiciones de armonía entre los niños. Para ella la paz se da en la práctica, la cual empieza en este ambiente preparado para el niño a partir de los materiales y el espacio de la clase. En algunos países el sistema Montessori se tiende a asociar con una educación elitista que no considera la realidad social en la que se inserta, cuya aplicación además requiere de materiales costosos no accesibles para cualquier población. Sin embargo también existen experiencias muy ricas en países como Chile, donde se ha implementado este modelo en zonas pobres y marginadas. De cualquier manera, el sistema Montessori se orienta mucho más hacia la violencia de tipo directa y no considera ampliamente como los autores anteriores, el contexto de violencia cultural y estructural.

Paulo Freire (1921-1997)	Paz positiva	Violencia estructural	Se dirige hacia en la paz positiva y la lucha contra la violencia estructural. Algunos autores (Shugurensky, 1998) reconocen como su principal aportación el hecho de que logra articular la crítica con la posibilidad, ya que sus planteamientos están centrados en una propuesta pedagógica llamada Educación popular, que busca concientizar a la clase oprimida para impulsarla a liberarse y transformar su realidad social y personal. En esta corriente el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental.

Fuente: elaboración propia con base en Bajaj, 2008 y Schugurensky, 1998.

Otros autores que si bien no han sido tan importantes en la educación para la paz, pero sí fueron pioneros en el vínculo que de ésta se hizo desde el inicio con el arte son Rabindranath Tagore y Rudolf Steiner.

Tagore (1841-1961) fue un educador de la India que generó una rica filosofía de la educación basada en las artes y en la convivencia de los educandos con la naturaleza, así como en el involucramiento de los niños con los problemas de su comunidad. Todo en un afán de desarrollar la sensibilidad, enriquecer el espíritu y favorecer la libertad y la conciencia colectiva de los niños, además del respeto a la naturaleza y a los otros seres humanos. Fue profesor de Indira Gandhi (O'Connell, 2007), con lo cual es un importante precursor del pensamiento que hoy conocemos como "gandhiano".

Steiner (1861-1925), a su vez fue fundador de lo que hoy se conoce como Escuelas Waldorf, cuyo método está centrado en la educación artística a lo largo de todos los grados escolares como el dibujo, la pintura, el modelado, la pintura y el teatro. Los estudiantes no son evaluados de forma tradicional hasta que tienen 14 años, antes de eso los profesores hacen una retroalimentación muy personalizada de cada estudiante, a través de un dibujo y un poema que representa las fortalezas y áreas de oportunidad de cada niño (Uhrmacher, 2007, en Bajaj, 2008). Se trabaja además con abundantes historias que buscan dar enseñanzas éticas a los niños, fomentando los valores, la convivencia pacífica y el desarrollo de su libertad personal y el respeto a los otros. Para este modelo, el arte involucra la mente y el cuerpo del estudiante y lo conectan consigo mismo y con los otros en una visión integral, donde el destino de todos los seres humanos está unido y por ello es muy importante generar la paz.

Como vemos, existen diversos referentes en torno a corrientes educativas que han vinculado de alguna manera el arte con la cultura de paz. A continuación veremos algunas

de las perspectivas que existen en torno a la educación para la paz y que la relacionan con otras áreas del conocimiento.

Perspectivas de la educación para la paz

Existen diversas aproximaciones teóricas en la corriente pedagógica de la Educación para la paz, en esta sección, se explican algunas de las más relevantes, para entender cómo y por qué es que se ha elegido para esta investigación la vertiente de la Educación crítica para la paz (Bajaj, 2011).

Dentro de las diversas corrientes que convergen en la Educación para la paz, David Hicks (1999), hace énfasis en la tensión y la división existente entre una perspectiva individual (centrada en la violencia directa) y una postura sociocultural (que ataca la violencia estructural).

La perspectiva psicológica o individual puede encontrarse vinculada a disciplinas centradas en el individuo como la psicología cognoscitivo conductual, en la cual se plantean como alternativas a la violencia los programas de modificación conductual, que incluyen la modificación de creencias y actitudes. También encontramos enfoques como el de la educación para el desarrollo de habilidades psicosociales, definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) [20] como destrezas fundamentales para la convivencia.

La perspectiva sociocultural en cambio se enfoca en estudiar el papel que juega la sociedad en el conflicto interpersonal, así como en combatir la violencia cultural y estructural. Este enfoque ha sido poco difundido en México, pero ampliamente estudiado en otros lugares del mundo, dando origen a corrientes particulares y abordajes específicos como veremos a continuación.

Además de esta primera clasificación, David Hicks (1999) identifica que existen diversos enfoques o posturas que enumera de la siguiente manera 1) Educación para la paz como mediación y solución de conflictos, que se centra en el análisis del conflicto y en la forma de resolverlo sin violencia; 2) La educación para la paz como paz personal, que hace

[20] Se definen como "las habilidades que debemos adquirir para enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria […] permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo en el momento oportuno" (UNICEF, 2001: 83).

énfasis en el enfoque interpersonal, subraya la empatía y la cooperación; 3) La educación para la paz como orden mundial, en la cual se parte de una perspectiva global y del reconocimiento de la violencia estructural como un obstáculo para la paz; 4) La Educación para la paz como abolición de las relaciones de poder, que se enfoca en generar conciencia sobre la violencia estructural y en la identificación con los grupos oprimidos. Esta última perspectiva plantea que los valores de las personas son producto de ciertas variables estructurales vinculadas al poder económico, político y cultural. De acuerdo a este enfoque, el objetivo de la Educación para la paz consistiría en promover una conciencia de la violencia estructural y en la identificación con las luchas de los grupos oprimidos.

Por otra parte para Monisha Bajaj (2011) existen cinco tipos de aproximaciones teóricas al área de la educación para la paz: 1) Idealista; 2) Intelectual; 3) Ideológica; 4) Politizadora y 5) Crítica.

La visión idealista plantea que hay nociones universales de los problemas y sus soluciones pero no se enfoca la atención en los diversos grupos sociales y sus interacciones (Havelsrud, 1996, en Bajaj, 2011), esta visión coincide con la de la UNESCO.

La aproximación intelectual se centra en los estudios académicos y en construir conocimiento en los estudiantes, este enfoque requiere conocimiento universal y científico, pero esta aproximación supone una neutralidad en las contradicciones sin una reflexión sobre cómo pueden ser modificadas las situaciones de violencia estructural.

La perspectiva ideológica se refiere al neomarxismo (Carnoy, 1988, Bowles y Gintis, 1981), la cual argumenta que el sistema de la educación formal reproduce las desigualdades y que no puede promover la paz.

La cuarta posición es la politización y la movilización, pues se considera que existe un estrecho vínculo entre la investigación, la educación y la acción. Retomando a Freire (1975) se trata de promover en los estudiantes una conciencia crítica basada en un profundo conocimiento e investigación de sus realidades locales.

Finalmente, la visión crítica es aquella basada en la escuela de Frankfurt, la cual genera planteamientos críticos a la violencia del sistema educativo y a la violencia estructural sobre los sujetos, pero no es determinista, sino que destaca la posibilidad transformadora del sujeto en su realidad. Esta perspectiva se enfoca en las condiciones sociales de la educación para la paz y da prioridad al análisis de las injusticias sociales y económicas que

son incompatibles con una paz integral (Galtung, 1969, en Bajaj, 2008). Esta perspectiva predominantemente basada en las ideas de Giroux y Freire, centra su atención en la agencia personal, promueven la necesaria unión entre esperanza y acciones colectivas para la paz y la justicia social.

Coincido con esta última postura en que los conceptos fundamentales de la educación para la paz tendrían que ser reexaminados y cuestionados en cuanto al poder, dominación y violencia simbólica o imposición cultural, pues las generalizaciones promueven la violencia que intentan eliminar.

Es por ello que la perspectiva teórica en que se basa este trabajo, es la Educación crítica para la paz, que se orienta hacia la vertiente sociocultural, aunque no niega el abordaje individual. Esta visión permite involucrar el contexto social y privilegiar las discusiones y críticas sobre la violencia estructural, a la vez que incorporar la resistencia y la posibilidad de transformación como acciones posibles frente al poder. Sin embargo es importante recordar que no ha sido la perspectiva tradicional en México, donde han predominado los enfoques idealista e intelectual, así como de los derechos humanos.

A continuación se revisarán algunas de las investigaciones más importantes que se han realizado en México sobre el tema y la forma en que éstas se han abordado y han ido evolucionando a lo largo del tiempo, cambiando las posturas y los énfasis de acuerdo a los intereses y necesidades.

Investigación en México sobre la Educación para la paz

En cuanto a los estudios previos sobre la Educación para la paz, encontramos que en el Estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) correspondiente a la década de 1991 a 2002 en el área de "Educación, valores y derechos humanos" se reporta que las investigaciones sobre el tema en México se iniciaron escasamente en la década de los ochenta. A partir de los noventa, el interés ha ido aumentando y se centra en aspectos como los valores sociales que imperan en nuestro país

en el contexto de la economía liberal y cómo esto favorece u obstaculiza la paz y la cultura de la *noviolencia*[21].

En los estudios encontrados también se revisa la distribución de derechos y obligaciones en los distintos actores de la educación, los valores de la práctica docente y los que se producen en el llamado currículum oculto y la relación entre la escuela y la sociedad. En estas temáticas se encontraron 292 trabajos de una obra de 268 autores (Maggi, 2003).

De acuerdo a lo detectado, se hace deseable una inserción curricular mucho más explícita en la formación valoral para ir más allá del pensamiento crítico "tan referido legalmente pero poco concretado en las prácticas educativas y siempre presente de manera más efectiva en el currículum oculto" (Maggi, 2003: 939). Frente a este vacío, la presente investigación se enfoca en las prácticas educativas que ofrece la Educación para la paz, en particular desde el pensamiento crítico, la autonomía y las habilidades y actitudes necesarias para la cultura de paz que favorece el arte.

Por otro lado, dentro de los estudios en esta área destaca la labor de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos en México, la cual es reconocida por la UNESCO como "un sistema integral de investigación, docencia, estudio, documentación, promoción y difusión en materia de derechos humanos. Asimismo la Cátedra busca ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los derechos humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la UNAM y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo" (Ramírez, 2008, en Abrego, 2010: 150). Esta Cátedra responde a la necesidad de desarrollar una reflexión teórica de investigación y enseñanza sobre los derechos humanos desde el enfoque interdisciplinario de las ciencias sociales.

El antecedente de esta Cátedra es el Seminario permanente sobre Educación Superior y Derechos Humanos, creado en junio de 1992, por iniciativa de la Dra. Gloria Ramírez (de la UNAM), el cual fue y ha sido un espacio interdisciplinario de reflexión y análisis sobre el saber de los derechos humanos, al que se suman académicos e investigadores de diferentes facultades, centros de investigación e institutos de la propia universidad, así como de otras instituciones públicas y privadas y miembros de Organizaciones no

[21] Para Herrero (2003) este término se utiliza escrito junto sin usar guión para darle un sentido positivo y un significado en sí mismo y no sólo como negación de la violencia.

Gubernamentales (ONG) comprometidos con la docencia e investigación del tema y para fomentar la cooperación intelectual-internacional e impulsar su avance y difusión (Abrego, 2010). La investigación en esta instancia se centra en los planteles de educación media superior, particularmente en la promoción de la perspectiva de género, la educación en derechos humanos, conocimiento de los derechos de la mujer, la participación, pensamiento crítico, tolerancia, igualdad, educación para la paz y otros.

En México se han llevado a cabo investigaciones y proyectos de intervención para la paz, particularmente desde un enfoque de Derechos Humanos. Un ejemplo de esto es el proyecto realizado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU) donde se trabajó en 1991 con un grupo de profesores para prepararlos con el fin de generar una metodología educativa que formara a maestros y alumnos en actitudes y valores para la paz y los derechos humanos (Abrego, 2010). Este proyecto sigue vigente y es replicado hoy en día.

Cabe mencionar que de acuerdo a Abrego (2010), a pesar de los esfuerzos de algunas universidades y organismos civiles, en México no se tiene una propuesta concreta de educación y cultura de paz, aunque también es cierto que se han venido trabajando aspectos relacionados con la paz y los derechos humanos tanto por la Cátedra Unesco de Derechos Humanos como por la AMNU, aunado al apoyo que la Comisión Nacional de Derechos Humanos ha brindado a la Secretaría de Educación Pública para promover en las escuelas de educación básica la enseñanza de los derechos humanos. Estos esfuerzos han impactado desde 2004 en los contenidos de los libros gratuitos.

Aunado a esto, el Programa Contra *la violencia eduquemos para la paz: por mí, por ti y por todo el mundo*, generado por la SEP, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la organización civil Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), ha venido funcionando desde el año 2000 en las escuelas primarias de la Cuidad de México.

Otro programa gubernamental que funciona en algunas de las escuelas del Distrito Federal y que fue diseñado a partir del modelo anterior, es *Escuelas sin Violencia,* de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, que brinda servicios contra el maltrato escolar o *bullying* desde 2008, con recursos limitados, a partir de talleres y conferencias.

La mayoría de estos programas en México operan desde una concepción más bien individual de la educación para la paz, sin considerar la violencia estructural que se vive en

el país, con lo cual parecería que falta aún mucho trabajo empírico y de reflexión sobre el tema, que atienda la complejidad del fenómeno.

Algunas experiencias en México que vinculan el arte y la educación para la paz

Las experiencias nacionales que relacionan al arte, la educación y la paz, parecen ir en aumento, aunque son mucho más abundantes en otros países como España, Argentina y Colombia. En 2011 en México, el programa *Coinversión Social* de la Secretaría de Desarrollo Social, que otorga apoyo para proyectos de la sociedad civil, destinó un financiamiento de 52, 275,175.00 pesos para apoyar a 121 proyectos sociales, entre los cuales 15 corresponden al Eje 3 llamado *Promoción de los derechos humanos, no discriminación, diversidad familiar, sexual, cultural y étnica,* rubro que cuenta con un presupuesto de 1,770,000.00 pesos. De estas organizaciones sólo una involucra las herramientas artísticas: Altarte, con su proyecto Festival Internacional por la Diversidad Sexual, que busca a manifestarse a través de eventos artísticos y culturales para la sensibilización sobre estos temas. El monto asignado a este proyecto es de 80 mil pesos.

Se tiene además un rubro llamado Eje 1: *Desarrollo Comunitario, promoción de la cultura y comunicación social alternativa*, el cual incluye 27 proyectos y un presupuesto de 18,270,000.00 pesos. Dentro de éstos, los que involucran la Educación para la paz y los Derechos Humanos son: Circo Volador con su proyecto permanente de arte popular juvenil, apoyado con 150 mil pesos; Arte y Diversión Recórcholis Teatro A.C., con un proyecto de actividades artísticas y lúdicas para la promoción de los derechos humanos en comunidades escolares de niños, financiado con 120 mil pesos; y Ollin, Movimiento Social Justo Sierra, contra la violencia de género en la infancia de Coyoacán, con 100 mil pesos.

Existen otros proyectos que dentro de rubros diferentes como *Género* o *Participación social,* vinculan al arte y la educación para la paz, estos son: Las Reinas Chulas (teatro contra la violencia de género); La Matatena (cine y derechos humanos); Centro de Estudios para el Desarrollo Itzamná (herramientas lúdico-culturales contra el bullying); y Mujer Zmodem (proyecto multimedia contra el bullying).

Como vemos, en México existen actualmente diversas iniciativas en torno al vínculo educación-arte-paz, aunque pocos de ellos tienen una presencia importante y una

trayectoria destacada, esto puede deberse a que muchos sobreviven gracias al financiamiento del gobierno y no son autosustentables (con excepciones como el Circo Volador, La Matatena o Las Reinas Chulas). A continuación se revisarán algunas instituciones que realizan en mayor o menor grado proyectos o investigaciones sobre arte para la paz y que emplean las artes visuales, con una trayectoria mayor a los tres años. Estos proyectos pueden agruparse en: Instituciones gubernamentales, Instituciones educativas y Organismos de la sociedad civil.

Instituciones gubernamentales

Sin ser exhaustivos en este breve recuento, podemos decir que uno de los primeros ejemplos del arte para la paz en las instituciones gubernamentales en nuestro país es la Casa del Árbol, fundada en 1996 por la Comisión Nacional de Derechos Humanos para dar a conocer a los niños y adolescentes sus derechos a través de técnicas principalmente lúdicas, aunque también han empleado el uso del dibujo y la pintura para ello.

El Papalote, Museo del Niño, ha sido otra interesante iniciativa que ha promovido diferentes aspectos educativos a través del conocimiento de la ciencia, pero también en ocasiones ha empleado el arte como estrategia para el aprendizaje.

En 2010, frente a la difícil situación de violencia que enfrentaba el país, se puso en marcha el programa "Todos somos Juárez" con el objetivo de reconstruir los niveles de violencia social y reconstruir el tejido social. La iniciativa ha estado desde entonces a cargo de SEDESOL y el H. Ayuntamiento de Ciudad Juárez, aunque ha involucrado otros actores como la SEP e incluso agentes de la sociedad civil como CONARTE, a través del proyecto Redesearte en Juárez, financiado a través del programa Hábitat, de SEDESOL.

Otra experiencia gubernamental reciente es la del Centro de las Artes de San Luis Potosí. Su directora, Deborha Chenillo Alazraqui, compartió algunas de sus experiencias en el Encuentro Nacional "Compartiendo estrategias de paz en la comunidad escolar" realizado en agosto de 2011 por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. El trabajo de esta institución busca vincularse con la comunidad a partir del arte popular y juvenil.

Instituciones académicas

La Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con el Centro Nacional de las Artes coordina la línea de Educación Artística como parte de la maestría en Desarrollo Educativo. Esta línea es pionera en estudios académicos sobre arte y educación. Aún no existe un registro de tesis terminadas que vinculen el arte con la educación para la paz, pero es muy probable que comience a ser un tema recurrente, a raíz de la creciente preocupación por la violencia.

El IMASE, Instituto Mexicano del Arte al servicio de la educación (IMASE, s/f) fue creado en 2001 para promover el desarrollo de la educación en México, promoviendo nuevas alternativas de desarrollo del arte, no sólo de su expresión sino de su operación e intervención en el desarrollo social de México.

El Colegio de Saberes, es un espacio académico que promueve el diálogo de múltiples áreas del conocimiento. Actualmente imparte un diplomado llamado "arte y violencia" y promueve la creación artística (en artes visuales) con fines terapéuticos y educativos. Dentro de sus proyectos actuales, se encuentra la Clínica Van Gogh, la cual es un espacio de creación a través de las artes visuales que busca reparar aspectos subjetivos asociados a experiencias de violencia en los sujetos que asisten semanalmente.

En cuanto a las instituciones académicas que trabajan específicamente desde la Educación para la paz, pero sin considerar el arte como una herramienta tenemos:

> La maestría en Paz y desarrollo que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México
>
> La Especialidad en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Organismos de la sociedad civil

Una de las instituciones más reconocidas en cuanto a arte y cultura juvenil es el Circo Volador, si bien fue antes mencionado como organismo financiado por el Estado, es importante hacer notar que también genera recursos propios a través de conciertos y eventos juveniles que le permiten ser autosustentable. Es un Centro de Arte y Cultura

orientado al arte popular juvenil, que surge como un proyecto de investigación en el año 1988 y como un espacio físico en 1993, en un cine antiguo que la organización obtuvo en comodato. Actualmente la organización promueve un proyecto de arte por la paz en el interior de la república mexicana a través de manifestaciones de arte popular, como el grafiti.

La Fundación Cadavieco es otra institución, que ha empleado al arte entre sus estrategias para promover la educación y el desarrollo personal. La organización fue creada como asociación civil sin fines de lucro en 2000 con el fin de buscar el bienestar social, la convivencia tolerante y respetuosa en México.

La Vaca independiente con su programa DIA, Desarrollo de las inteligencias (múltiples) a través del arte, utiliza el arte visual como recurso central para desarrollar la inteligencia de niños y maestros (Madrazo, 2003).

Otra importante iniciativa institucional que vincula el arte con la educación para la paz es el proyecto ConcentrArte, que desde el año 2010 ha realizado en algunos museos mexicanos el proyecto "Mirar la guerra para sembrar la paz".

La organización ConArte, ha generado también diversos proyectos que vinculan al arte con la educación, desde su creación en 2006 (ConArte, s/f), su proyecto PIVE (Programa interdisciplinario contra la violencia escolar) opera en diversas escuelas del país promoviendo la educación por la paz a través de técnicas artísticas. También el proyecto Redesearte en Juárez, como ya se mencionó, es una iniciativa en conjunto con el sector gubernamental que busca promover la educación por el arte como un medio para construir una cultura de paz en Ciudad Juárez.

Otra iniciativa interesante es Artistas por la paz, un colectivo de Artistas, Creadores y Medios por la paz, que de manera independiente y sin fines de lucro buscan promover la conciencia sobre la violencia en México. A partir del 2012 comenzó a actuar en colaboración con otros colectivos como Grito Más Fuerte (formado por artistas y profesionales de la cultura y las artes), el Movimiento por la paz con Justicia y Dignidad, que encabeza el poeta Javier Sicilia. Ese movimiento ha generado spots publicitarios contra la violencia, como la campaña "¡México, despierta!" en la que invitan a la gente en general y a artistas en particular a contribuir con proyectos contra la violencia, mediante una convocatoria pública.

Dentro de este universo de instituciones, se ha elegido al Circo Volador, el cual tiene una amplia trayectoria y una gran presencia entre los jóvenes de la Ciudad de México, como un espacio de arte y cultura urbana, donde los jóvenes pueden reunirse para acudir a espectáculos alternativos, tomar talleres, asistir a foros con distintas temáticas y otras actividades culturales y recreativas. En el capítulo correspondiente se abordará a fondo el modelo de esta institución.

En este capítulo se describieron los principales antecedentes teóricos y empíricos del vínculo educación, paz y arte; particularmente desde la teoría de la Educación crítica por la paz, basada a su vez en la teoría crítica. También se ubicaron los antecedentes históricos de estas corrientes y se ubicaron las principales discusiones que las rodean. También se revisó el estado del Arte sobre las investigaciones con respecto a estos temas en México y se hizo un muy escueto recuento de algunas experiencias institucionales sobre estos temas.

A continuación se desarrollarán los aspectos pedagógicos del arte y los fundamentos de la corriente de la Educación por el arte, con relación a la cultura de paz y a sus elementos reproductores y liberadores.

II. ¿AT-ARTE O LIBER-ARTE? LIBERACIÓN Y REPRODUCCIÓN.

La libertad tiene alma clara
y sólo canta cuando va batiendo alas,
vuela y canta, libertad.

Silvio Rodríguez

En el capítulo anterior revisamos las bases del vínculo arte, paz y educación. En este capítulo se revisarán algunos de los efectos del arte en el desarrollo de los sujetos. Con el fin de ordenar esta información se han construido tres categorías: efectos en el pensamiento, en lo afectivo y en el grupo.

Para comenzar a hablar del arte, es importante contextualizar a qué tipo de arte nos referimos, de dónde viene su relevancia en los procesos educativos; y específicamente en la educación para la paz. También es necesario realizar un breve recorrido por diversos autores que han revisado las funciones del arte en la educación, particularmente en los aspectos que están vinculados a la Educación crítica para la paz.

Es importante aclarar que si bien el término "arte" es complejo y tiene múltiples acepciones, en este trabajo se empleará en su relación con la educación, a través de la corriente llamada Educación por el arte, como a continuación se explicará.

El arte y las artes visuales

A los efectos de este proyecto iniciaré explorando la definición de "arte" del diccionario de la Real Academia Española (s/f), que lo designa como "manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros", aunque también se refiere a "Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo". Es decir, que el arte no es sólo una manifestación o una actividad, sino también es una institución social que designa ciertos cánones estéticos de lo que es considerado o no como arte para cada época.

Sin embargo, para la corriente denominada Educación por el arte, esta actividad humana ha sido definida como "...un modo de integración –el modo más natural para los niños– y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento" (Read, 1986:80), el mismo autor, pionero de esta corriente educativa comenta "lo que llamamos arte y que tratamos, demasiado superficialmente, como un adorno de la civilización, es realmente una actividad vital, una energía de los sentidos que debe convertir continuamente la muerta corriente de la materia en radiantes imágenes de vida." (Read, 1986, en Ruiz, 2000: 94)

Esta manera de ver al arte como una forma de conocimiento que integra distintos aspectos del ser humano, fue concebida ya desde el Renacimiento, tiempo en que era considerado una forma de conocimiento que estaba íntimamente ligado con la ciencia. Para Leonardo Da Vinci, por ejemplo, era importante elevarlo a la categoría de una disciplina intelectual; buscaba conjuntar la habilidad (*arte*) con el conocimiento (*scientia*) (Capra, 2008). De esta forma, Leonardo fue precursor de lo que hoy en día llamamos ciencia integrada o "pensamiento sistémico".

El arte también se ha definido como un *campo intelectual*, de acuerdo a Bourdieu (2011), es decir, como un área de conocimiento relativamente autónoma que implica una serie de posiciones y relaciones objetivas. El campo también involucra una dimensión histórica en el modo de pensamiento relacional. Es determinado por las condiciones de existencia del sujeto, pero es susceptible de ser modificado por experiencias posteriores. Esto implica que el arte es una construcción socio histórica, determinada por un grupo de agentes en una época determinada, que definen sus leyes y reglas y obtienen legitimidad para los mismos, frente al resto de la sociedad. De acuerdo a esta teoría, el arte es lo que los críticos de arte, el mercado del arte y el resto de las instituciones involucradas en la producción artística, definen como arte, en un momento y sociedad determinada.

Para Bourdieu (2011), el arte es además un objeto de creencia, que en cierto sentido ha sustituido a la religión y que retoma de ella lo sagrado. El arte es separado de la sociedad y la obra de arte es concebida como única y al artista como un ser excepcional, tocado por un don divino. Esta concepción del arte implica una reproducción de las desigualdades sociales acentuando una "pobreza cultural", en las poblaciones que no acceden a los elementos de alfabetización artística, con lo cual no pueden desarrollar el "gusto estético"

propio de la cultura dominante, pero sí reconocen y legitiman esa estética que los excluye. Desde esta perspectiva el arte sería considerado como un instrumento de dominación, con lo cual sería paradójico hablar de arte para la paz.

Es para alejarse de esta perspectiva que se han buscado otros nombres para denominar lo que ocurre en aquellos procesos subjetivos que utilizan las técnicas artísticas sin pretender ser parte de ese campo artístico. Algunos de los términos empleados para destacar los procesos subjetivos en que interviene el arte es la "creación artística", para referirse a estas herramientas empleadas con fines pedagógicos o psicosociales. Dentro de la Educación por el arte, el término designa una serie de herramientas y técnicas que funcionan como mediadores entre el sujeto y su aprendizaje.

Con respecto al arte en la educación, Bersson (1986) clasifica dos posturas que define como *Education through art* (educación a través del arte, centrada en el individuo) y *Education in art* (educación artística, centrada en la disciplina). Dentro de la vertiente de educación por el arte se recuperan las actividades artísticas para fortalecer en los estudiantes aspectos tanto en lo afectivo, como en el pensamiento y en los grupos. Bersson sin embargo, enfatiza la necesidad de enfocar las potencialidades del arte mucho más en el aspecto sociocultural, buscando una postura que trascienda la instrumentalidad personal y llegue a la dimensión colectiva, lo cual considera un vacío teórico y es justo el aspecto en el que este proyecto busca generar aportaciones, como se comentó anteriormente.

Este vacío teórico en relación al arte y al aspecto sociocultural ha generado abundantes críticas de teóricos como Althusser, quien ha propuesto que tanto el arte como la escuela misma forman parte de los "aparatos ideológicos del Estado": reproduce la moral burguesa y le permite adoptar aspectos de la cultura general como "hablar el mejor lenguaje, escuchar «buena música» y leer mejor literatura" (Althusser, 1974, en Ornelas, 1981: 63).

En el mismo sentido, para la Escuela de Frankfurt el arte representa una producción cultural que, como tal, excluye los principios de resistencia y oposición (Horkheimer, 1972, en Giroux, 1995: 46). Para Marcuse los elementos artísticos como las palabras, sonidos, formas o colores, en tanto componentes de las formas estéticas, son aislados de su uso y función ordinarios; así, el estilo de la obra artística los somete a las leyes de la belleza de modo que hasta lo feo, lo cruel y lo enfermo llega a ser parte de la armonía estética gobernante (Marcuse, 1972, en Giroux, 1995: 47).

Para Walter Benjamin (1973), a diferencia de Bourdieu, el arte ha perdido lo que él llama *aura*, este término se refiere a una cierta ritualidad o magia, que en la antigüedad ha estado asociada con la religión y que está profundamente enraizada en la historia y en la tradición. Sin embargo, en la época de la reproductibilidad de la obra artística, este carácter único de la obra de arte, se ha visto perdido. Es por ello que en la actualidad su función ha cambiado para dar prioridad a la exhibición. Para Bertolt Brecht, es necesario que, si la función del arte ha cambiado, se deje de llamar "obra de arte" a la misma, ya que se ha convertido en una mercancía (Benjamin, 1973: 54).

Otro aspecto del arte que ha cambiado en la época de su reproductibilidad, es la distinción entre autor y público, la cual ha perdido su carácter fundamental, pues el público se va convirtiendo en cierto sentido en experto. Esto para Benjamin genera que cada vez exista más demanda de obras de arte, que será siempre mayor que la producción de calidad, con lo cual habría un detrimento de la calidad de la obra artística, es por ello que para Benjamin, frente a la pérdida del *aura*, emerge una función distinta en el arte, que será la única posible: la función política. Sin embargo, para Benjamin es importante no confundir esta función política, con la propaganda del fascismo. La diferencia estriba en que el fascismo busca organizar a las masas proletarias, pero sin tocar las relaciones de propiedad, hacia cuya eliminación ellas tenderían. El fascismo en este sentido, buscaría lograr que las masas alcancen su expresión, pero nunca su derecho. Este derecho radica en las transformaciones de las relaciones de propiedad, sin embargo, el fascismo intenta darles una expresión que se limite y que consista en la conservación de esas relaciones, a lo que Benjamin llama *estetización de la vida política* (Benjamin, 1973: 97). Es decir, emplear el arte como algún tipo de propaganda política, que no cuestione el orden establecido.

Un ejemplo de esto es que en México el arte como *campo cultural* ha tomado en el nuevo milenio tintes marcadamente políticos; hoy por hoy, el arte político es el que tiene más valor, en todos los sentidos, incluido el económico. La nueva corriente en el arte mexicano ha sido llamada "arte emergente" y es caracterizada de acuerdo con José Luis Barrios (del Museo Universitario de Arte Contemporáneo) como "un movimiento mucho más politizado que el de la década anterior y, además, es importante también por el asentamiento del arte neoconceptual y la incursión de la iniciativa privada en el mercado" (Blanco, C., 2005).

Esto ya en sí mismo podría considerarse como una estetización de la vida política, en la que existe expresión de los malestares sociales sin pretender un cambio en las relaciones de dominación, sino favoreciendo esas mismas diferencias en el mercado del arte.

Es pues interesante que el arte político y "emancipatorio" esté siendo tan valorado por el mercado mundial del arte, con lo cual no es extraño que las iniciativas sociales (y entre ellas las educativas) tiendan hacia el arte político como medio de denuncia–aún cuando es empleado por la clase dominante–, con lo cual sería pertinente preguntarse si se trata más bien de una *estetización de la vida política*, más que un intento de emancipación real. Cabe también preguntarse en qué condiciones el arte puede ser retomado como un instrumento de liberación social y construcción de un pensamiento crítico, cuestión que fue ampliamente abordada por la educación popular, en diversos proyectos latinoamericanos en las décadas de los sesentas y setentas del siglo XX.

Para Rancière, por ejemplo, el arte representa la nueva repartición de lo sensible a través de un proceso de subjetivación. Para él este proceso está íntimamente ligado a la política, pues ésta se da cuando los que no tienen parte en el escenario político exigen la igualdad de derechos, es por ello que únicamente habría proceso de subjetivización política en la interrupción, en el litigio o el desacuerdo, que son los que señalan la distancia conflictiva (política) que se debe suprimir entre lo que son y lo que aspiran ser (Rancière, 2011: 11).

Para Rancière, el orden policial (policy) está asentado sobre un cierto reparto de lo sensible que implica ciertos modos de ser, de desear y que conforman un cierto campo *a priori* para la experiencia, esta construcción implica necesariamente una exclusión, es por ello que los que son excluidos (los que no tienen parte) deben ejercer el litigio político (el desacuerdo) en base a un campo estético sobre evidencias sensibles. El arte expresaría así una manera de hacer lo común, con lo cual también puede producir nuevas maneras de hacer, de decir y de hacerse visible para transformar la realidad social. El arte tendría para este fin tres regímenes: el *ético* que implica la producción de símbolos de la verdad, así como sus usos y efectos. El *representativo* que involucra un principio constructivo de maneras de hacer. Y finalmente el régimen *estético,* que involucraría el nuevo modo de lo sensible que permite lo ambiguo, lo inasible y que da pie a la pregunta, a las no certezas y a la creación. El arte visual además permite desplegar lo no visible, que es la palabra, con lo cual Rancière ubica una "potencia igualitaria" en el régimen estético de las artes, ya que

conlleva a una "deconstrucción" de las jerarquías y a una democratización de los temas, los géneros y los criterios de verosimilitud" (Rancière, 2011: 16). Su propuesta estriba en considerar al arte como un poder de ficción, para reconfigurar un nuevo reparto de las partes, que sea más igualitario. La paradoja de esta propuesta radicaría en que el campo estético (la apariencia sensible y el gusto) que tiene una diversidad conflictiva, sea al mismo tiempo el lugar de la emancipación igualitaria.

Nelly Richard, autora chilena, nos da un ejemplo de este potencial del arte a través del movimiento La Escena Avanzada, el cual surgió durante la dictadura chilena a cargo de diversos artistas cuya propuesta era "apostar a la imaginación crítica como fuerza disruptora del orden administrado, por reformular el nexo entre "arte" y política" (Richard, 2013). Se buscaba el surgimiento de prácticas liberadoras en el campo del lenguaje y la representación, a partir de una sobrecodificación de los mensajes, tendiente a engañar a la censura. Se pretendía alterar los medios tradicionales, los códigos, los lugares comunes del arte para construir un lenguaje simbólico distinto, es decir, una nueva repartición de lo sensible.

Sin embargo, aunque mucho se ha reflexionado sobre el arte y la liberación, es interesante que este cuerpo teórico no haya sido retomado por autores importantes de la educación por el arte, en su corriente norteamericana (con autores como Elliot Eisner y Howard Gardner) y que esta corriente haya partido simplemente de las funciones y propiedades del arte en los procesos individuales, frente a lo cual esta investigación intenta contrastar ambas visiones. La modalidad artística que compete a esta investigación son las artes visuales. A continuación se explicará la importancia y la función de la imagen en el sujeto.

La imagen

Al hablar de arte, es importante distinguir entre las diversas técnicas y modalidades sensoriales a las que cada una de ellas apela, pues la información y los procesos mentales y afectivos que ésta detona, serán distintos. La imagen en particular, posee atributos especiales, que incluso Rudolf Arheim (1993) ha llegado a identificar con el concepto de "pensamiento visual", pues afirma que los dos principales recursos del pensamiento

humano son el lenguaje, en primer término, y la imagen, en un segundo plano. Esto la pondría cognitivamente por encima, para este autor, de otras técnicas artísticas que emplean información sensorial de otras modalidades.

La imagen está presente en el arte a partir de diversas técnicas, tanto bidimensionales como tridimensionales, con lo cual se han generado distintas clasificaciones. En cuanto a las artes visuales, que es el objeto de esta investigación, es necesario diferenciarlas de las artes plásticas, cuyos términos se tienden a confundir. Se entiende por artes plásticas aquellas artes que "utilizan materias flexibles o sólidas, moldeadas a voluntad por el artista". Se emplea este término aludiendo a la noción de plasticidad, que significa flexibilidad, variabilidad y modelabilidad. La imagen será concebida como plástica si es modelable de manera flexible (Aumont, 1992). Las artes visuales agrupan estas mismas características, pero se diferencian de las artes plásticas en que combinan otros recursos como el teatro o la danza en el happening y el performance, o bien el arte sonoro, las instalaciones y otras técnicas. Las artes visuales por lo tanto tienen una gama más amplia e incluyente de medios para su elaboración (Kandisky, 2011).

La imagen visual, permite diversos procesos mentales, que serán abordados más adelante, sin embargo basta decir que la imagen puede ser estudiada a partir de los aspectos que se juegan en ella: el espectador y la obra (Aumont, 1992).

El espectador, es el sujeto que mira la imagen, pero también quien la construye y es construido por ella. Ninguna imagen está por así decirlo "completa", con lo cual el espectador la relaciona con una serie de referencias y saberes que le permiten darle sentido.

Las funciones del arte en la educación

Como ya se dijo antes, el arte ha sido comprendido en distintas épocas como una forma de conocimiento, Leonardo Da Vinci lo veía como una disciplina integral que daba cuenta del mundo. Al ser resultado de la acción humana sobre su entorno, permite una transformación de la materia, al mismo tiempo que da cuenta de la propia transformación del sujeto (Sancén, 2009). Sus funciones van desde el mero placer, a la expresión, la belleza y la utilidad. El arte ha acompañado al ser humano durante toda su historia en su transformación del mundo material y lo ha diferenciado del animal, pues es capaz de tener

conciencia de estos cambios que produce. Para Sancén la conciencia se da en el proceso de la acción como un proceso de constante actividad, el resultado de la acción consciente sería el simbolismo, atribuyendo significados previos a los signos. Esta acción comunicativa, sin embargo, no es sólo consciente, como bien planteó Freud a finales del siglo XIX, sino también inconsciente, por lo que los signos pueden ser también desconocidos para el ser humano.

Ambos signos, tanto conscientes como inconscientes, aparecen reflejados en el arte como expresión de nuestro conocimiento del mundo, conocimiento que es producto y a su vez da origen a la acción y a la transformación sobre la realidad y que es la base de lo que conocemos como arte.

El arte como saber consciente puede ser agente de transformación, de crítica social, de futuros deseados y de la cultura de paz, sin embargo, al ser además el arte un producto inconsciente, también genera las pautas de reproducción de la sociedad, que se dan particularmente a partir del currículum oculto y las pedagogías invisibles en la educación.

El arte por lo tanto es conocimiento sensible de la realidad, pero también conocimiento cognitivo, pues se gesta a partir de percepciones que producen procesos psicológicos complejos que devienen en conceptos, ideas y representaciones de las mismas. Es por ello un elemento importante en la partición de lo sensible (los modos de ser y de hacer), como vimos antes.

Para Lourdes de Quevedo (2009) el arte se vincula a la más alta expectativa de la enseñanza, expresada por Erick Fromm como "Crear la visión de un funcionamiento humano maduro y crear la sensibilidad para detectar el mal funcionamiento humano" (Quevedo, 2009:68). Con esto la autora se refiere a la importancia de propiciar a través de la educación la salud mental de las poblaciones, pues como bien comenta, los trastornos mentales son cada vez más frecuentes en los países en desarrollo, frente a lo cual el arte ha mostrado también propiedades terapéuticas que incluso son retomadas en la educación para los aspectos afectivos de la misma (Paín, 1995).

Las funciones del arte en la educación pueden relacionarse con lo planteado por Rosa María Torres (2007) en cuanto a la buena y la mala educación. Para ella la mala educación es aquella que no se relaciona en nada con nuestras necesidades ni intereses, ni nuestra vida. La buena educación por el contrario es:

> Una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros y a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro diferente. La buena educación enseña a aprender y a aprender con gusto, fundamento del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Torres, 2007: 54).

Como vemos, este tipo de educación se vincula con la Educación para la paz y también con la Educación por el arte, que ha sido explicada en apartados anteriores, en estos enfoques el punto central es el educando y el énfasis es su autonomía de pensamiento y su relación armoniosa con el entorno, aspectos centrales en la cultura de paz.

Este tipo de educación es ampliamente propiciada por el arte, pues es una actividad que permite creación y libertad. Al no ser un saber fijo e inamovible, sino flexible, da al educando la posibilidad de la polivalencia de sentidos, lo cual permite la contradicción y la resistencia, que posibilitan una educación emancipadora a través de formas de representación artística.

El arte genera además, como se dijo antes, la emergencia de los símbolos colectivos, pero también individuales, tanto conscientes como inconscientes, por lo que produce además una liberación subjetiva, vinculada con la búsqueda de sentido de la existencia.

Al respecto Lacan (1988, en Recalcati, 2006) en sus tres estéticas hace una tipología de las maneras de entender el arte y su función en el sujeto, que pueden considerarse secuenciales: 1) Estética del vacío; 2) Estética anamórfica y 3) Estética de la letra. En su primera estética Lacan plantea que el arte es una práctica simbólica orientada a tratar el exceso ingobernable de lo *real*, es decir, de aquello que para el sujeto es irrepresentable y como tal produce angustia. El arte bordea lo *real*, el caos, lo dionisiaco. Es una veladura simbólica de lo inconsciente, una belleza que produce un velo apolíneo que cubre a lo *real* y que hace presentir el caos dionisiaco que hay bajo ella.

En su segunda estética propone que el objeto anamórfico opera una ruptura ominosa con lo familiar. Define además la obra de arte como aquella donde está presente la *función cuadro*, que se refiere a una capacidad de producir un encuentro con lo *real* y de ser atrapado por la obra en una experiencia estética de pacificación. Para él este efecto es producido sobre todo en la pintura. Pero el arte representa además la *función mancha*, es decir, una perspectiva de la mirada hacia el sujeto, de algo que está fuera de él, el sujeto

mirado desde lo Otro, que produce un efecto ominoso. La mancha es entonces la función de la aniquilación del sujeto de la representación, que conmociona al ser. Es entonces que hay obra de arte cuando hay encuentro con la mancha.

De este modo, se plantea de alguna forma en ambas estéticas que el arte enfrenta al sujeto con su vacío, con su angustia y con su falta, pues para Freud (1926), la angustia proviene principalmente de la angustia de castración, de ser "no completo", esta inicia desde el momento del nacimiento, en que el sujeto es separado del cuerpo de la madre y desde el cual vivencia una especie de "primera castración", con lo cual toda la angustia posterior se remitirá a esa primera experiencia, que parecería ser bordeada por el arte a través del proceso de sublimación[22].

Finalmente, la tercera estética propone un encuentro anamórfico con lo *real*, es una especie de solución a las estéticas anteriores, donde existe un atravesamiento del sujeto a través de su soledad y su vacío, para devenir en otra cosa y en algún sentido "hacerse letra", hacer una metáfora de sí mismo a través de la expresión artística de su propia existencia inconsciente. Es en algún sentido, una forma de trascendencia del vacío.

De esta forma, el arte permitiría no sólo procesos conscientes y cognoscitivos, como se ha propuesto desde la propia corriente de Educación por el arte, profundamente basada en el pensamiento cognitivo conductual de la psicología y pedagogía norteamericanas, sino que plantearía un tipo de conocimiento que buscaría la liberación inconsciente del sujeto, la trascendencia de ese vacío y de la falta por la que se construye como sujeto social.

En consecuencia, el arte en la educación no sería un conocimiento racional ya no solo individual, sino una pregunta, una no certeza que atraviesa la angustia y el vacío para devenir en otra cosa, que permita al sujeto producir un cierto bienestar, producto de una cierta autonomía personal y ahora ya en relación con el otro.

En términos de Adorno (2007:17, en Quevedo, 2009) esta autonomía personal, generaría además un viraje frente a la filosofía del éxito, en la que el sujeto debe ser un ganador, pero para ello debe poder estar encima de varios perdedores, pues no puede mirar su propia falta. La cultura de masas parecería mostrarnos a un sujeto pleno y feliz que compite en la sociedad por un lugar. Sin embargo el psicoanálisis pone el acento ahí donde algo falta,

[22] La sublimación es un mecanismo por el cual la energía pulsional es desplazada hacia una actividad socialmente aceptada. Un ejemplo de ello es cuando una persona tiene un fuerte deseo de agresión y se convierte en boxeador.

algo que no puede ser llenado del todo, que produce conflicto, duda, pero que al ser atravesado, permite también un encuentro del sujeto con su propia humanidad con lo cual no habría que competir por, sino construir *su* lugar en el mundo.

Estos saberes complejos, contradictorios y polivalentes como el arte y el psicoanálisis, permiten un posicionamiento crítico del sujeto, pues no tiene que asumir respuestas dadas por otros, sólo hacerse preguntas, esbozar aproximaciones a su ser. Desde este no saber, es que se cuestiona y aprende de forma crítica y creativa.

En torno a este tema Raquel Glazman (2007) plantea que el pensamiento crítico se promueve "con una metodología que incluye procedimientos de oposición y cuestionamiento y que pone en juego elementos de origen emotivo y de carácter racional, sin descartar los valores, el sentido subjetivo del aprendizaje y los elementos políticos sustentados en aspectos ideológicos (Glazman, 2007, en Quevedo, 2009).

Esta sería entonces la función del arte en la educación, la de ser una forma de conocimiento que integra lo cognoscitivo y lo sensible, pero también de pregunta, de no certeza a partir de la cual el sujeto es capaz de lograr una autonomía de pensamiento y aprehender el mundo que lo rodea. Como un modo de repartición de lo sensible.

En cuanto al tipo de conocimiento que se genera a partir del arte, revisaremos a continuación las reflexiones que se han generado en torno a la racionalidad, pues esta actividad humana no ha estado exenta de las discusiones que la humanidad ha sostenido a lo largo de la historia sobre la importancia y la función en la afectividad y la intuición en el pensamiento humano.

Saber racional-saber no racional

Existe en torno al arte un debate general que enfatiza sus distintas propiedades en cuanto al desarrollo de habilidades específicas del pensamiento, provenientes de la corriente de la educación por el arte (Eisner, 1995) y otra dimensión que enfatiza los procesos afectivos (Paín, 1995) y sociales (Baz, 2003) del mismo, éstas últimas tienen sus raíces en corrientes como la psicoterapia del arte, el psicoanálisis y el humanismo.

Este debate es muy antiguo y proviene de la vieja discusión entre racionalismo y romanticismo que Isaiah Berlin (2000) refiere como una discusión fundamental que

constituye el pensamiento occidental moderno. Para él, la importancia del romanticismo se debe a que "constituye el mayor esfuerzo reciente destinado a transformar la vida y el pensamiento del mundo occidental […] en el curso de los siglos XIX y XX" (Berlin, 2000:20).

Para Berlin el movimiento romántico constituyó una protesta sumamente pasional contra cualquier tipo de universalidad. Entre los años 1760 y 1830 se da una transformación profunda en la que lo particular se prioriza, no existen leyes en el universo, sino que éste se va transformando y auto creando, por lo tanto va a ser la propia creación un valor muy importante en esta época y las posteriores, es ahí que el arte se convierte en relevante como una forma de expresar la particularidad del sujeto a través de su creación.

Para Berlin los valores del romanticismo serán la integridad, la sinceridad y la propensión a sacrificar la vida propia por algún ideal importante, sea éste el que fuera. El arte de esta época por lo tanto será fuertemente idealista, perseguirá causas consideradas importantes o justas, hasta las últimas consecuencias.

El arte tampoco tendrá desde entonces cánones universales. Existe además en la creación un fuerte retorno al emocionalismo y un ideal de libertad, que emparenta al romanticismo, por su época de origen y sus principios básicos, con la revolución francesa, pero también con la revolución industrial, pues como ya se comentaba antes, habrá un profundo rechazo a la burguesía, pero paradójicamente, es un movimiento que surge de la baja burguesía y que busca su propio ascenso.

Es por este énfasis en la creación que existirá una fuerte admiración por el genio espontáneo de los artistas, aquellos que crean. Poco a poco el arte comienza a representar tanto la unidad como la multiplicidad, tanto la belleza como la fealdad. Es decir, se instaura la paradoja en el arte. Es en este momento que se comienza a ver al arte como fin en sí mismo y además como instrumento de salvación social, se le considera fuerza y debilidad, a la par que individualismo y colectivismo o paz y guerra. Este pensamiento sentaría las bases para corrientes artísticas y pedagógicas posteriores, como la Escuela de Frankfurt, que ya se mencionaba y que influye de manera importante en el pensamiento de Freire y en su llamada Educación Popular.

Es importante reconocer que el arte vinculado a las prácticas sociales de liberación en la época contemporánea, ha partido en gran medida de la educación popular, en la que se

buscaba partir de la propia realidad de los sujetos para transformarla. Dentro de los aspectos que se retomaban estaban la cultura y el arte de la localidad.

La educación popular tomó gran fuerza durante los años sesenta con la revolución cubana como contexto sociopolítico y en los setentas y ochentas se fue estructurando hacia la creación o consolidación a través del trabajo de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) en Latinoamérica.

Con el cese de la cooperación internacional, en los años noventa y el auge de la economía neoliberal, las ONGs pierden parte de su autonomía, pues dependerán en gran medida de los financiamientos estatales, lo que condiciona los temas a trabajar. A la par de estos procesos, los ideales socialistas y revolucionarios acaban en el mundo con la caída de la URSS o el fracaso de la revolución sandinista en Nicaragua. Es entonces que la educación popular toma otras corrientes y temáticas y se cruza con el tema de la educación para la paz, el tema del género, la ecología y otros. Ya no se habla de liberación o de revolución, ahora se habla del medio ambiente, habilidades para la vida, educación para la paz y otros temas que no cuestionen el orden social y económico. Sin embargo, estos temas retomarán en parte los aprendizajes previos y rescatarán en algunos países herramientas culturales y artísticas, que habían sido empleadas en la educación popular (Núñez, s/f).

Sin embargo, como ya se ha revisado, la Educación para la paz desde su vertiente crítica, sí retoma la abolición de la violencia estructural como parte de sus planteamientos fundamentales y de los prerrequisitos para construir la paz. Su objetivo primordial está en la construcción de una cultura de paz, pero no una paz desde el sometimiento y la obediencia, como ya se revisó, sino una paz que parta del pensamiento crítico y la autonomía, tendiente a la liberación y la transformación social.

La cultura de paz se construye además desde la construcción de herramientas colectivas y subjetivas. Incorpora actitudes como la empatía, valores diversos como la solidaridad y la cooperación; así como habilidades sociales como la resolución creativa de conflictos. Algunas de estas cuestiones se han abordado en la educación desde las herramientas artísticas, ya sea desde la apreciación o la creación, pues estos aspectos coinciden con la visión de la Educación por el arte. Este vínculo se resume en la Figura 2.

Como ya se comentó, este tipo de planteamientos sobre la educación por el arte a partir de la creación artística, tienen su origen en Europa, a partir de la posguerra. En este tiempo

se exploraron las potencialidades de esta actividad humana en diversas áreas, entre ellas la educación, la política y la clínica. En una experiencia educativa vinculada con lo clínico, encontramos el empleo del arte en los dibujos realizados por los niños de la Guerra Civil española en 1936, los cuales fueron separados de sus padres para ponerlos a salvo, con grandes costos emocionales para ellos. En esta experiencia el dibujo fue una herramienta educativa, pero también simbolizadora que les ayudó a manejar el dolor (Biblioteca Nacional, 2006).

Años después se publicaron los libros *Ars versus illness*, en 1945, y *Painting Out Illness*, en 1951; estos textos estaban basados en el trabajo del pintor Adrian Hill, convaleciente durante la segunda Guerra Mundial, quien encontró en sus dibujos una reparación frente al dolor que atravesaba. Estos libros fueron inspiración para crear la corriente del *art-therapy*, en la cual diversos profesionales como pedagogos, psicólogos, psicoanalistas y artistas coincidieron para generar un modo psicoterapéutico de intervención (Biblioteca Nacional, 2006). Si bien esta corriente no ha tenido una aceptación universal en el mundo de la psicología, sí ha servido para aportar muchos elementos de desarrollo de habilidades afectivas, particularmente en la educación (London, 1988, en Biblioteca Nacional, 2006).

Como puede verse, estas iniciativas se basaban en la cualidad simbolizadora del arte y en su potencialidad como un "espacio transicional" que –según Winnicott– operaba como una forma de juego en el niño y que sería retomada más tarde en las bases de la psicoterapia infantil. En esos años la obra de Lowenfeld fue también muy importante; su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* plantea que el arte, a través de la autoexpresión, puede desarrollar el *yo*, actuando como un importante componente de la experiencia. A partir de este texto, autores como Howard Gardner, Rhoda Kellog, John Mattews, Elliot Eisner, entre otros, desarrollaron nuevos enfoques y metodologías.

Entre las funciones que se han explorado del arte en los procesos subjetivos tenemos básicamente los procesos afectivos, cognoscitivos y sociales que favorece. A continuación se recuperarán algunos de ellos. Estos aspectos fueron sintetizados en la **Tabla 4**. Elementos desarrollados por el arte (Ver índice de tablas).

Aspecto cognoscitivo

Para Eisner (1995), el arte implica una serie de funciones cognoscitivas y de reflexión, tiene además importantes efectos en el aspecto social, ya que da a lo personal una forma pública pues una vez creada, la obra deja de ser sólo del artista para convertirse en algo de la colectividad.

Para Rudolf Arnheim (1969, en Aumont, 1992), la imagen es un mediador en el campo de lo simbólico entre el espectador y su realidad. En esta relación, la imagen tiene distintos valores:

a) Valor de representación: La imagen representa cosas concretas, con mayor abstracción que la cosa misma.
b) Valor de símbolo: La imagen simbólica es la que representa cosas abstractas, por ejemplo, una paloma como símbolo de la paz. En esta función, es muy importante la convención y el acuerdo social.
c) Valor de signo: Es cuando una imagen representa un contenido cuyos caracteres no son reflejados visualmente, son por ejemplo las señalizaciones del tránsito.

Estos valores, normalmente están mezclados en la realidad, y las imágenes poseen algunos de ellos, o bien, todos.

Aumont también hace una clasificación sobre las funciones de la imagen, que son sumamente útiles como referencia para esta investigación, la imagen tiene tres modos principales o tres funciones:

a) El modo simbólico: Esta es la primera función de la imagen, es clara particularmente en el caso de la religión, con respecto a imágenes que representan otra cosa que la imagen en sí misma.
b) Modo epistémico: Es cuando la imagen aporta información visual sobre el mundo, sería de alguna manera una especie de función didáctica de la imagen.
c) El modo estético: En esta parte la imagen está orientada a complacer los sentidos del espectador. Hoy en día, para Aumont, esta función está indisociada de la noción de arte, pues las imágenes incluso en la publicidad o en la moda, buscan tener un efecto estético.

En cada uno de estos modos de relación con la realidad, o en estas funciones, la imagen cumple básicamente con dos aspectos fundamentales en la mente o el intelecto humano, que Gombrich desarrolla (1965, en Aumont 1992): el *reconocimiento* y la *rememoración*. El *reconocimiento* se vincula con la función de reconocer una imagen y asociarla con algún elemento de la realidad, encuentra los aspectos estables de la imagen, por ejemplo, en una caricatura, la imagen no es la realidad, pero retoma rasgos característicos del sujeto que nos permiten reconocerlo.

La *rememoración*, a su vez, se relaciona con la función simbólica, donde la imagen significa otra cosa, acordada socialmente. De esta manera evoca esquemas construidos de la realidad, donde el esquema busca ser más sencillo que la realidad misma. Este aspecto es fundamentalmente cognitivo e incluso didáctico.

Ambos procesos, reconocimiento y rememoración podrían vincularse con la metáfora y la metonimia, de la teoría lacaniana, las cuales están presentes en el discurso del sujeto que habla en análisis y que permiten al analista identificar aquellos elementos significantes en ese discurso, que tienen un sentido inconsciente, es decir, la llamada palabra plena (de significantes). La imagen desde esta visión, podría leerse también como un discurso, en el que el sujeto asocie activamente y que convierta en palabra.

Pero además de estos procesos, el sujeto que mira, es decir, el espectador, termina de construir la imagen, a partir de su referencia a su propia realidad, con lo cual "completa" de alguna manera lo que ve a partir de su propio *reconocimiento* y la *rememoración*, en los que realiza un proceso de "ensamblaje" para generar una construcción coherente.

Para Aumont, la imagen a partir de estas funciones, nos permite el descubrimiento de lo visual, que es parte de la esencia de la actividad intelectual humana.

Aspecto afectivo

La noción de afecto para Dhote implica "el componente emocional de una experiencia, ligada o no a una representación. Sus manifestaciones pueden ser múltiples" (Dhote, s/f, en Aumont, 1992: 127). De esta forma se plantea una dimensión subjetiva pero no de las estructuras más profundas de su psiquismo, sino en cierto sentido, superficiales. Más

adelante se abordará la participación del inconsciente en la relación del sujeto con la imagen, como parte de su psiquismo más profundo.

Para Sara Paín (1995), la representación visual puede sustituir a la palabra en la expresión de emociones y experiencias con la ventaja de que la imagen nos da la oportunidad de retomar posteriormente las experiencias en el discurso y permite transformar éstas en soluciones concretas a problemas. De esta forma el sujeto puede transformar su realidad interna.

El arte permite además al sujeto tener experiencias afectivas intensas que han sido descritas de diferentes formas, la más frecuente es el concepto de experiencia estética, que Beardsley (1990) refiere como un modo de encuentro con el mundo, ya sea por los objetos naturales o creados, que produce en quien lo experimenta un placer, un conjunto de emociones y un tipo de conocimiento que puede considerarse de tipo estético, caracterizado por la atención activa, la apertura mental, contemplación "desinteresada", empatía, etc.

Ya Diego Rivera desde los años sesenta, en los textos recopilados por Raquel Tibol, en los que discute sobre el arte y la política hace referencia a la llamada *emoción estética* y argumenta que la emoción artística había demostrado ser benéfica y útil para el organismo en procesos biológicos como la digestión (Tibol, 1979). Al respecto John Dewey afirma que el arte "ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo: provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida" (citado en Eisner, 1995: 5).

En este sentido Jauss (2002, en Aumont, 1992) hace una distinción entre las tres categorías de la experiencia estética: 1) La *Poiesis*, que significa el placer que producen las creaciones propias; 2) La *Aisthesis*, que es el placer que se produce por las obras de otros; y 3) La *Catharsis*, que es el placer que se encuentra en las emociones derivadas del encuentro con la obra de arte, que es capaz de llevar al sujeto a una liberación de los afectos o a un cambio en sus ideas.

Por otra parte, existen autores como Vanoye (en Aumont, 1992), que incluso han clasificado el tipo de emociones que puede generar un arte en particular, como el cine. Este autor propone una división de las emociones que genera el cine, en dos tipos: las emociones fuertes que están ligadas a la supervivencia, que generan comportamientos ligados al estrés, a la alerta, al miedo, la sorpresa, la novedad y la regresión a la conciencia mágica. En el

otro lado estarían las emociones más ligadas a la reproducción de la vida social como la tristeza, la afección, el deseo o el rechazo. De esta manera el cine jugaría con los registros del sujeto en torno a su identificación con estas emociones y con su expresividad.

Desde la teoría cognitivo conductual, se comprenderían estas emociones como producto de procesos mentales complejos. Una emoción de acuerdo a esta teoría sería entendida como un estado afectivo intenso y breve, producido por un estímulo externo o interno que genera una interpretación racional y con ello se desencadena una emoción. Para esta teoría no existiría ninguna motivación inconsciente.

Sin embargo este corpus teórico no resulta suficientemente explicativo dentro del universo afectivo de los seres humanos, pues éste es mucho más complejo que el mundo de los afectos conscientes, como a continuación veremos.

Para Lacan, por ejemplo, la acción humana por excelencia está fundada originariamente en la existencia del mundo del símbolo. Esto implica que en su relación con los otros, el sujeto necesita mediaciones simbólicas para generar un lazo social. Sin embargo "la palabra, como transmisión del deseo, puede hacerse reconocer a través de cualquier cosa, con tal de que esta cualquier cosa, esté organizada como sistema simbólico" (Lacan, 2007: 354), como veíamos antes. Para la teoría psicoanalítica, la imagen tendría dos posibles líneas de análisis, la primera sería su intervención en el inconsciente y la segunda es como síntoma.

En cuanto al arte como síntoma, se le considera como un discurso secundarizado, es decir, ligado al aspecto inconsciente, pues el discurso primario sería el aspecto racional. Para el psicoanálisis la propia imagen contiene representaciones e imágenes inconscientes, con lo cual, las artes visuales estarían profundamente relacionadas con esta instancia psíquica.

Por otro lado, para Lacan lo imaginario es lo relacionado con la imagen, es así que el sujeto es un efecto de lo simbólico, a través de una red de significantes que sólo adquieren sentido en su mutua interrelación. La relación del sujeto con lo simbólico por lo tanto sería posible sólo por la mediación de formaciones imaginarias, es decir, de imágenes.

La noción de imaginario va a remitir en Lacan a la relación del sujeto con sus identificaciones y también a su relación con lo real (aquello que es irrepresentable, la angustia del sujeto), con lo cual las formaciones imaginarias del sujeto son establecidas a

través de imágenes. La primera formación imaginaria que se produce es el estadio del espejo, cuando el niño tiene una noción por primera vez de su propia imagen en el espejo. Las siguientes imágenes conservarán este registro identificatorio, en que el sujeto se mira en la imagen del otro. Al respecto Metz (1977, en Aumont, 1992) afirma que el sujeto se identifica primariamente con su propia mirada como espectador, y secundariamente con los elementos de la propia imagen que mira.

Es entonces que la proyección inconsciente que el espectador hace de su propia imagen en el resto de las imágenes, resultaría en primer término desconocida para él, pero esto no pasa sólo por lo afectivo, pues si bien el inconsciente incluye los afectos, psicoanalíticamente se habla más bien de lo *pulsional*, que incluye tanto lo biológico, como lo afectivo en una relación indisociable, que puede ser tanto de tipo sexual, como mortífero (pulsión erótica y pulsión tanática).

De esta manera, el psicoanálisis plantearía sobre todo la forma en que el sujeto se identifica con las imágenes creadas por sí mismo en el arte, tanto como se identifica también con la imagen material y psíquica de otros sujetos.

En los procesos identificatorios, Worringer (en Aumont, 1992) plantea que existe una distinción en el tipo de efecto que un estilo artístico tiene sobre el sujeto. Para este autor, el arte abstracto se dirige al afecto, al inconsciente y a la angustia, mientras el arte imitativo se dirige a la identificación empática con el mundo, de manera más figurativa y concreta.

De igual modo Roland Barthes (1980, en Aumont, 1992) señala que existe una gran diferencia entre la imagen que crea el fotógrafo, la cual sigue ciertos objetivos y maneja un cierto campo codificado intencionado; y la fotografía del espectador, que implica una serie de asociaciones subjetivas entre los objetos parciales. No está codificada y no hay intencionalidad, con lo cual, su lectura se rige por el azar.

Existe además una cierta asociación de la fotografía como imagen inerte con la muerte, en el sentido de que refleja el silencio y la inmovilidad. De esta forma, se convierte en la evocación en el "campo" de la imagen, de lo que Barthes llama "fuera de campo", es decir, en los elementos de la imagen que el espectador contempla, está la evocación que proyecta en ella de lo que no está, de lo que le falta a sí mismo o en términos psicoanalíticos, de su falta o castración.

Si bien estas teorías de interpretación con respecto a la imagen, son bastante cuestionadas, lo que se ha observado en términos de antropología de la imagen es que ésta siempre es modelada por dos elementos, de manera universal: las estructuras profundas del sujeto y la pertenencia de ese mismo sujeto a una organización simbólica.

Aspecto social

El arte también expresa los valores más apreciados en determinada época a la vez que sirve para criticar a esta misma sociedad donde han sido creados. Proporciona además "vínculos que consolidan el rito" (Eisner, 1995, en Nieto, 2008: 42). Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres".

Para Paoli el arte supone creación y tiende a "desarrollar destrezas, virtuosismos, habilidades para actuar, interpretar o hacer algo" (Paoli, 2010:14). Expresa una visión personal de la realidad vivida o imaginada a partir de una serie de técnicas. Pero no sólo es técnica a perfeccionar sino que es razonamiento e interpretación intelectual orientados a entender esas prácticas y a dotarlas de sentido explícito y comunicable mediante el *logos*.

Otra autora que explora las propiedades sociales en cuanto al vínculo colectivo que favorece el arte es Margarita Baz, quien plantea que el arte cumple una función muy importante en el fortalecimiento del vínculo social, de lo que Augé ha llamado el "sentido social" o "el sentido de los otros", que se refiere un concepción del sujeto en la que éste es fundado y sostenido por la sociedad (1996, citado en Baz, 2010: 483). Esta idea implica además una dimensión ética manifestada en la pertenencia, la responsabilidad y el compromiso como aspectos fundamentales del vínculo, así como la construcción de la identidad colectiva, pueden ser fortalecidos a través del arte. Para Baz es muy importante trascender los lugares comunes en torno a la expresión artística basados en la catarsis para resaltar el sentido de la comunicación que enlaza al colectivo generando vínculo social.

Este vínculo social remite por supuesto a la función política del arte, la cual ha sido ampliamente demostrada por diversos movimientos y organizaciones, como ya se revisó en el Estado del conocimiento. Algunos ejemplos de ello son los movimientos neoyorkinos el *Renacimiento* de Harlem entre 1920 y 1939 y el llamado *Catolicismo del gusto*. Ambos buscaban generar una cultura mundial que revalorara el gusto popular de las culturas

oprimidas. Son representados por artistas como Countee Cullen, Zora Neale Hurston y Lagston Hughes (Anderson, 2007).

En este mismo sentido podemos enunciar el caso chileno ya relatado, de la llamada *Escena Avanzada*, movimiento artístico que se proponía "socavar las representaciones sociales y culturales del discurso autoritario" (Richard, 2013:22) de la dictadura. Es decir, buscaba una repartición de lo sensible en términos de Rancière (2011), que generara nuevos modos de ser y de hacer en los que se incluía a los "sin parte", como un modo de resistencia y de desacuerdo.

De esta forma el arte de resistencia busca ser un agente comunicador, que promueva reflexiones y acciones en los otros sujetos, pero también que libere la "palabra" de quien lo produce. La imagen, en este sentido, también puede ser categorizada como una palabra en su aspecto simbólico y comunicativo.

Es así que el arte como instrumento de la Educación para la paz, con un enfoque crítico, implicaría brindar las herramientas técnicas para que los estudiantes puedan construir disenso en los mismos códigos de quienes ejercen el poder y que sean capaces de cuestionar y exigir sus derechos, en este caso, a partir de la imagen y de la construcción de nuevos modos de *ser* y de *hacer*. Pero no sólo de la imagen, pues existiría además un segundo momento en la creación que se refiere a la posibilidad del diálogo colectivo entre los distintos creadores, cuando se trata de un grupo que expresa su disenso a través de la imagen y del discurso hablado.

Este disenso para Rancière (1996) está dado por el paso al logos, que implicaría además un acto político, donde emerge la propia palabra para decir lo que todos ven pero nadie se atreve a decir, en una especie de acto revolucionario que De Certeau (1995) llama "la toma de la palabra" y que compara con la toma de la bastilla francesa. O como Freire, quien invita al oprimido a "decir su palabra". La violencia reactiva del oprimido deja de ser necesaria cuando puede emplearse la palabra a través del litigio, la negociación y el diálogo, fundamentales en la educación para la paz. Por otro lado, se ha hablado también de la importancia de la escucha como una forma activa de resistencia, pero no de una escucha tradicional en la que predominan la sumisión y la pasividad, sino una escucha que involucre un pensamiento dialógico, que considere al otro. Para Mariflor Aguilar (2004) "podría decirse que la educación democrática enseña o debería enseñar a escuchar, a salirse de la

escucha autoritaria y del sometimiento para considerarla como una actividad política central que nos permita dar forma democrática a las relaciones con los otros. Se trataría de pensar en la escucha como un elemento constitutivo del proceso de tomar decisiones acerca de qué hacer en caso de un conflicto […] es una fuerza particular, pacientemente ejercitada." (Bilbeny, 1999: 19, en Aguilar, 2004)

Por el contrario la falta de escucha y diálogo en los sujetos produciría actos destructivos para expresar enojo y malestar respecto de una sociedad desintegrada que miente a los jóvenes y les dice que pueden lograr integrarse a ella mediante el consumo, pero al mismo tiempo los excluye de las posibilidades de inserción escolar y laboral y por ende del acceso a estos bienes (Cassals, 2006, en Nieto, 2008). De acuerdo a Touraine los jóvenes emplearían la violencia al no poder expresarse de otra manera. Posiblemente al no lograr ese paso al logos que discuta en los mismos términos de quienes los oprimen para instituir un nuevo orden. ¿Sería entonces el arte una posibilidad de pasaje a ese logos que genere alternativas políticas frente a la violencia vivida?

Un ejemplo de una actividad artística que se convirtió en un acto político al poner en imágenes la situación de violencia que enfrentaba el pueblo argentino durante la dictadura militar es el llamado Siluetazo. Un grupo de artistas se propuso pintar siluetas con el nombre de los desaparecidos políticos durante una manifestación pública como un acto político-artístico. En la planeación de esta acción decidieron vincular a la asociación Madres de Plaza de Mayo. El evento incluiría sólo un pequeño número de siluetas, sin embargo la gente se sumó al entusiasmo creativo y terminaron por pintar muchísimas más de las esperadas, convirtiéndose en un acto masivo de gran impacto en el país, que rebasó los fines artísticos para convertirse en un hecho político de expresión del dolor y de inconformidad.

Esta misma inconformidad pudo haber sido expresada de maneras violentas hacia el resto de la gente, sin embargo el arte le dio una forma, una expresión simbólica a esa angustia de lo real, produciendo un acto político y también poético, es decir, estético, en el que se dio *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

Como vemos, el aspecto cognoscitivo, afectivo y social del arte son vastos y plenos de grandes posibilidades interesantes de estudiar en experiencias de educación no formal. Si bien el arte tiene un gran potencial como reproductor del orden social, no podemos negar

que sus cualidades lo convierten en un medio que podría ser retomado de manera sistemática en el desarrollo del pensamiento crítico, tanto desde una perspectiva individual, como social.

También sería necesario reflexionar sobre los elementos del arte, que no se ha estudiado suficientemente en el ámbito colectivo. Parecería que la educación en sí misma implica un acto de poder, donde hay alguien que "sabe" y alguien que no sabe y por ello aprende. A pesar de las novedosas corrientes centradas en los estudiantes, que proponen que el aprendizaje siempre es recíproco, aparentemente el poder que se ejerce a través de la enseñanza está inserto en la ideología dominante, en esos elementos inconscientes que forman parte de la personalidad del profesor y que reproducen el orden social vigente a partir de las pedagogías invisibles y el currículum oculto. De cualquier manera es claro que el arte posee posibilidades liberadoras y de resistencia, lo que no queda claro es qué ocurre con estos elementos cuando se trasladan al aula, incluso en la educación no formal.

Como vemos, en este capítulo se revisaron algunos de los efectos del arte en el desarrollo de los sujetos tanto en el pensamiento, en lo afectivo y en el grupo lo cual nos permitirá analizar el trabajo de campo en base a ciertos criterios de los procesos posibles en el arte. En el siguiente apartado se desarrollarán los conceptos más importantes que dan cuerpo teórico a esta investigación y que también serán aplicados en el análisis de los datos encontrados en el campo de intervención.

III. LAS PALABRAS IMPORTANTES

En un principio te sentarás a cierta distancia,
algo lejos de mi sobre la hierba.
Yo te miraré de reojo y tú no dirás nada.
La palabra suele ser fuente de malentendidos.
Cada día podrás sentarte un poco más cerca.

Saint Antoine de Exùpery

En el apartado anterior se revisaron los efectos del arte en distintos ámbitos del desarrollo de los sujetos, lo cual nos permitirá aplicar estas categorías para interpretar los hallazgos del trabajo de campo.

En este capítulo revisaremos las palabras o conceptos que construyeron este proyecto y que reflejan un cuerpo teórico que intenta sintetizarse y dar cuerpo a la estrategia metodológica en este apartado. Se señalan además los vacíos que existen tanto en la corriente de la educación por el arte, como de la educación para la paz.

Diversos autores han abordado la articulación entre arte y liberación a partir del pensamiento crítico, pero también han advertido los peligros que conlleva el emplearlo como una forma de reproducción de la clase dominante. Ya Walter Benjamín (1921) mostró su doble potencial como instrumento del poder o como herramienta revolucionaria. En esta sección se revisará su relación con la educación para la paz, particularmente desde la postura crítica, que es una de las herramientas de esta corriente pedagógica.

Orden social y violencia

Para analizar estos conceptos, básicos en la investigación educativa, es conveniente contrastar dos líneas básicas de pensamiento social, que Carlos Ornelas (1981) ha retomado y explicado muy acertadamente, el funcionalismo y el marxismo.

El funcionalismo, consiste en la idea de una sociedad armoniosa en la que existe el consenso y la estabilidad como idea del orden social. Esta concepción está basada en la universalidad de estas condiciones y de la naturaleza humana (Ornelas, 1981: 53).

El marxismo, por el contrario, acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad, especialmente los conflictos entre las clases sociales. Para el marxismo el orden social está dado por los sistemas de producción económica; la estabilidad y el orden son producto de la dominación de una clase por otra mediante la ideología y los aparatos represivos. El concepto central en el marxismo, en términos de educación, será la reproducción (de la dominación).

Sin embargo podemos identificar una tercera corriente llamada constructivismo social, la cual contempla la reproducción del sistema al igual que el marxismo, pero también hace notorio que el sujeto puede transformar y resistirse. En esa categoría podríamos incluir a la Escuela de Frankfurt, que busca tomar distancia de los dos planteamientos anteriores, que Giroux ha dado en llamar las corrientes conservadoras y las radicales. Este autor opone a éstas una tercera vertiente que serían las teorías de la resistencia, que no sólo reconoce el conflicto y la lucha de poder, sino que además se reconoce la capacidad de resistencia creadora de las clases subordinadas, frente a la violencia estructural que reciben.

En estas corrientes de pensamiento la violencia tiene un papel distinto, pues mientras en el funcionalismo no se considera parte del orden social, sino aquello que se contrapone a éste, el marxismo la plantea como parte constitutiva de las sociedades, pues existe una violencia fundamental de la clase opresora hacia la clase oprimida, que genera una constante lucha de clases sociales.

Mientras el marxismo centra su visión de la violencia en la lucha económica, las teorías de la resistencia estudian además las desigualdades simbólicas y culturales, que no siempre están sustentadas en lo económico, aunque generalmente estén asociadas a este factor.

La violencia es por lo tanto un término que ha sido ampliamente discutido. Además de estas dificultades para encontrar un consenso sobre su conceptualización, existen tipos diversos de violencia que se diferencian entre sí de acuerdo al agente que la ejerce y al que la recibe. Para Galtung ésta puede ser estructural (ejercida por las instituciones), cultural (entre las culturas) y directa (entre las personas).

En cuanto a la violencia entre las personas, que es aquella en que se centran los esfuerzos educativos y gubernamentales (es interesante que no se atienda ni se reconozca la estructural y cultural), encontramos definiciones como la siguiente: "La violencia es la agresividad alterada, principalmente por diversos tipos de factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina" (Sanmartin, 2010). Este autor entiende la violencia como cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño. Este tipo de definiciones se concentran en la relación interpersonal y parecerían coincidir con un modelo funcionalista del orden social.

Por otro lado, dentro de la pedagogía liberadora, que podríamos identificar dentro del constructivismo social, existe un concepto de violencia que responde a la clasificación estructural:

> [Violencia es] toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona y como sujeto. Es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad […] ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más (Freire, 1975: 48).

De esta forma, si se concibe una sociedad en constante conflicto (como en el marxismo o el constructivismo social) la violencia estructural sería el origen de otras violencias, como la directa, pues Freire apunta a que el oprimido lleva tan incorporada la lógica del opresor que, si tiene oportunidad, buscará reproducirla de manera directa con sus semejantes tanto en la familia como en la sociedad; esto, en el caso de los niños y jóvenes en las escuelas, es muy evidente. Giroux afirma incluso que en ocasiones la propia lógica de la resistencia lleva implícitas formas de reproducción del poder (1995).

Otra categoría que se puede considerar complementaria es la de la violencia simbólica, propuesta por Bourdieu y Passeron:

> Todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza y que añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones (2005: 45).

También podemos encontrar distintos autores que relacionan la violencia directa con la violencia de las sociedades desde un punto distinto que el de la violencia estructural. A partir de la lectura de Joan Charles Mélich y de René Girard, vemos una interesante hipótesis, en la cual se propone que las sociedades buscan depositar en un chivo expiatorio

la violencia que de otra manera amenazaría con herir a sus propios miembros. Este depositario será una víctima relativamente indiferente y "sacrificable", que permite mantener un cierto orden social (Girard, 1995).

Pero la violencia no es simplemente evitada, también es buscada, deseada, pretende no tener límites, aunque también los pide. Se trata de eliminar al semejante, al parecido a sí, a un doble monstruoso cuya existencia no se puede soportar. Es decir que se intenta eliminar aquello que no soporto en mi, por ejemplo, en el caso de los indígenas en México, que representarían un pasado milenario en el que fueron derrotados y humillados, imagen con la que aparentemente nadie quiere identificarse y en la que se identifica a aquel que puede seguir siendo explotado, ignorado y segregado.

Es entonces que se construye una idea de las vidas precarias, o aquellas vidas que no merecen ser vividas y que por tanto pueden ser terminadas violentamente (por ejemplo, en la matanza de Acteal). Para Judith Butler existe una diferente distribución de la vulnerabilidad humana en las sociedades y por tanto existen ciertas vidas que están sumamente protegidas y otras que "no valen la pena" (Butler, 2006:59). De esta forma, la violencia se ejerce contra sujetos irreales, cuyas vidas son negadas y no representan ningún duelo porque viven en un estado permanentemente moribundo, es por ello que la violencia se renueva frente a ellas, frente a su carácter inagotable. Para Butler el duelo colectivo por aquellas vidas, terminadas por la violencia, tiene un carácter político y simbolizador, pues toda aquella vida perdida significa algo en el vínculo social.

La violencia también ha sido vinculada al ejercicio del poder de un sujeto o grupo o institución sobre otros sujetos. En este sentido, Foucault (1993) plantea que las relaciones de poder no son estáticas, sino dinámicas, con lo cual existen múltiples maneras de someter al otro y ejercer poder sobre éste, en particular sobre las poblaciones y sus cuerpos, mediante disciplina, a través de la *biopolítica* y la *anatomopolítica*. Estas formas de dominación dictan modos de ser, establecen lo que es importante y lo que no, lo que es deseable. En lenguaje de Bourdieu, producirían habitus. Estas estrategias generan a los sujetos necesarios en determinadas sociedades, por lo demás esto no ocurre sin una resistencia (de acuerdo a ambos autores, aunque de distintas maneras).

En palabras de Eugène Enríquez, los humanos fantasean con la eliminación del otro pero como esto no es posible en una sociedad organizada, se crean mecanismos para facilitar

este exterminio "es en la guerra donde predominan las pulsiones de muerte desbordadas, donde se manifiesta la esencia del poder: la negación de los demás" (Enríquez, 1967). La guerra es entonces, el único momento donde todo está permitido y se puede aniquilar al otro. De esta manera habría que regular esta violencia y volverla nuevamente una violencia ritual, sagrada, controlada, legitimada. Es por ello que sólo es permitida hacia aquellas vidas que "no merecen ser vividas" como los innumerables muertos que ha dejado la "Guerra contra el narco".

Sin embargo, fuera de la Guerra y de la violencia estructural, existen otras violencias que no son legítimas ni deseables para el orden social, aquella que se produce entre los sujetos de manera cotidiana y que, como veíamos también es producto de los fenómenos estructurales. Es entonces que se busca controlar, a través de los organismos internacionales, los comportamientos del sujeto, se establecen postulados como las "Habilidades para la vida", apoyadas en las vertientes cognitivo conductuales de la psicología, que responden a la habilitación de los sujetos para disciplinar su propia violencia y para que puedan seguir ordenándose de manera ritual.

Esto puede ser vinculado con el mito de Tótem y Tabú, escrito por Freud, que retoma Eugene Enríquez, donde se busca asesinar al padre e incorporar la ley, para tener acceso a todas las mujeres y lograr una regulación en la vida social.

Es el surgimiento de la educación para la paz una forma de regulación de la violencia social desbordada, y del disciplinamiento de las conductas. Cuando esta corriente se vincula con el arte busca sublimar las pulsiones de muerte y el erotismo de la violencia, además de la angustia, produciendo un importante trabajo subjetivo, muy cercano a la terapia.

El uso del arte en la educación para la paz coincidiría además con lo expuesto por Garreton, en cuanto a que la desarticulación de las relaciones clásicas entre Estado y sociedad ha configurado nuevos actores sociales mucho más fluctuantes y más ligados a lo sociocultural que a la acción política o económica y por lo tanto más centrados en reivindicaciones por calidades de vida y por inclusión que en proyectos de cambio social estructural (Garreton, 2002).

Garreton establece además que en la acción colectiva hoy en día se define un principio muy difuso de oposición y se basa no sólo en la confrontación sino también en la cooperación, lo cual despolitiza las acciones. Es ahí donde me parece que se ubica al arte

para la paz, en una forma, por un lado de disciplinamiento a través de las instituciones educativas (formales y no formales) en las que se busca regular la violencia recíproca y por otro lado también se entiende como una forma de reivindicación de los derechos particulares y los grupos específicos. Es por ello que el aspecto social y político de la educación tiende a negarse, pues es aparentemente innecesario cuando existe un presumible orden social funcionalista, sin embargo con ello se producen sujetos acríticos, incapaces de otras formas de pensar y de ser, así como de generar transformaciones en sus sociedades.

Este aspecto parecería vincular tanto a la educación por la paz, como al arte con formas de reproducción social más sutiles, a partir de las pedagogías invisibles, con apariencia de liberación, pero un control y una dominación presente. Nuevamente estamos frente a la paradoja del arte: entre la reproducción y la transformación.

Cultura, liberación y reproducción

La cultura puede ser entendida como una serie de sistemas en interacción, de signos interpretables, de símbolos. "La cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa" (Geertz, 1997: 27).

Estos sistemas de interacción no están exentos de la violencia que antes se mencionaba, por lo que, para autores como Benjamin (1973) existe una cultura legítima y oficial que es impuesta a los sujetos y que por lo tanto es necesario desnaturalizar. Esto se logra al presentarla como el producto de una construcción social e histórica, resultado de luchas sociales.

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, el rol de la cultura en la modernidad ha sido modificado por formas represivas de racionalidad positivista que tienden a simplificar y a descontextualizar con el fin de favorecer la reproducción social de las desigualdades, es decir, la violencia estructural.

Las instituciones culturales de masa (por ejemplo, las escuelas), desde la primera mitad del siglo XX, han tomado el papel de componentes determinantes en la dominación. En vez de ejercer el poder a través del uso de la fuerza física (del ejército y la policía), la ideología hegemónica lo hace por medio del dominio del consentimiento generado por instituciones culturales como las escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias y otros.

Existiría, pues, una colonización de todas las esferas culturales (Giroux, 1995: 45). La cultura, de esta manera, reprime los elementos críticos en su forma y contenido, lo cual representa también la negación del pensamiento crítico.

Sin embargo, diversos autores desde el constructivismo social, han acentuado la posibilidad del cambio cultural a partir de diversos procesos instituyentes. Cornelius Castoriadis (1998) plantea que el imaginario social, fundamento sustancial de la cultura, es susceptible de ser modificado por la creación colectiva, la cual equipara además a los momentos de ruptura en el arte y la consecuente creación de nuevos paradigmas, donde la imaginación también es fuente creadora, tal como ya se ha comentado en apartados anteriores.

Dentro de esta posibilidad creadora e instituyente, el arte ha jugado un papel importante en la educación, a partir de corrientes como la Educación popular o Educación liberadora, ésta es entendida por Paulo Freire como una educación que tiene una implicación política en favor de la clase oprimida y busca "la restauración de la intersubjetividad" del hombre, esto significa que a partir de una práctica política que transfiere el poder a los oprimidos, los restaura en su subjetividad y dignidad y por ende reconstruye sus relaciones.

No obstante, como veíamos, la educación también ha servido tradicionalmente a los intereses de las clases dominantes. Desde esta perspectiva, la educación funciona como forma de reproducción de las desigualdades sociales. Martin Carnoy (1988) plantea que la función social de la escuela en la sociedad capitalista es la de ser un instrumento de colonización. La escuela impone relaciones económicas y políticas a la sociedad, que favorecen los intereses de la clase dominante y establecen las condiciones para legitimar su propia existencia y su función frente a las clases dominadas. Las escuelas, de esta manera, transmiten cultura y valores que ubican a los niños en diferentes papeles sociales y contribuyen a mantener ese orden social. Las cualidades de la clase dominante, es decir, las necesarias para la economía de mercado, serán las que se destaquen en la escuela y esto genera el fracaso de miles de niños que no las poseen porque no las han aprendido en sus familias, particularmente los niños pobres. No obstante, la escuela también se encarga de que esta violencia estructural sea vivida como legítima, incluso por las clases más desfavorecidas y que se asuma el supuesto "fracaso" como consecuencia de la falta de méritos propios.

Bowles y Gintis (1981), por su parte, argumentan que la educación favorece a la reproducción de la conciencia. Para las clases dominadas se fomenta la resignación frente a lo inevitable que se da a partir del sistema cultural, pero también de otros mecanismos que sistemáticamente frustran el desarrollo de las experiencias sociales que se oponen a esas creencias. Entre los niños y jóvenes de la clase trabajadora se busca favorecer la competencia y la violencia, como un antecedente de la hostilidad de la vida laboral, con lo cual la solidaridad o la creatividad no son parte de las habilidades necesarias para la reproducción social de las clases oprimidas. Así, tanto la Educación por el arte como la educación para la paz, empleadas bajo cierta perspectiva, podrían representar un sistema de legitimación de la dominación, que habilitaría a los jóvenes a agredirse únicamente entre ellos pero no a los demás miembros de la sociedad. Parecería ser la violencia social y la delincuencia de las clases bajas, la que aparentemente más preocupa a las clases dominantes, con lo cual es viable preguntarse si la educación para la paz responde a intereses domesticadores de la clase dominante para proteger su derecho a la propiedad.

En esta misma lógica, Bourdieu y Passeron (2005) apuntan que la propia acción pedagógica ya incluye en sí misma una forma de violencia simbólica de una clase hacia otra, que permiten la reproducción social de las clases sociales y de la propia dominación.

Todos estos autores coinciden en la importancia de que ese sistema escolar esté legitimado frente a las clases bajas como una vía para la superación y la movilidad social.

La perspectiva de la reproducción han sido cuestionada por la llamada pedagogía radical, la cual plantea importantes críticas a las perspectivas que llama “conservadora” y “radical” de la educación, ya que se argumenta que las primeras se centran en la reproducción del sistema capitalista de la sociedad y las segundas sólo argumentan una crítica al sistema, pero no una propuesta, desestimando las posibilidades transformadoras y de resistencia del sujeto que es dominado. Autores como Freire, Gramsci (1978) y Giroux (1986) hacen hincapié en la función del sujeto para oponerse a las imposiciones recibidas.

Para Gramsci, las clases subordinadas tendrían el problema de “elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar pasiva y

supinamente la huella que se imprime sobre la propia personalidad" (Gramsci, 1975, en Gruppi, 1978).

Desde la mirada de Giroux, es necesario considerar las escuelas como sitios de posibilidad, "donde los estudiantes puedan tomar sus lugares en la sociedad desde una posición de habilitación más que de subordinación ideológica y económica" (Giroux, 1986:408). Es así que el autor propone la necesidad de una pedagogía crítica que se cuestione el concepto de poder con respecto a la experiencia cotidiana del salón de clases. Para ello propone retomar la pedagogía de Freire y las teorías de Bajtin sobre el lenguaje, ya que existe la necesidad de crear un discurso donde exista una política más global de la cultura, en la que las escuelas deben ser entendidas como expresiones históricas, como terrenos ideológicos y políticos de la cultura dominante.

Para lograr estos objetivos propone la crítica y el análisis de los discursos escolares y los intereses que están en juego como parte de las actividades en el aula y de la metodología educativa.

Componentes de la cultura de paz

Para David Hicks (1999) la Educación para la paz se centra en el propósito de desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas que promueven la construcción de una cultura de paz. De acuerdo al autor, ésta debería centrarse en los siguientes propósitos:

- Explorar conceptos de la paz
- Indagar sobre los obstáculos para la paz
- Resolver conflictos
- Explorar una gama de futuros alternativos para construir una sociedad mundial más justa y equitativa.

A continuación, en la siguiente tabla, se mencionan algunos de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para lograr estos propósitos.

Tabla 5. Elementos para construir una cultura de paz.

Conocimientos	Actitudes	Habilidades
Conflicto	Autoestima	**Pensamiento crítico**
Paz	**Respeto por los demás**	**Cooperación**
Guerra	Preocupación ecológica	Comprensión
Temas nucleares	Mentalidad abierta (tolerancia)	Asertividad
Justicia	**Visión de futuros posibles**	Solución de conflictos
Poder	**Compromiso con la justicia**	**Autonomía y empoderamiento**
Género	**Empatía**	**Expresión de emociones y sentimientos**
Raza	**Responsabilidad social**	
Ecología	**Autoconocimiento**	
Futuros posibles	**Solidaridad**	

Elaboración propia, basada en Hiks (1999), Giroux (1999), Freire (1975).

Si bien estos elementos se refieren sobre todo al currículum escolar de la educación formal, ya que se enfoca en competencias específicas, también es posible encontrar algunos de estos elementos en la educación no formal, la cual corresponde a los objetivos de este trabajo.

Los elementos relevantes que se retoman para este proyecto son los que en la tabla 4 aparecen en negritas, los cuales son tomados de manera integrada y contextualizada: el desarrollo de la visión de futuros alternativos; el compromiso con la justicia; la empatía, la responsabilidad social; el autoconocimiento; la solidaridad; la cooperación; el pensamiento crítico; la autonomía y el empoderamiento. Estos elementos coinciden con las actitudes y habilidades necesarias para la construcción de una paz con justicia y equidad, propia del enfoque de la Educación crítica para la paz (Bajaj, 2011), centrada en el aspecto sociocultural, además de que se vincula también a la visión de la Educación por el arte.

Los componentes de la Educación para la paz están retomados de Hicks, Giroux y en algunos casos de Freire. La clasificación inicial en conocimientos, actitudes y habilidades es propuesta por Hiks (1999).

Conocimientos

En cuanto a los conocimientos encontramos términos conceptuales que tendrían que ser abordados de manera explícita, los agentes tendrían que tener elementos de nociones como conflicto, paz, guerra, justicia, poder, género, raza, ecología y futuros posibles.

Con respecto al conflicto, sería necesario que manejen información con respecto a las partes del conflicto, las razones por las que se da, qué es un conflicto y las formas en que puede resolverse de manera no violenta. Es importante que puedan diferenciar entre el término conflicto y el de la violencia. Dentro del conflicto deberían ubicar sus distintos contextos, desde lo micro hasta lo macro.

Con respecto a la paz, los estudiantes deberían estudiar diferentes dimensiones de la misma, desde un estado interior de la existencia humana, hasta un proceso activo que vincula lo social, lo económico y lo político. Este concepto debe estar sumamente ligado con el de justicia social, dentro de la corriente de la Educación para la paz. Se deben examinar además algunos ejemplos del trabajo tanto de individuos como colectivos que hayan logrado objetivos importantes a través de la paz, así como organismos y grupos que trabajan en pro de la misma. Es importante enfatizar que, de acuerdo con la cultura de la paz, es importante que se comprenda que la paz no es sólo la ausencia de conflicto, sino una constante armonía entre los sujetos que integran una sociedad.

Otro concepto importante dentro de esta corriente es el de la guerra, para ello deben explorar algunas cuestiones clave sobre la misma, en un contexto amplio, por ejemplo, relativo a la llamada “Guerra contra el narco” mexicana. Se deben plantear las cuestiones éticas sobre la guerra. Se deberá analizar la función del ejército y las funciones que éste ha tenido en distintas etapas históricas, así como comprender los efectos del militarismo tanto en los sujetos, grupos y naciones.

Con respecto a la justicia, se deberá comprender distintas situaciones que ilustren tanto su positivo como su ausencia de, en diferentes contextos: el personal, grupal, nacional y

mundial. Se deberán examinar las experiencias de individuos que trabajan o han trabajado por la justicia.

Con relación al poder, es necesario que se estudien cuestiones referidas al poder en el mundo actual y a la forma en que su distribución desigual afecta a las oportunidades en la vida de las personas. Deben analizar los métodos utilizados por personas grupos para recobrar el poder sobre sus propias vidas.

Otros de los conceptos fundamentales que se deben abordar son los siguientes:

Género. Deben estudiar cuestiones referidas a la discriminación basada en el género. Han de comprender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el sexismo a favor de los hombres y en desventaja para las mujeres.

Raza. Los agentes deben estudiar cuestiones referidas a la discriminación basada en la raza. Deben entender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el racismo a favor de los blancos y en desventaja para los negros (latinos, asiáticos o poblaciones indígenas).

Ecología. Deben sentir una preocupación por el bienestar ambiental de todas las personas del mundo y por los sistemas naturales de que dependen. Han de ser capaces de formular juicios sobre las cuestiones ambientales y sobre las políticas del medio ambiente.

Futuros posibles. Deben estudiar una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlos.

Derechos humanos. Se deben estudiar como derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

Los derechos humanos universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional. El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin

de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos.

Actitudes

Las actitudes son los llamados filtros, a través de los cuáles un sujeto percibe la realidad. Reflejan un sistema de creencias hacia determinados objetos o situaciones de la vida., que funcionan como una guía en el comportamiento de las personas.

Autoestima. Los estudiantes deben poseer un sentido de su propio valor y un orgullo por su historia social, cultural y familiar.

Respeto por los demás. Deben tener un sentido de la valía de los demás, sobre todo de aquellos con antecedentes distintos de los propios.

Preocupación ecológica. Deben tener un sentido del respeto por el entorno natural y por su posición en el ecosistema. También deberán poseer un sentido de responsabilidad por el ambiente local y global.

Mentalidad abierta (tolerancia). Los agentes deben estar dispuestos a abordar diferentes fuentes de información, personas y acontecimientos con una mentalidad crítica pero abierta.

Visión. Los agentes deben estar abiertos y valorar diversos sueños y visiones acerca de cómo podría ser un mundo mejor, en su entorno inmediato y en el global.

Compromiso con la justicia. Deben valorar los principios y proceso democráticos y estar dispuestos a trabajar por un mundo más justo y pacífico a nivel local, nacional e internacional.

Empatía. Deben ser capaces de mirar la perspectiva de los otros y ponerse en el lugar de ellos de manera honesta y desde lo afectivo y emocional.

Transformación social. Implica el observar la realidad subjetiva y social como es y tener la disposición a modificarla en cuanto a cómo desearían que fuera.

Autoconocimiento. Significa conocer las fortalezas y áreas de oportunidad propias, así como tener una actitud introspectiva y autocrítica.

Solidaridad. Representa los valores compartidos en el grupo para apoyarse mutuamente en la resolución de problemas.

Habilidades

Se refieren a aquellas destrezas que los estudiantes deben aprender a aplicar en su vida cotidiana como producto del proceso educativo.

Pensamiento crítico. Los estudiantes deben ser capaces de abordar las cuestiones con una mente abierta y crítica, estar dispuestos a modificar sus opiniones y de ejercer la autocrítica.

En su vertiente sociocultural se compone de dos capacidades: La capacidad de mirar de manera autocrítica su propia sociedad, y la capacidad de transformarla. En una visión más individualista y positivista, que es hoy en día la más difundida, tiende a centrarse en el pensamiento basado en evidencias objetivas. Si bien este trabajo se centra en la visión sociocultural, es importante mencionar esta diferencia, con el fin de distinguirlas.

Cooperación. Los estudiantes deben poder apreciar el valor de cooperar en tareas comunes para alcanzar una meta colectiva.

Asertividad. Deben poder comunicarse de forma clara y asertiva con otros, no de modo agresivo, que niega el derecho de los demás, o de forma pasiva, que niega los derechos propios.

Comprensión. Los estudiantes deben ser capaces de imaginar con sensibilidad los puntos de vista y los sentimientos de otras personas, en especial las pertenecientes a grupos distintos del suyo.

Solución de conflictos. Los agentes deben ser capaces de analizar de un modo objetivo y sistemático diferentes conflictos e indicar para ellos diversas soluciones.

Tanto la autonomía como el empoderamiento y el pensamiento crítico, serán desarrollados dada su importancia en la investigación por separado a continuación.

Autonomía y empoderamiento

Para el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo, encontramos que el empoderamiento es “un proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven […]. La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de

la educación popular, desarrollada a partir del trabajo en los años sesenta de Paulo Freire, estando ambas muy ligadas a los denominados enfoques participativos, presentes en el campo del desarrollo desde los años setenta" (Universidad del País Vasco, s/f).

El empoderamiento considera tanto el aspecto individual como el colectivo e implica que el sujeto es capaz de darse cuenta del poder que tiene para modificar su vida y su entorno social inmediato. Es un proceso producido a través del pensamiento crítico, en el cual se cambia la posición pasiva en la que se acepta con resignación la realidad, a una postura mucho más crítica y activa en la que se adquiere conciencia de las propias capacidades, talentos, potencialidades. El sujeto es agente del cambio al cuestionar su propio lugar en el mundo y su posibilidad de incidir en él.

El empoderamiento requiere, además de la pregunta (presente en el pensamiento crítico), acciones concretas que le den cuenta al sujeto de su capacidad de transformación de sí mismo y del entorno. Las actividades pedagógicas que involucran acciones sobre el entorno inmediato con una intención de transformarlo (por ejemplo hacer una exposición artística, dar un taller, hacer un proyecto comunitario, etc.) favorecen el empoderamiento de los agentes.

Para ello los sujetos deben tener paralelamente una conciencia de su autonomía de pensamiento y de acción, es decir, asumir que sus acciones no dependen sólo de la realidad y de los otros, sino que pueden pensar distinto y actuar distinto a lo aquello que se espera de ellos desde una lógica opresora.

Por otro lado, como vimos, el fin del arte en la educación no sólo busca generar un conocimiento racional, sino favorecer procesos de autonomía que permitan la liberación del sujeto en diversos terrenos, entre ellos el inconsciente, pues como revisamos, tanto para el arte como para la corriente psicoanalítica los saberes complejos y contradictorios permiten un posicionamiento crítico del sujeto frente a sus propios vacíos y preguntas.

Por otro lado, la palabra autonomía está compuesta por las partículas del griego *auto*, que significa uno mismo y *nomos*, que significa norma, con lo cual implicaría la capacidad de tomar decisiones propias o de regirse bajo las normas personales.

Para Freire en su Pedagogía de la autonomía (2012), el concepto de autonomía está vinculado a la autonomía de pensamiento, que se traduce en una "curiosidad epistemológica", la cual rebasa la curiosidad ingenua, propia del sentido común, para trasladarse a la búsqueda de conocimiento y de argumentos de la vida cotidiana y de los textos y la teoría, para expresar

las propias opiniones, como algo en constante construcción. Para ello, Freire parte del ser humano como un ser inacabado, que se construye a sí mismo constantemente y que aprende y enseña de manera continua, que investiga para aprender y para enseñar. Este derecho a ser curioso e inquieto, a tener un pensamiento rebelde, a dudar de los conocimientos, es lo que Freire reconoce como autonomía.

Dos aspectos son fundamentales para Freire en la pedagogía de la autonomía: la curiosidad epistemológica que favorece el facilitador y que a su vez posee él mismo y el reconocimiento de las emociones y de la afectividad en los procesos educativos, en los que el profesor acepta a sus educandos, reconoce sus logros y tiene con ellos gestos de afecto y aprobación, que producen efectos positivos en ellos.

La autonomía y el empoderamiento, serían por lo tanto procesos que permiten al sujeto pensar de forma crítica en torno a su realidad y la posibilidad de transformarla.

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una de las herramientas de la Educación para la paz, y es parte importante de este proyecto de investigación. Puede definirse como un modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el individuo mejora la calidad de su reflexión al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar sometiéndolas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003: 4). Esta definición corresponde a una perspectiva individual, ya que hace referencia a capacidades del propio sujeto; sin embargo, este concepto también ha sido relacionado con un enfoque sociocultural, con corrientes como la Escuela de Frankfurt. Es importante recordar que esta polarización entre lo individual y lo sociocultural la identifican tanto Bersson (1986) como Monclús y Saban (1999) tanto en los estudios de la Educación para la paz y la Educación por el arte.

Para la Escuela de Frankfurt el pensamiento crítico es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social. Es una forma de pensamiento dialéctico, cuyo componente fundamental es la conciencia histórica. Reemplaza "las formas positivistas de cuestionamiento social, es decir, la lógica del carácter predecible, verificable y transferible, por un tipo de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas,

relacionales y normativas del cuestionamiento y del conocimiento social" (Giroux, 1995: 59).

Es entendido también como una capacidad crítica y autocrítica de los sujetos y las sociedades. En la Educación para la paz es fundamental porque permite hacerse preguntas sobre el propio sujeto y sus relaciones de forma que posibilita la transformación.

Este pensamiento podría vincularse con la pregunta psicoanalítica, que genera angustia frente a la falta de certezas, pero que permite una transformación del sujeto frente a las estructuras rígidas y la violencia de su propio superyó, al posibilitar una realidad distinta. Preguntarse sobre el mundo, sobre sí mismos, es ya una capacidad política, una manera de poner en duda las certezas y permitirse transformar y liberar, tal como Freire, Giroux, Rancière y otros autores revisados anteriormente, han expresado.

Freire, por ejemplo en sus aspectos metodológicos, plantea que la educación liberadora se da en dos "momentos": la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder de la revolución, y los trabajos educativos previos que son realizados en y con los oprimidos, en el proceso de su organización. En este primer momento los oprimidos comienzan a ser conscientes de la violencia que viven y a verla como algo que está fuera de ellos, o que no es explicado por un orden divino o parte de su naturaleza, como aprendieron del discurso dominante introyectado, para justificar la injusticia y la violencia de la que son objeto. En esta reflexión y a través del pensamiento crítico, los oprimidos se van comprometiendo en la práctica con la transformación de su realidad.

En el segundo momento, una vez que hayan transformado la realidad opresora, esta pedagogía dejará de ser del oprimido y pasará a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1975: 47).

Pedagogía de la autonomía

En su libro "Pedagogía de la autonomía" (2012) Paulo Freire plantea que enseñar es crear condiciones para la producción del conocimiento, es por ello que los profesores tendrían que centrarse en desarrollar en los educandos la habilidad para producirlo y apropiarse de éste.

Es por ello necesario que el educando pueda asumirse desde el principio mismo de su experiencia formadora, como sujeto de la producción del saber, entendiendo el proceso de aprendizaje como una experiencia donde se forman tanto quien aprende como quien enseña (Freire, 2012).

De este modo, no puede darse una relación de poder en la que alguien sabe todo y alguien no sabe nada, por lo que es indispensable que el que cumple el rol de docente pueda asumir una constante la reflexión crítica sobre su propia práctica, con el fin de evitar la reproducción de patrones de dominación inconsciente a partir del currículum oculto, presentes muy posiblemente en su propia formación escolar previa. Enseñar, desde esta concepción sería en principio un acto de auto-liberación.

En este sentido, no existiría la docencia sin discencia, pues quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Parecería que desde esta concepción la práctica del enseñar-aprender implica una actividad creadora y en cierto sentido una experiencia estética, donde se producen fenómenos éticos, ideológicos, políticos y gnoseológicos.

Un concepto clave en la teoría de Freire es la "curiosidad epistemológica", la cual implica una capacidad crítica de aprender, sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto. Esta curiosidad nos sirve para superar el error del bancarismo[23], es decir, para la discencia contra estas formas de aprendizaje reproductoras.

Es importante entonces que el educando mantenga el gusto vivo por la rebeldía y que pueda agudizar su curiosidad y su capacidad de arriesgarse y de aventurarse, lo cual en cierta forma lo inmuniza contra el bancarismo, porque le da una fuerza creadora a su aprendizaje.

Freire hace hincapié en la curiosidad y la fuerza creadora como elementos del desarrollo de un pensamiento autónomo y rebelde, en otras palabras, un pensamiento crítico. En este sentido es interesante subrayar las aportaciones del arte visual en las formas de producir conocimiento en los sujetos, no sólo conocimiento artístico, sino una especie de capacidad de observación y de curiosidad epistemológica que le permitiría al educando descubrir que el conocimiento es una forma de empoderamiento.

[23] En la teoría Freireana se entiende por bancarismo un tipo de educación en el que el sujeto simplemente es visto como un ser pasivo que acumula conocimientos a la manera en que un banco acumula dinero. Este conocimiento no transforma ni hace sentido en la vida del sujeto, sólo se acumula en la memoria a manera de datos. Freire hace importantes críticas a este modelo en La pedagogía del oprimido (Freire, 1975).

La información sería poder, cuando el educando puede interrogarla, cuando puede elegir ser autodidacta y no sólo receptor. Para Freire un educador democrático fomentaría esta capacidad crítica del educando, su curiosidad y su insumisión con un cierto rigor metodológico.

Las condiciones para un aprendizaje crítico requerirían de "educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes" (Freire, 2012:28) Es por ello que para Freire, al igual que para Morin, una pre condición para enseñar sería no estar demasiado seguros de nuestras certezas, dudarlas un poco. Esta falta de certezas y la posibilidad de plantearse preguntas, fue revisada anteriormente como un atributo de la educación artística.

Para Freire esta capacidad del educador se llama *dodiscencia*, palabra que forma de las palabras docencia y discencia. Dentro de los aspectos que deben estar presentes en la enseñanza Freire enumera los siguientes:

1. Rigor metodológico. Se refiere a que el educador debe fomentar siempre y de manera rigurosa la actitud crítica y la curiosidad epistemológica en los educandos.
2. Investigación. Implica que no hay enseñanza sin investigación, se enseña porque se indagó y se investiga para comprobar.
3. Respeto a los saberes de los educandos. Se refiere a tomar en cuenta los saberes de los alumnos para discutir con ellos la razón de ser de esos saberes en relación con los contenidos.
4. Crítica. Significa educar a la curiosidad ingenua del sentido común, con herramientas metódicamente rigurosas para volverla una curiosidad epistemológica.
5. Estética y ética. Se refiere a la decencia y la belleza como aspectos importantes en la formación del educando.
6. Corporificación de las palabras en el ejemplo. Quien piensa acertadamente (o críticamente) basa en sus palabras en la argumentación y busca una práctica que de cuenta de esas palabras (es congruente).

7. Riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación. El rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente (críticamente).
8. Reflexión crítica de la práctica. Se busca posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a partir de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica. Implica pensar sobre sí mismo, cómo soy y por qué soy así. Esto me vuelve más capaz de cambiarme.
9. Reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Representa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, transformador y creador; realizador de sueños. Es la otredad del no yo o del tú, la asunción de nosotros por nosotros mismos (Freire, 2012).

Lo implícito y lo explícito en la educación para la paz

Leotard Müller (2009) realizó un estudio de la Educación en derechos humanos, que es un área específica de la Educación para la paz, en las escuelas públicas de Alemania. En sus hallazgos demostró que los estudiantes con quienes han sido empleados métodos educativos basados en las emociones, muestran mayor capacidad para convertirse en seres que ejercen y defienden de manera activa los derechos humanos.

Para que exista un respeto a los derechos humanos tiene que haber una serie de valores socialmente compartidos en el mundo, esto se logra a partir de la educación, pero no necesariamente en el aspecto cognoscitivo, o por lo menos, no sólo a partir de este aspecto.

Müller plantea tres categorías en la educación en derechos humanos: 1) La educación explícita en derechos humanos, que está centrada en el conocimiento de la declaración de los derechos humanos y acuerdos posteriores; 2) La educación implícita en problemas de derechos humanos, la cual no implica una formación en la declaración universal ni los otros acuerdos, pero sí se habilita a los estudiantes para actuar en base al respeto a la dignidad humana; 3) La educación en el espíritu de los derechos humanos, que se refiere a la aplicación de éstos en las relaciones interpersonales y en cualquier actividad humana.

En las tres categorías se tienen tres niveles educativos: el cognoscitivo (la información), el de actitud (empatía, compromiso con los derechos humanos y los sistemas de valores) y

habilidades (desarrollo de herramientas y habilidades que los empoderen a ser activos en la protección de los derechos humanos).

La educación explícita en derechos humanos se centra en el aspecto cognoscitivo, mientras las otras dos categorías se concentran en su aplicación, que involucra la adquisición de actitudes y habilidades para vivir de acuerdo a los derechos humanos.

En el mismo sentido, tenemos la clasificación de lo tácito y explicito identificado en autores como Lam (2000) y Rojas (1999)[24]. Para estos autores, el conocimiento tácito experiencial implica las habilidades y el saber cómo, así como el cuidado de sí. El conocimiento tácito rutinario es el saber hacer diario, las rutinas institucionales o la cultura institucional.

El saber explícito puede ser, por otra parte, conceptual o sistémico. Está articulado con imágenes, símbolos y lenguajes, la producción de conceptos y el diseño. El saber explícito sistémico es un saber sistematizado, son los documentos, las especificaciones y las bases de datos.

De esta forma, existiría un espiral del saber, basado en un modelo dinámico o cambiante, que responde a un presupuesto crítico, de que el saber humano es generado y expandido a través de una interacción social entre los dos tipos de saberes: el tácito y el explícito, esta relación es llamada "conversión del saber".

Este proceso tiene lugar en las relaciones entre los individuos, donde ambos tipos de saber se expanden. Es de esta manera que podemos considerar que ambos tipos de conocimiento no serían aislados, si no complementarios. Esta perspectiva es sumamente útil para los aprendizajes escolares y en torno a la realidad con la que interactúa el sujeto, sin embargo, cuando hablamos de Educación en derechos humanos o de Educación para la paz, en las que lo más importante son las habilidades que se intentan transmitir, el conocimiento teórico no es igualmente relevante. En el caso de la Educación por el arte la información conceptual que se transmite es relativa a las técnicas y procedimientos; las habilidades sin embargo, son mucho más complejas, pues involucran no sólo el saber usar una técnica, sino además habilidades de tipo social, afectivo y social.

Es por ello, que al abordar corrientes pedagógicas que hacen énfasis en el tipo de conocimiento tácito o implícito, en este trabajo se retoma la clasificación de Müller sobre lo

[24] Este último sigue a Habermas a Vigotsky y Nonaka Takeuchi.

implícito y lo explícito poniendo especial interés a lo implícito de la Educación para la paz a través del arte.

Aplicando esta clasificación a un nivel más general en la Educación para la paz, me refiero en este trabajo a lo expresado en la Tabla 6.

Tabla 6. Educación crítica para la paz explícita e implícita

Tipo de educación	Aspecto cognoscitivo	Actitudes	Habilidades
Educación para la paz explícita. Se refiere a la educación que trabaja métodos específicos para la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la construcción de una cultura de paz. Para ello emplea conceptos puntuales y un objetivo que es explícito para los educadores y los educandos, relacionado con el contexto de la educación para la paz.	La educación para la paz como un contenido cognoscitivo que implica las bases históricas y conceptuales de esta corriente.	Sensibilización con respecto a la dignidad humana y la convivencia pacífica como un contenido cognoscitivo y como una habilitad y una actitud (competencias para la paz).	Procesos comunicativos y formas de interactuar con respecto a la educación para la paz como un contenido cognoscitivo y como una habilitad y una actitud (competencias para la paz).
Educación para la paz implícita Se refiere a la educación que aborda métodos específicos para favorecer una cultura de paz entre los educandos, sin que el proceso educativo implique un objetivo explícito en el contexto de la educación para la paz, ni el manejo de conceptos de esta corriente. Se concentra en la transmisión de valores humanos y de construcción de un ambiente democrático en el aula que fortalece la interacción pacífica entre los sujetos	Favorece el pensamiento crítico en la dinámica grupal, así como una relación democrática con el conocimiento.	Favorece en el ambiente educativo las actitudes antes referidas como la autoestima, el autoconocimiento, el compromiso moral, la transformación social, la solidaridad y la empatía.	Habilita a los educandos a interactuar en formas pacíficas en diversos contextos a través de las habilidades afectivas, cognitivas y sociales como la expresión de emociones y sentimientos, la cooperación, la autonomía y el empoderamiento.

Elaboración propia basada en Müller (2009)

Es importante señalar además que en este trabajo se centrará en analizar los aspectos de actitud y habilidad incorporados por los estudiantes en los proyectos de educación no formal, pues se enfocará en la educación para la paz implícita, que enfatiza en las actitudes y habilidades, es decir, aquello que se introyecta como parte de los valores y los códigos personales y se manifiesta en comportamientos específicos como parte de las pedagogías invisibles y el currículum oculto.

Pedagogías visibles y pedagogías invisibles

Basil Bernstein y sus seguidores intentan dar cuenta de las características de los códigos pedagógicos y sus fundamentos sociales, para ello analizan la manera en que la clasificación y el marcaje operan en el texto pedagógico. Ofrecen los principios que estructuran tanto las reglas de *reconocimiento* del contexto pedagógico (cómo reconocer la especialización del contexto de comunicación en relación con los otros) y las *reglas de realización* del proceso de transmisión y de adquisición (cómo producir la comunicación que sea reconocida como legítima en ese contexto). Esas dos reglas no se focalizan tanto en las relaciones de poder y el control de la enseñanza, como lo verían Bourdieu y Passeron, por ejemplo, sino en la comprensión de los principios generales de clasificación y de marcaje en los que opera esta reproducción.

Para Bernstein, la pedagogía invisible se caracteriza "a partir de marcos débiles y de una clasificación débil", mientras que "la pedagogía visible lo hace a partir de una clasificación fuerte y marcos fuertes". La diferencia entre ambas es la manera en que se transmiten los criterios y el grado de especificidad de los mismos. "Cuando más implícita sea la manera de la transmisión y más difusos sean los criterios, más invisible es la pedagogía, mientras más específicos sean los criterios y más explícita es la manera de su transmisión, la pedagogía será más visible" (Bernstein 1980: 110). De igual forma, mientras más implícita es, es más invisible. Estos dos conceptos son útiles para analizar la distancia entre lo que se plantea como los objetivos en el discurso de la educación a través del arte y la forma en que éste es incorporado en las prácticas educativas con respecto al pensamiento crítico y la paz. Un ejemplo podría ser que, mientras se argumenta en la pedagogía visible que la creación debe ser libre y sin ningún tipo de prejuicios, en la práctica cotidiana es posible que se den

dinámicas de poder por parte de los instructores tales como mayor aprecio por quien ha desarrollado un "gusto estético" aceptado por la clase dominante, que por quienes tengan una estética más popular en sus creaciones. Este tipo de relaciones rebasan el discurso y serían parte de la pedagogía invisible.

En esta clasificación, Bernstein encuentra divididas dos fracciones de la clase media, la vieja y la nueva, que van de un patrón de interacciones rígido y explícito, donde la jerarquía es muy clara y las normas son dichas y conocidas por todos, el currículum es claro y los progresos que se esperan del estudiante también; a una modalidad mucho más flexible, basada en las teorías de desarrollo evolutivo, donde el maestro se vuelve un especialista y será él quien conozca los progresos que se esperan, pero no el estudiante, las jerarquías no serán claras al igual que las normas. En este tipo de pedagogía existe una apariencia de libertad y de flexibilidad que en realidad son una forma distinta de control. Según ese planteamiento las pedagogías invisibles le otorgan un lugar muy importante a lo implícito con el fin de romper con el lado magistral y prescriptivo de las pedagogías autoritarias y tradicionales, sin embargo, para superar las dificultades que surgen del carácter implícito de los aprendizajes, los estudiantes disponen de diversos recursos como los padres, las organizaciones de soporte escolar o de modo más general, la socialización entre iguales, la relación con el lenguaje, la relación con el escrito y la imagen, la familiaridad de la cultura ilustrada o la incitación a tener posturas reflexivas, entre otros.

Bernstein nos comparte un ejemplo que puede ser muy útil en cuanto a la creación plástica y que a continuación se compara en la Tabla 7.

Tabla 7. Pedagogías visibles y pedagogías invisibles

Pedagogías visibles	**Pedagogías invisibles**
Los estudiantes en una clase de dibujo hacen copias del exterior. Están aprendiendo un código estético reproductivo. Mientras dibujan el profesor puede acercarse y decirles "el cielo no es verde, es azul", de modo que el estudiante sea consciente de lo que "falta" en su producción, además de que está sujeto a una valoración con criterios muy claros.	Los estudiantes son invitados a crear libremente de acuerdo a su imaginación. En este caso el profesor no cuestionará la creación de los alumnos, ni les dará instrucciones precisas. Sin embargo el profesor guiará la creación de modo más indirecto, en un contexto de apoyo al grupo en general, de manera más difusa. Sin embargo, también existe un control.

Elaboración propia en base a Bernstein (1980)

Algunas de las categorías que Bernstein maneja son explicadas en la tabla 8.

Tabla 8. Categorías de las pedagogías visibles y las pedagogías invisibles.

Aspecto	Pedagogía visible (PV)	Pedagogía invisible (PI)
Jerarquía	Normas claras en torno a la relación social. Se separa muy bien al adquisidor del transmisor.	Las jerarquías no son claras y hay una apariencia de igualdad y de democracia en la toma de decisiones, pero también hay una jerarquía y relaciones de poder.
Secuencia de normas	Debe haber normas que regulen la progresión de la transmisión en el tiempo y que establezca secuencias. Esta información es clara para el estudiante, es visible para él o ella.	La progresión de normas no es explícita, el estudiante no sabe cuáles serán los indicadores de sus progresos, sólo lo sabe el transmisor.
Criterios	Son aquellos indicadores que el transmisor designa como importantes en el aprendizaje. Son explícitos y el estudiante los conoce.	Los indicadores son sólo conocidos por el transmisor, por lo cual éste tiene incluso un mayor control sobre el estudiante. En este tipo de pedagogías se establecen dos aspectos la disposición (interna, vinculada con el desarrollo del agente); y el atareamiento (conducta exterior).

Elaboración propia en base a Bernstein (1980)

Las pedagogías invisibles recalcan un tipo biológico fijo, aunque con cierta diversidad, esto para Bernstein está sumamente relacionado con la ideología de la nueva clase media, en torno a la movilidad social y la meritocracia. Si bien para la antigua clase media la diversidad debía reducirse, para la nueva debe de fomentarse, con el fin de impedir la reproducción social y de democratizar la educación. Sin embargo Bernstein advierte una fuerte contradicción en esta pedagogía invisible, pues sus teorías están en desacuerdo con sus relaciones objetivas de clase y es claro que representan a una clase que busca y favorece

la reproducción social. Las pedagogías invisibles por lo tanto, responden a esta contradicción fundamental. Ambas pedagogías, invisibles y visibles expresan relaciones de poder en torno a la educación, pero de formas distintas.

En cuanto al tiempo en estas pedagogías, para las PV el tiempo es sumamente secuenciado y se tiene muy claro qué se debe aprender primero y qué después. Mientras que en las PI la secuenciación, como ya se decía, es sólo clara para el facilitador, basada en las teorías de la infancia.

El espacio, por otra parte en las PV es muy pequeño, puede ser una mesa y un libro. En las PI es grande y con muchos materiales, da libertad de movimiento a los agentes, permite acciones lúdicas y expresivas y hay una gran cantidad de medios, lo que lo vuelve caro para la clase obrera.

El control social se da también de formas distintas, mientras que en las PV las reglas y las jerarquías son claras y dichas, en las PI este control se da "a través la comunicación interpersonal elaborada en un contexto en que es posible la máxima vigilancia" (Bernstein, 1980:128). Este tipo de control promueve la exposición pública del estudiante, sujeta a la vigilancia y al control directo e indirecto. En el caso de los jóvenes, este control puede ser expresado a través del fomento a la palabra, a la expresión libre, que permite hacer público su pensamiento y de esta manera moldearlo y controlarlo. Nuevamente encontramos una importante contradicción, entre la liberación de la persona y la jerarquía de clase o para decirlo de otra forma, entre la liberación y la reproducción. Este control es más sutil y por ende, más difícil de detectar y observar, pero está íntimamente ligado con las relaciones entre clases sociales.

Para Giroux (1995), este tipo de comportamientos estarían reflejando la ideología dominante al corresponder a una serie de aspectos inconscientes y arraigados en la propia personalidad, que no se ponen en duda y que se ven como algo natural y que tienen su expresión en conductas concretas que forman parte de las interacciones cotidianas. Estas interacciones pueden ser observadas y dilucidadas mediante el discurso de los actores de las intervenciones educativas, tanto los instructores, coordinadores y agentes.

Como hemos revisado en este capítulo, existen diversos conceptos que dan cuerpo teórico a esta investigación y que serán de gran utilidad al momento de analizar la información recabada en campo de los actores de los procesos educativos.

Estos actores se desenvuelven e interactúan en un espacio específico, un centro cultural alternativo llamado Circo Volador, que como ya se mencionó antes, tiene características muy particulares, al igual que su población. Es por ello que en el capítulo siguiente se explicará la historia, objetivos y particularidades de esta institución.

IV. ¡A otro lado con su Circo!



Cuando empezamos a trabajar aquí la gente adulta de la colonia nos decía "Váyanse con su Circo a otra parte" y decidimos llamarnos Circo Volador.

Víctor Trejo, Director del
Circo Volador

Después de explicar los conceptos fundamentales y las teorías que dan sustento a esta investigación, es de gran importancia explicar cuál es el escenario en el que los actores estudiados interactúan de forma cotidiana. Para ello quisiera comenzar hablando de mi experiencia en este espacio.

Mi relación con el Circo Volador comenzó en el año 2002. En aquel tiempo trabajaba para la entonces Dirección de Programas de la Juventud, como colaboradora en el seguimiento de un programa gubernamental llamado Coinversión Social, el cual destinaba fondos del Estado a proyectos de la sociedad civil. El Circo Volador era uno de los más favorecidos por este programa, pues el monto asignado era significativamente mayor que el de otro tipo de proyectos. En aquel tiempo tenían asignados 150 mil pesos para un año, frente a otras organizaciones que contaban con un financiamiento de 70 mil o hasta 50 mil.

Como responsable del seguimiento y monitoreo a los programas, parte de mis funciones era la de visitar directamente a las instituciones para indagar sobre su funcionamiento, sus beneficiarios y sus eventos programados.

Una de las cosas que llamó mi atención de manera inicial, fue la gran amabilidad del director de la organización, quien era particularmente carismático y agradable en su trato con los jóvenes. Víctor Trejo tenía la habilidad de mirar a la gente e interesarse en ella, era como una figura paternal, que atraía a muchos jóvenes en torno a su liderazgo. Sabía muy bien manejar una empresa por experiencias laborales previas, pero su función en el Circo era más compleja, pues requería de empatía, escucha y una gran habilidad social, actividades que él desempeñaba con mucha sensibilidad.

Junto con Víctor había otras personas trabajando en la operación de los proyectos, la mayor parte de ellos, jóvenes. El Circo tenía un ambiente de fiesta permanente que lo hacía extremadamente atractivo para cualquier joven.

Cuando inicié el trabajo de esta tesis, jamás se me ocurrió pensar en el Circo, pero en una ponencia realizada para el Congreso Nacional de Ciencias Sociales, con el tema "Arte y Educación para la paz", en el 2012; un conocido que me escuchó, me comentó que en el Circo, donde él en ese momento trabajaba, estaban haciendo algo como lo que yo estudiaba: un proyecto a través del arte y la educación para la paz.

Si bien tenía otras organizaciones contempladas para el proyecto como ConArte, Diálogo de Saberes y otras, ninguna cumplía con el criterio de trabajar específicamente con poblaciones que vivieran violencia estructural, pues era un aspecto que se omitía en sus proyectos. Sus objetivos se centraban explícitamente en la violencia directa. Sin embargo, el Circo desde su creación se ha propuesto trabajar con jóvenes excluidos del sistema económico y en condiciones de marginalidad.

Fue entonces que decidí que el Circo era una opción, pues existe una buena relación y sabía que habría las facilidades para entrar en campo. Lo siguiente que hice fue una cita con el creador del proyecto, para pedirle su autorización para entrar en la organización. Él me recibió cálidamente en su oficina llena de libros y objetos extraños; y me contó la historia del proyecto, que si bien yo ya conocía, no había escuchado de él.

> El Circo surgió porque hace muchos años me pidieron directamente del gobierno de la Ciudad, de la Ciudad (enfatiza), que les ayudara a disminuir el delito, ellos tenían un mapeo de las zonas con mayor delincuencia y querían hacer un programa.

> Yo miré las zonas, y empezamos a trabajar, les hice un mapeo más complejo de la violencia, levantamos información y nos pusimos a trabajar en esas zonas. Lo que detectamos fue que la violencia se producía en zonas con una profunda territorización, y lo que hicimos fue desterritorializar. Lo primero que se hizo fue pedir una estación de radio, pues había que convocar a estos jóvenes para ver qué estaban haciendo y en qué se interesaban, desde entonces mi idea era no partir de los problemas, del delito, sino de las cosas positivas, de los intereses, de las habilidades de los jóvenes. En ese tiempo nos cedieron *Estéreo Joya Joven*, y comenzamos con un programa que tenía distintas secciones, era completamente para jóvenes y creamos una sección que se llamaba "Sólo para bandas" y si, que comienzan a llegar las bandas (ríe sorprendido), esos muchachos que la ley había categorizado como delincuentes, de pronto se aparecieron y empezaron a plantear sus intereses. Comenzamos a armar pintas de graffiti y otras actividades que les interesaban, poco a poco lo que fuimos generando fue la desterritorización de estas bandas y una cierta unidad. Esto lo producía el Circo Volador, mi idea era primero hacer desmadre y luego ver qué había pasado y cómo lo habíamos logrado. Así comenzó, poco a poco fue creciendo hasta ser lo que es hoy. (Entrevista realizada a HB el 28 de enero de 2013, en su oficina).

La experiencia del Circo se difunde y llega a los oídos de las autoridades de Brasil, que a principios de 2004 los invitan a replicar el modelo en este país, así que se buscó hacer una especie de traducción del modelo a las condiciones y circunstancias de la realidad brasileña, incorporando intereses locales como la capoeira. Hicieron un proyecto con Unicef con tres ciudades y fue un gran éxito, estaban por ampliar el programa, cuando llamaron a HB de la Secretaría de Gobernación en México para iniciar el mismo proyecto en 7 ciudades mexicanas. Comenzaron con Monterrey e hicieron convocatoria con los jóvenes de allá, hicieron eventos musicales y talleres, logrando nuevamente desectorizar a las bandas. Detectaron que los zetas ya estaban llegando a los tianguis y tuvieron mucha información gracias a diagnósticos que hicieron con especialistas en la materia, sin embargo, cuando cambió el gobernador del Estado, les frenaron el proyecto a pesar de que estaba funcionando muy bien. A los seis meses el problema del narco estalló en Monterrey.

La idea de llevar a cabo el proyecto en el país, era repetir la experiencia del Distrito Federal, a partir de los intereses de los jóvenes, de las soluciones, no de los problemas, como comentan, con lo cual había que conocer las particularidades de cada zona. Actualmente están trabajando en 7 ciudades, pero se busca extender en el 2013 a 252 municipios con un fondo especial de la Secretaría de Gobernación que durará cuatro años y se llama Subsemun. La idea es llegar a los municipios y buscar gente de ahí, contactarlos, generar confianza y detectar qué es lo que les interesa.

De acuerdo a HB el modelo comienza en D.F. y se readapta en el país, esto puede hacerse en cualquier lugar del mundo, sólo se tiene que partir de la realidad de ese lugar específico. Me explicó que ellos no trabajan con arte, sino con cultura, pues es más amplio el concepto, de hecho se basan en un concepto de Paul Willis, que es el de "cultura común" ya que es importante que se establezca una cultura colectiva a partir de esos elementos de la cultura cotidiana y urbana de los chavos y que en base a eso se desectorialice su dinámica, con lo cual se reduce la violencia de esos lugares.

Se ha trabajado mucho en hacer un inventario de las violencias que se viven en cada lugar y de los intereses. Un ejemplo de esto es el siguiente relato:

> A mí me llamaba la atención que con las patinetas uno de los chavos me decía, "A ver, súbete aquí, arriba de una rampa", y me preguntó "¿No te da miedo?" Y le dije claro que me da miedo. Él me contestó que a él también, pero que se le había ido quitando. Esto es fuerte porque también tiene que ver con otro tipo de miedos, yo le comentaba esto a una de las psicólogas que nos asesoran y veíamos que había mucho potencial en esta actividad, aunque en muchos sentidos no está aún suficientemente intencionada, tenemos muchos instructores que no son profesores, hacen lo mejor que pueden con una actividad que dominan, pero no siempre saben como enseñarla y es por eso que estoy haciendo mucho énfasis en que puedan hacer cartas descriptivas, mapas curriculares, a lo mejor tú nos puedes ayudar en eso, para hacer un intercambio, una devolución" (Entrevista realizada a HB el 28 de enero de 2013, en su oficina).

En esta entrevista, me pidieron que realizara los mapas curriculares de todos los talleres del circo como una devolución frente a la apertura de la institución frente a mi proyecto de tesis, lo cual significa un trabajo muy duro, finalmente y después de una negociación acordamos que haría un trabajo puntual, consistente en rediseñar los mapas curriculares de los talleres que yo iba a estudiar como devolución frente a la apertura del Circo. Más tarde el director administrativo me comentó que si hubiera hablado directamente con él, no me habría pedido nada, sin embargo el testimonio del creador del proyecto para mi era fundamental.

Fue así como comencé el trabajo en el Circo Volador a principios de febrero de 2013. Para contextualizar un poco más este trabajo, se hizo una búsqueda en la página de internet de la asociación. En ella se plantea información sobre la historia del Circo, en este espacio comentan que durante el año de 1988 se realizó un estudio exploratorio que les sirvió para identificar las formas de agrupación y de acción social de la juventud popular de la Ciudad de México (Circo Volador, s/f).

Posteriormente, entre los años 1989 y 1992 se dedicaron a investigar el tema de la "juventud popular, sus medios y efectos" donde se plantearon las preguntas "¿Cuáles son los medios que tienen a su alcance para integrarse de manera formal e informal a la sociedad?; ¿Cuáles son sus habilidades y capacidades?; ¿Cuáles son sus principales obstáculos y debilidades? Posteriormente entre los años de 1993 y 1997 trabajaron e investigaron en torno a la profesionalización del trabajo de los jóvenes, en este documento sus principales preguntas fueron: ¿Cómo pueden los jóvenes desarrollarse y encontrar formas de participación novedosas, con base en sus propios medios y recursos?; ¿Cómo se puede fomentar la participación colectiva de ese grupo social?; ¿Cómo se puede orientar y apoyar las iniciativas juveniles en el campo de la cultura? (Circo Volador, s/f)

Al parecer el trabajo del Circo ha estado desde sus inicios orientado a la inclusión de la juventud de clases populares a través de su inserción en el campo laboral y en el reconocimiento de la cultura juvenil, sin embargo encontramos un matiz de paternalismo cuando en párrafos siguientes plantean:

> Una premisa básica al trabajar individual y colectivamente con los distintos grupos de jóvenes ha sido el motivarlos y encaminarlos para que puedan lograr adquirir una clara independencia en sus acciones y un sentido de libertad en la búsqueda de opciones (Circo Volador, s/f.).

La frase en sí misma es interesante, ya que motivar y encaminar a alguien para la independencia de acciones, parecería producir una cierta dependencia. El encaminar además es un verbo que se utiliza tradicionalmente frente a un ser que no puede elegir por sí mismo, encaminar significa que el camino "correcto" ya existe, que sólo debe encontrarlo. Lo cual en la propia frase es contradictorio con el "sentido de la libertad" y con la "independencia de acciones".

Más adelante se expresa que su principal preocupación ha sido la de saber de qué manera podía retroalimentarse su experiencia, a través de un trabajo sistemático de investigación social aplicada que lograra conocer mejor el sector social de la juventud y que al mismo tiempo fuera útil para los jóvenes y para el diseño de una política social integral para la juventud. Esta labor se buscaba realizar a través de la investigación participante y la investigación sociológica, es decir, la investigación social para el trabajo comunitario.

Su primer esfuerzo consistió en comenzar a revisar el sistema conceptual de la juventud, la cultura, la movilidad social y la marginalidad en los sectores populares. Se formularon

algunas hipótesis de trabajo que buscaban articular los elementos teóricos y empíricos de la investigación.

Posteriormente se dieron a la tarea de hacer una revisión histórica del estado de la política social para la juventud instrumentada por el Estado y una reflexión sobre los principales conceptos que podían ser incluidos en la política social para jóvenes urbanos. Cabe mencionar que HB fue invitado a ser delegado en los años 90 de la Delegación Cuauhtémoc, con lo cual parecería que la inserción en la política pública se convertía en un punto importante para el Circo.

El tercer esfuerzo implicaba realizar un diagnóstico sobre juventud popular, en el año 1988, en el cual participaron Alicia Zicardi y Sergio Zermeño, que buscaba dimensionar el número de bandas juveniles, sus características, su localización, así como hacer un mapeo de las zonas más violentas. Después de este primer diagnóstico se decidió ampliar la investigación con una segunda etapa, en la cual se hiciera un balance del primer diagnóstico, en el cual llamó la atención la creatividad de los jóvenes "que aparecía sistemáticamente pero en formas muy irregulares y diversas: su música, sus letras, sus textos, su poesía, sus reinterpretaciones de las tradiciones" (Circo Volador, s/f).

En esta segunda etapa de la investigación se crea la estación de radio: "bajo la premisa de que los jóvenes populares acostumbran regularmente juntarse en las esquinas de sus colonias y barrios los sábados por la noche a escuchar música, "su música" y dejar de lado la rutina de la semana; se propuso iniciar el proyecto radiofónico "Sólo para bandas: un espacio más acá del rock" (Circo Volador, s/f). En este párrafo no es tan evidente que el trabajo realizado en esta segunda etapa haya sido producto de un profundo diagnóstico ni de la intervención comunitaria, sino al parecer, de ciertos lugares comunes y "premisas". No queda claro ni en este texto ni en la entrevista realizada a HB, si el proyecto empieza con la idea de la estación, o si realmente se inició a partir de diversas investigaciones. Quizás como en cualquier organización, su historia es parte de un mito de creación en la que, lo menos importante son los hechos exactos, sino su función en la pertenencia y la cohesión de un equipo.

A la par de la estación de radio, el Circo abrió una oficina semanal para poder recibir llamadas. Se visitaba el trabajo de campo de las colonias y zonas de los radioescuchas, sin embargo, no se detalla la manera en que llevaban a cabo este trabajo.

Lo que sí se comenta, también como un relato importante en la fundación de la organización, es el modo en que salieron del IMER, pues se había destituido al ex director de la radiodifusora y el nuevo director quería limpiar la estación de chavos banda. Frente a esto:

> El último día llegamos 17 personas para tomar de forma simbólica la estación y transmitir el último programa sin cortes comerciales, sin noticiero y sin himno nacional, el tema fue la dignidad radiofónica, en el cual informamos a los radioescuchas la decisión de salir del aire para empezar a trabajar en nuestra instalaciones de Circo Volador (Circo Volador, s/f).

De esta forma, se buscaron los recursos y apoyos gubernamentales para obtener un espacio donde iniciar actividades formalmente. Para entonces ya tenían identificados los intereses musicales de su población objetivo y un trabajo de campo en distintas colonias del D.F. y el Estado de México. Lo primero que hicieron ya como Circo Volador fue un concurso de bandas llamado "Rock en la selva de asfalto", que buscaba promover la participación de nuevos grupos de rock nacional y apoyar la fusión de distintos géneros musicales.

El nombre de la organización surgió, de acuerdo al testimonio de sus integrantes, porque cuando hacían conciertos de rock, los vecinos les decían "Váyanse con su Circo a otra parte". Fue así como se constituyeron como una asociación civil, cuyo primer trabajo profesional fue el proyecto "Cultura musical juvenil en México" que incluía la creación de una nueva estación de radio llamada "Capital Heavy Radio 1560 A.M."; la organización de ciclos de videos y la impartición de clases de música y talleres de serigrafía para jóvenes no profesionales. Un aspecto interesante de este tipo de trabajo en el Circo es que siempre han buscado "profesionalizar" a los jóvenes, insertándolos a la economía de mercado, sin embargo, Touraine advierte los peligros de este tipo de políticas, pues dice "es peligroso querer adaptar a una situación de la sociedad económica que implica para ellos grandes posibilidades de desocupación o de pasar años en la precariedad […]", para Touraine la educación tendría que consistir en fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los Sujetos de su existencia. Sin embargo vemos constantemente en su discurso reflejado este interés, de profesionalizar a los jóvenes en distintas actividades que les permitan generar recursos, lo cual en sí mismo no tendría por qué ser un problema, particularmente en un país como México, con una gran desigualdad social y la persistente falta de oportunidades

de educación y empleo. Sin embargo, parecería que poco se intenciona en el Circo el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, que permita a los jóvenes ser Sujetos de su existencia, pues existe una paradoja en el fondo de este asunto: no se puede generar pensamiento crítico y autónomo, si lo que se desea es "encaminar" a la juventud.

Considero que en el Circo existe aún una duplicidad de objetivos institucionales, que dificultan el logro de metas concretas, pues al recibir grandes financiamientos deben coincidir con las llamadas *retóricas educativas* [25](Ratinoff, 1994) que buscan insertar a los jóvenes de clases populares en la dinámica de mercado que no responde a sus necesidades y a la cual tampoco se pueden realmente insertar. Es por ello que cuando Rancière habla de la repartición de lo sensible, de que los "sin parte" tengan parte, se refiere justamente a redistribuir la partición, redistribuir las herramientas, los códigos para construir otras sociedades, para crear y transformar, no para insertarse en un sistema que los excluye y siempre los va a excluir, porque no está hecho en sus propios códigos, ni toma en cuenta sus necesidades, cultura y heterogeneidad.

Continuando con la historia del Circo, su tercera etapa se construyó cuando el proyecto siguió avanzando y se hizo necesaria una relación más formal con distintas instancias públicas y sociales. Se planteó además generar un multiforo que denominado "el primer observatorio de la juventud", que de acuerdo a la página del Circo:

> […] ha permitido la detección, profesionalización y presentación de las distintas manifestaciones culturales juveniles con un mismo lenguaje, que permite al mismo tiempo, conseguir un mayor grado de integración de los grupos juveniles con el resto de la sociedad (Circo Volador, s/f)

Es en este momento que solicitan en comodato el Cine Francisco Villa, el cual había funcionado como gran cine popular cerca de 20 años, hasta que fue cerrado en los años ochenta. El 11 de septiembre de 1997, el Cine comenzó a operar de forma regular, después de las reparaciones pertinentes, con el nombre de Centro de Arte y Cultura Circo Volador,

[25] El término retóricas educativas se refiere a aquellos discursos educativos que corresponden a ciertas tendencias mundiales y, de manera particular en América Latina, de acuerdo a cada época, en las cuales se depositan las soluciones a diferentes problemas detectados en el orden social del momento. Estos discursos tienen las funciones de "coordinar" un conjunto de intereses, de "movilizar" a la sociedad hacia determinados fines y, finalmente, "legitimar" determinada imagen promovida por el poder político. (Ratinoff, 1994:23). Son "discursos" en cierta medida simplistas y dejan de tomar en cuenta los contextos específicos de cada localidad.

con un equipo conformado por 25 jóvenes, de los cuales uno de los facilitadores entrevistados, Genaro D. Formaba parte.

Los planteamientos básicos con los que operaban eran la promoción de participación popular; la organización autogestiva de las actividades culturales; y el desarrollo plural de los grupos sociales en relación con sus propias necesidades. Sin embargo, no es clara la autogestión ni la autonomía en el trabajo que el Circo realiza, pues los talleres están planteados más como un servicio y una enseñanza, que como un proceso. Por otro lado, la organización de las actividades culturales tampoco se da de manera autogestiva, pues todas esas funciones están a cargo del personal de la organización, que si bien son jóvenes, no son parte de la población objetivo. Si se habla de procesos autogestivos, posiblemente podría pensarse en el propio personal, que son en su mayoría jóvenes, sin embargo, VM, ex facilitador del Circo, comenta que se sintió utilizado y que le pagaban como chavito (Entrevista realizada a VM el 21 de enero en Los Bisquets Obregón), como más adelante se verá en el apartado de la violencia institucional. Parecería que lo que se busca es más bien consolidar al Circo Volador como una institución especialista en materia de juventud, con un modelo reconocido y un capital cultural en materia de intervención con jóvenes, pero no necesariamente se busca propiciar procesos de empoderamiento. Lo interesante, es que aún a pesar de esta realidad, y como veremos en el siguiente capítulo, esto sí ocurre parcialmente, particularmente gracias a los facilitadores y al mero espacio físico e institucional que los resguarda, pero no a un énfasis en la metodología de la organización.

En la página se comenta además que la metodología ha ido siguiendo tres elementos fundamentales: el diagnóstico, el trabajo directo con los jóvenes y la investigación aplicada.

Sin embargo estos elementos no son parte de una metodología necesariamente, pues rigurosamente al diagnóstico correspondería un plan de acción o un diseño de proyecto, como parte de una metodología de investigación aplicada. El trabajo con jóvenes no es un paso de esta metodología, o al menos no es un paso claro. Parecería haber algunos vacíos en este planteamiento.

Posteriormente se comenta que dentro de los objetivos específicos del proyecto que se plantearon a corto plazo fue capacitar y profesionalizar el trabajo de distintos grupos de jóvenes que se capacitaran en actividades básicas como electricidad, plomería, albañilería, pintura, iluminación, sonorización, grabación, producción radiofónica, etc. También se

plantean talleres de capacitación técnica como el diseño, computación, electrónica, exposiciones de fotografía, pintura, graffiti, etc. Junto a estas actividades productivas se enuncian, separados por un punto y seguido mesas redondas y conferencias, ciclos de video, talleres de música, fotografía, grabado, serigrafía, etc. En esta sección se mezclan aspectos culturales como las mesas redondas, con actividades productivas como la plomería, es decir actividades de desarrollo de pensamiento con actividades técnicas, sin que exista una explicación que conecte claramente a ambas, por ejemplo, de qué manera la plomería puede fomentar la autonomía de pensamiento, o bien en qué sentido las conferencias capacitarían a los jóvenes para el empleo. Nuevamente vemos que existen ciertos vacíos en los planteamientos metodológicos.

En el mes de julio de 1998 se inaugura oficialmente el Centro de Arte y Cultura "Circo Volador". En ese tiempo la institución recibió múltiples apoyos de diversas agencias, como NOVIB, de Holanda, AVINA, de Suiza, ASHOKA, de Estados Unidos y SDS de México. También se obtuvo en ese momento el apoyo del programa de gobierno Coninversión Social. A través de estos apoyos se iniciaron actividades como "talleres de joyería artesanal, capoeira, fotografía, ingeniería en audio, lenguaje de señas, dibujo y pintura, danza, entre otros. También se realizaban charlas temáticas con los temas VIH SIDA, indigenismo, etc." (Circo Volador, s/f). Se presentaban además un cineclub que en ese momento no funcionó y también conciertos masivos con bandas nacionales. Es importante aclarar que estas dos últimas actividades se cobraban aparte, no eran parte de la subvención de las agencias internacionales, ni del Estado. El Circo funciona como una empresa, y al mismo tiempo como una *ong*, pues genera utilidades y también tiene proyectos como los talleres que funcionan con financiamientos externos y esto les permite ofrecerlos a muy bajo costo (120 pesos al mes por taller). Sin embargo, a pesar de que los conciertos generan importantes ingresos para la organización (sus costos oscilan entre los 150 y los 680 pesos, de acuerdo a la página web), los talleristas cobran un promedio de 1500 mensuales por un taller de 4 horas semanales que requiere una formación profesional, técnica y de intervención social. Los facilitadores reportan esto de manera indirecta en sus entrevistas, como veremos en el capítulo correspondiente al trabajo de campo en la institución.

Pero volviendo a la historia, en febrero de 2001 el Circo Volador había sido cerrado por no contar con un estacionamiento, en ese tiempo inician la transmisión de su tercer

proyecto radiofónico llamado "Jóvenes en monitor", en el 88.1 de FM. Para el año 2002 se logra la reapertura del espacio con diversos eventos, como el de "Primavera joven" el cual tenía por objetivo promover el debate sobre el tema de la juventud en la ciudad de México, en este evento se incluyó a 102 especialistas y organizaciones no gubernamentales e instituciones como la UNAM.

Los talleres se retomaron y se inició además un cine colectivo llamado "psicocinema" a cargo de GD, el cual fue un gran éxito y permitió al Circo tener una cantidad adicional de dinero.

A partir del año 2003 y hasta 2010 se realizaron en el Circo Volador 172 talleres artísticos y productivos permanentes, 60 talleres eventuales, 5 cursos de verano para niños de la comunidad. Se fueron además integrando proyectos periféricos, como el caso de un proyecto de investigación llamado Graffitearte.org, el cual comenzó de una iniciativa que se llamó "las paredes gritan", idea con la que el Circo elige participar en la convocatoria lanzada por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, para desarrollar una investigación sobre el movimiento urbano del graffiti, ya que detectaban que estaba sufriendo la desacreditación y persecución por parte de las autoridades y la sociedad.

Paralelamente comenzaron a recibir cada vez más apoyos, esta vez de la organización de bancos suizos NCRR, la cual apoyó la organización del 1er. Festival de Cultura Submetropolitana llamado Culto Joven.

En el mismo año, el jurado del premio de Dubai a las mejores prácticas sociales, promovido por ONU-HABITAT, hace mención especial al proyecto del Circo Volador "Juventud y Cultura Popular en la Ciudad de México" como una de las mejores prácticas sociales de transformación del entorno urbano. La organización también es apoyada ese mismo año por Coinversión Social para efectuar 12 talleres culturales y Televisa elabora su proyecto Espacios en un lugar alterno en el Circo Volador.

En el 2005 la organización gana la convocatoria del Banco Mundial para Proyectos Innovadores y Pequeñas donaciones a proyectos juveniles, tanto con el proyecto del Circo Volador, como con el proyecto Graffitearte; también participaron en la feria de Organizaciones "México sin pobreza", donde ganaron en dos categorías. Como producto de este premio se creó el proyecto de la Revista Anomia, la cual no tuvo una larga duración.

La historia narrada en la página termina en el 2010, sin embargo, el Circo se ha mantenido activo en los recientes años.

En la siguiente parte de la página se habla de la situación de la juventud en México, en esa parte se plantea que en México existen cerca de 27 millones de jóvenes y que al menos la mitad se encuentran en situación de pobreza o de pobreza extrema, con el agravante de que no existe una política social definida para ellos. Tan sólo en la Ciudad de México y la zona metropolitana viven 12 millones de jóvenes de menos de 29 años, de los cuales cerca del 40% está en condiciones de pobreza real (Circo Volador, s/f). En esta parte no se cita la información, lo cual sería importante para darle confiabilidad a esta cifra, particularmente al ser información compartida a modo institucional.

La propuesta del Circo plantea que a partir de "el trabajo cultural" puede enfrentarse la marginación y "revertir la atomización social y forjar proyectos de vida digna". Sin embargo no se explica cómo esto llegaría a ser posible.

En cuanto a la planeación estratégica de la institución, encontramos que su misión es la de:

> Apoyar a que los diferentes sectores de la sociedad –que normalmente están excluidos por motivos económicos o políticos, por género, por identidad, por preferencias sexuales o por cualquier otro tipo de condición grupal–, encuentren nuevas formas de inserción en su vida individual y colectiva con el apoyo de los proyectos y a través de la profesionalización sistemática y permanente de las actividades programadas, considerando siempre nuestra responsabilidad con la comunidad, con los participantes, con las autoridades en turno y con el destino de los recursos aplicados en este trabajo (Circo Volador, s/f).

En este párrafo encontramos que no se especifica la población juvenil, sin embargo más adelante se incluye un apartado llamado "Centro de atención", que se refiere a:

> El grupo objetivo son los jóvenes de ambos sexos de los sectores populares de la ciudad en general, con el fin de promover su desarrollo a través del fortalecimiento de sus propios intereses, de su cultura, sus habilidades, potencialidades y los puntos positivos de interacción social que tienen con sus comunidades, dotándolos de herramientas que les permitan acceder a empleos o, en forma independiente, al auto empleo, mediante la apertura de talleres que los incorporen a la micro-industria o pequeña empresa; los transformen en actores sociales relevantes, con capacidad de acción, interlocución y propuestas propias (Circo Volador, s/f).

En el párrafo anterior se especifica el tipo de población a la que se dirigen, que es la juventud de sectores populares. Nuevamente vemos la cuestión del autoempleo y de la

incorporación de los jóvenes al sistema económico que ya los excluye, quizás en ningún otro aspecto enumerado antes, se comprende mejor el término "encaminar" a los jóvenes.

En cuanto a su objetivo general se lee:

> Nuestro objetivo ha sido partir de la "Cultura Común" (Paul Willis, 1994), como un medio para desarrollar la integración de valores y la reconstrucción del tejido social entre los diferentes sectores sociales, mediante el fortalecimiento de las identidades juveniles vía la revaloración de sus habilidades, sus potencialidades y el fortalecimiento de su Autoestima (hacia los pobres) y simultáneamente de la construcción y difusión de lenguajes comunes (hacia los sectores integrados) (Circo Volador, s/f).

Este texto no es suficientemente comprensible. Por otro lado se refiere a que buscarán la integración de valores que no son explícitos y que favorecerán la reconstrucción del tejido social entre los distintos sectores sociales, cuando habría que preguntarse si estos distintos sectores comparten o pueden compartir ciertos valores cuando existen unos sectores que someten a otros. El objetivo habla de integrar cuando se niega el conflicto social y la violencia estructural, siendo la integración aparentemente una nueva forma de negación de diferencias, de sometimiento y de homologación.

Se enuncia además que pretenden fortalecer las identidades juveniles y la autoestima en el caso de los pobres y la construcción de lenguajes comunes para la población integrada, con lo cual no es comprensible a qué se refieren con "elevar la autoestima de los jóvenes pobres", quiénes serían estos jóvenes, cómo lo harían y quiénes aquellos que están integrados. Tampoco se comprende en qué sentido se usa la palabra "autonomía".

Finalmente se enuncian los objetivos específicos que consisten en: 1) Estimular la participación juvenil; 2) Promover y difundir la cultura juvenil; 3) Profesionalizar el trabajo con los jóvenes.

Sin embargo, como veíamos anteriormente, no está clara la forma en que el Circo intencionará la participación juvenil, pues no existe una metodología específica para ello, parecería ser simplemente parte del discurso institucional, que responde a ciertas retóricas educativas, pero que no se ve en la práctica.

Un ejemplo de esto es que más adelante se argumenta que el 35% de los ingresos del Circo Provienen de Coinversiones con otras agencias, mientras que el 65% son recursos autosostenibles, que el Circo produce a partir de la organización de conciertos y eventos culturales…

> […] con lo que se cierra el círculo de participación, resultando que los jóvenes que asisten a estos eventos –generalmente con mejores condiciones económicas– con su aportación sostienen el espacio y sus actividades para apoyar a los que no cuentan con dichos recursos (Circo Volador, s/f).

En esta cita textual de la página, podemos ver que la participación se equipara con el asistir a un evento, con lo cual se sigue considerando a los jóvenes como una población beneficiaria y pasiva. Por otro lado es interesante que sólo puedan acceder a los conciertos aquellos jóvenes medianamente integrados al sistema económico, con lo cual podría leerse como una forma de exclusión de aquellos que buscan aparentemente incluir.

Finalmente el documento concluye con el siguiente párrafo:

> […] una de las principales conclusiones que obtuvo la investigación que dio origen al Proyecto Circo Volador, fue que, ante la carencia de una política pública efectiva para jóvenes, era necesario crear, desde la sociedad civil, espacios que ofrecieran una alternativa de participación y generación de propuestas de, para y con los jóvenes de la Ciudad de México" (Circo Volador, s/f).

Si bien es cierto que la participación de la sociedad civil es fundamental en el trabajo con el sector de la juventud, también es importante mencionar que la incidencia en las políticas del Estado también es parte de las funciones de los organismos civiles y que sin una metodología participativa que incorpore al joven como Sujeto de su vida y de la sociedad respetando y favoreciendo su pensamiento crítico y autonomía de pensamiento, inevitablemente reproduce las desigualdades y los discursos de cierta burocracia estatal.

Aún así, el Circo destaca entre los proyectos juveniles por su visión hacia los sectores marginados, pues muy pocas organizaciones civiles parecerían incluir estos planteamientos en sus objetivos. En la Guía Metodológica que publicará en breve SEDESOL en conjunto con Habitat y con el Banco Interamericano de Desarrollo BID, se habla del trabajo realizado desde el 2003 por estas instituciones con la finalidad de "asegurar la concurrencia y la integralidad de los esfuerzos dirigidos a apoyar a la población urbana en situación de pobreza" (SEDESOL, material inédito). A partir de 2012, el Programa decidió incluir la vertiente llamada: Intervención Integral y Prevención en Ciudades con Emergencia Social, en la cual el Circo es uno de los proyectos elegidos como Mejores prácticas.

En este texto se habla de su modelo como el Modelo de Intervención con Jóvenes en situación de exclusión social y en riesgo de violencia social. Esta visión parte del concepto de marginalidad, que expresan como una forma de anomia social, en la que "no existe un

claro sistema de normas, ni de lugares específicos de llegada, y entonces parece perderse el hilo conductor del proceso para transformarse en un fenómeno de masificación y violencia caracterizado por un aumento desmedido de la desigualdad y la pobreza". (SEDESOL, s/f). En este documento aclaran que en México ya no puede hablarse de marginalidad, porque se trata de la mayoría de las personas.

Frente a esta realidad Habitat reconoce el trabajo del Circo a lo largo de más de 20 años y particularmente en su proyecto realizado en el norte del país, es por estas razones que se eligió esta institución, como característica de la ciudad de México, y que poco a poco va tomando presencia en el país, como una institución a partir de la cual estudiar un caso de una organización con experiencia en la educación no formal, que trabaja en torno de la educación para la paz de manera implícita, pues desde sus inicios, el Circo Volador se propuso entre sus objetivos disminuir las condiciones sociales que generaban violencia y delincuencia entre los jóvenes, desde una perspectiva de justicia social y de equidad social, aunque como hemos revisado, existen muchos vacíos en esta propuesta.

El Circo Volador estuvo entre las organizaciones financiadas, y su proyecto en la ciudad de Tijuana, es sistematizado en la Guía Metodológica de experiencias exitosas de SEDESOL.

A continuación se expondrá lo relativo al Circo Volador en D.F. para contextualizar el trabajo de campo que se refiere en los capítulos posteriores.

El trabajo del circo en D.F. se divide en Talleres, Cineclub y conciertos.

Los talleres que imparte el Circo Volador son actualmente 22 se muestran en la tabla:

Tabla 9.Talleres del Circo Volador

Taller	Horario	Observaciones
Arte circense	Lunes y miércoles de 6 a 8 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Artes marciales mixtas	Lunes de 7 a 9 pm. y miércoles de 7 a 9 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Bajo eléctrico	Lunes 5 a 7 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Batería (sin cupo)	Martes de 2 a 4 pm y de 5 a 6 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Canto	Jueves de 2 a 4 pm y viernes de 5 a 6 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.

Capoeira	Lunes y miércoles de 6 A 8 PM, martes y jueves de 6 a 8 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Cartonería y alebrijes (no disponible)	Lunes y miércoles de 12 a 2, 4 a 6; y 6 a 8 PM.	Costo de 120 pesos mensuales.
Danza aérea	Lunes y miércoles de 2 a 4 pm. Martes y jueves de 3 a 7 pm y lunes de 12 a 2.	Este es uno de los talleres más exitosos, su costo es de $170.
Danza contemporánea	Lunes y miércoles de 5 a 7 pm.	Este taller también ha sido muy concurrido y lleva muchos años en el Circo.
Dibujo y pintura	Martes y jueves de 5 a 7 pm	Taller seleccionado
Diseño Gráfico	Jueves de 5 a 7 pm	El costo de este taller es mayor, de $220.
Encuadernación	Jueves y viernes de 5 a 7 pm.	Costo de 120 pesos mensuales.
Escultura en piedra y metal	Lunes y miércoles de 2 a 4 pm.	Este taller no fue seleccionado, aunque se refiere a aspectos artísticos visuales por no ser de gran concurrencia.
Fotografía estenopeica	Martes de 18:30 a 20:30	Taller seleccionado
Guitarra	Lunes de 4 a 6 pm, y de 6 a 8 pm	Costo de 120 pesos mensuales.
Ingeniería en audio (sin cupo)	Lunes, miércoles y jueves de 7 a 9 pm.	Costo de 120 pesos mensuales.
Modelado en plastilina	Martes y jueves de 7 a 9 pm	Taller seleccionado
Reciclado en caucho	Lunes y miércoles de 4 a 6 pm	Costo de 120 pesos mensuales.
Radio libre (no disponible)	Lunes y miércoles de 5 a 8	Costo de 120 pesos mensuales.
Serigrafía	Martes de 5 a 7 y jueves de 5 a 7 pm.	Este taller no fue seleccionado, aunque se refiere a aspectos visuales de tipo técnico.
Teatro	Martes y jueves de 7 a 9 pm	Costo de 120 pesos mensuales.
Zumba	Lunes y miércoles de 5 a 6 pm	Costo de 120 pesos mensuales.

Los grupos con los que se realizó el trabajo de campo en el Circo Volador se definieron base a los siguientes criterios:

- Que fueran talleres visuales
- Que implicaran una manifestación artística

A partir de esto se seleccionaron tres talleres:

- Dibujo y pintura
- Fotografía estenopeica
- Modelado en plastilina

Tanto el taller de Dibujo y pintura como el de Fotografía estenopeica han sido de gran impacto en el Circo Volador, pues llevan varios años entre su oferta cultural y en particular fotografía estenopeica ha tenido una gran resonancia como una actividad original que muy pocas escuelas imparten. Se trata de una técnica antigua de fotografía, para la cual no se requiere de una cámara profesional y resulta sumamente económica. Sin embargo no son abundantes los espacios que ofrecen esta técnica, lo común es encontrar fotografía con cámara réflex, con los siguientes costos.

Tabla 10. Precios comparativos de talleres de Fotografía tradicional

Circo Volador	Escuela Activa de Fotografía	Casa del lago	Centro Universitario Chopo
$120 mensuales	$4950 por 10 sesiones	$700 por dos meses, en verano.	$800 por cuatro meses, $400 para estudiantes

Es importante destacar que en el caso de la Fotografía estenopeica, no se encontraron instituciones en Distrito Federal que manejen la técnica, salvo algunos museos y casas de cultura como La casa de León Trotsky que tiene un taller para niños de 10 a 16 años.

Los costos aproximados de un taller de **Dibujo y Pintura** se comparan en la tabla 11.

Tabla 11. Precios comparativos de talleres de Dibujo y Pintura

Circo Volador	Casa de Cultura Guerrerense (en Coyoacán)	Universidad del Claustro de Sor Juana	Centro Universitario Chopo
$120 mensuales, dos sesiones semanales.	$800 mensuales, una sesión semanal.	$4,290 por una sesión semanal durante tres meses	$800 por cuatro meses, $400 para estudiantes

En el caso del taller de modelado en plastilina, no se encontraron en el distrito federal. Cuando estos existen, generalmente no son de modelado artístico, si no recreativo, para

niños, en los cuales se utiliza plastilina comercial. Lo distinto del Circo Volador es que manejan técnicas profesionales, con la finalidad de que los asistentes a los talleres puedan vendar sus piezas, de este modo, la plastilina que se usa es la llamada epóxica.

Los talleres

La población de los talleres del Circo Volador se distinguen por su diversidad, a continuación se presentan las características de los estudiantes de cada uno de los grupos.

El taller de dibujo y pintura es uno de los más antiguos del Circo y de los que más personas han atraído a los jóvenes. Hace tres años el profesor de aquel tiempo se fue y Edwin Iván, que en ese tiempo hacía su servicio social como diseñador gráfico, fue invitado por el director a formar parte de sus profesores. Desde ese entonces él se hizo cargo del taller, que ha contado con gran afluencia. Hay incluso personas entrevistadas de talleres como el de Modelado, que comentaron que su intención inicial era ingresar a dibujo y pintura, pero que ya no había cupo.

El número de personas inscritas en el taller es fluctuante, pero generalmente tienen un promedio entre 6 y 15 personas, de acuerdo a la temporada. En general en las vacaciones el número de inscritos crece, pero al iniciar el ciclo escolar de agosto o enero, decrece.

Las características generales de los agentes entrevistados se muestran a continuación:

Tabla 12. Alumnos del taller de dibujo y pintura.

Nombre	Edad	Actividad	Interés en el curso	Tiempo en el taller
Elvis	23	Mensajero	Elvis comenzó a dibujar por una depresión muy fuerte. El dibujo le hizo olvidarse de todo, de problemas, de todo. Se encerraba y al principio no lo compartía, hasta pensaban que se drogaba.	1 año, 4 meses.
Rubén 1	42	Cheff	Lo ve como una terapia, padecía miedos y ansiedad. Dibuja sus sueños y pesadillas y esto le ha ayudado a manejarlos. Opina que "si tienes algún problema te concentras, entras, te olvidas del problema y te quedas en paz".	3 años
Clara	23	Estudiante	Le gusta el dibujo desde la secundaria, se inscribió en otros lugares pero no se "hallaba". El dibujo la relaja y es un tiempo de reflexión para ella.	1 año, interrumpió 3 meses

Karla	20	Está por entrar a estudiar diseño gráfico en una escuela particular, trabaja.	El dibujo sirve para expresar lo que las personas sienten, para expresar algunos sueños, pensamientos, muchas cosas. Ella expresa tranquilidad y todo eso, le gustaría plasmar sus sueños pero aún no puede, pero le gustan los paisajes. Desde chiquita le llamaba la atención, su papá es fotógrafo.	1 año interrumpido

Los dos primeros entrevistados se eligieron por ser los que más tiempo tienen en el taller. Las otras dos estudiantes se eligieron al azar, aunque se buscaba que fueran mujeres.

Un dato curioso de este taller es que la primera vez que los visité, el facilitador estaba con una de las alumnas tomándose de la mano y cuando los vi salir, iban abrazados, parecía ser su pareja. Sin embargo a esa chica ya no la volví a ver y la tercera vez que asistí al taller, lo vi flirteando con Malinalli, alumna de fotografía. Iván, el facilitador, tiene tan sólo 23 años, lo cual lo convierte en una parte del grupo, como él mismo dice, no tanto en el facilitador y al parecer las relaciones afectivas y la sexualidad en este taller, son un elemento importante.

El horario del taller es justo antes del de modelado y se imparte por el mismo facilitador, con lo cual algunos de los alumnos de dibujo y pintura, permanecen las cuatro horas trabajando en sus obras y conviven también con los otros estudiantes.

La dinámica de la clase es muy sencilla, los jóvenes llegan a partir de las 5, sacan su material de la mochila y comienzan a trabajar en lo que hayan elegido, en base a la técnica que les sugiere el maestro. Cuando un alumno llega, tiene que hacer los ejercicios básicos de degradado y composición, todos odian esos ejercicios, pero para Iván es importante que los nuevos estudiantes aprendan las bases.

Durante las dos horas y a veces más, los estudiantes dibujan sentados alrededor de una mesa grande mientras conversan con sus compañeros. En general es una plática colectiva, no se observa que existan subgrupos, aunque también hay personas que se apartan para pintar en un caballete, los cuales están apartados de la mesa, como Karla.

Algunos de los temas en torno a los cuales gira la conversación son películas, música, la planeación de sus actividades, como una excursión a Peña de Lobos que los estudiantes estaban organizando en el momento del trabajo de campo y en general se bromea mucho, se ríe mucho.

También hablaban de amigos, de fiestas, de gente, de chicos y de chicas. En ocasiones había comentarios descalificadores hacia otras personas, pero siempre había alguien que planteara un punto de vista de apertura o tolerancia, por ejemplo, en el caso de algún comentario machista o racista. Un día hablaban de una película china y decían que "los chinos eran de tal manera", pero una chica comentó que no era justo pensar que todos eran así. Es posible que estos comentarios se hicieran al notar que había alguien presente ajeno al grupo.

Otro aspecto interesante es que las reglas del circo no les permiten fumar, pero ellos igual lo hacen, y una vez me preguntaron si yo no los iba a delatar.

En general el ambiente en este taller es muy agradable, incluyente, ameno y cordial, además de muy relajado.

El taller de modelado y plastilina es prácticamente una extensión del de dibujo y pintura, pues los estudiantes del primer taller se quedan al segundo. Modelado tiene sólo 4 participantes y el objetivo del profesor es que los estudiantes puedan hacer sus propias figuras para venderlas como artesanías, podría ser considerado un taller productivo más que un taller artístico y al parecer eso motiva menos al facilitador, como veremos en la sección correspondiente. Para conocer un poco sobre los alumnos de este taller, podemos ver la tabla 13.

Tabla 13. Alumnos de Modelado en Plastilina

Nombre	Edad	Actividad	Interés en el curso	Tiempo en el taller
Miguel Ángel	25 años	Estudiante de Composición musical e Interpretación musical en la UNAM	Está interesado en hacer proyectos multidisciplinarios en su área profesional que es la música. Aunque también comenta que asistir al taller lo relaja y lo disfruta.	1 mes
Rubén M.	25 años	Pintor y dibujante	Por ocio, para distraerse del trabajo y pasar un rato agradable, además de que él dibuja y crea personajes y quería darles forma tridimensional en este taller. También lo ve como una terapia, un desahogo.	7 meses
Rodrigo	19 años	Estudiante y ayuda a su familia a pintar casas, pues es el negocio familiar.	Antes venía a grafitear y vio los talleres y le llamaron la atención. El taller lo distrae y le permite hacer sus figuras y venderlas.	1 año

El taller de fotografía es uno de los más exitosos en el Circo, empezó prácticamente como un experimento hace 5 años, cuando a Genaro, su creador y facilitador, le llamó la

atención esta técnica fotográfica artesanal. En un inicio él consideró que el taller podía durar unos tres meses, pero pronto se sorprendió al ver que los estudiantes se quedaban y querían aprender más. Entonces tuvo que investigar y buscar más cosas para enseñarles, poco a poco notó los procesos subjetivos que se generaban, veía la autonomía que se desarrollaba paulatinamente y se puso a leer y a investigar más. Los alumnos de Foto estenopeica son los únicos que han replicado el modelo del circo en otras ciudades, pues no hay muchos profesionistas que se dediquen a esto y que quieran viajar y dar un taller en alguna ciudad con altos índices de violencia en México. Es por ello que este taller podría considerarse el que más autonomía y empoderamiento ha generado en el Circo. Un ejemplo de ello es que los estudiantes han expuesto sus fotografías en otros países y en otras ciudades de la República Mexicana y que el actual facilitador comenzó siendo alumno de Genaro. Más adelante se hablará más sobre este proceso.

Tabla 14. Alumnos entrevistados de Fotografía Estenopeica

Nombre	Edad	Actividad	Interés en el curso	Tiempo en el taller
Malinalli	21	Es bailarina de hawaiano y trabaja tiempo parcial.	Empezó como una terapia. Había caído en depresión y tenía ansiedad, entonces su psicóloga le recomendó que buscara actividades que la mantuvieran ocupada.	1 año
Dafne	17	Estudia el CCH	Llegó porque le llamó la atención y porque le salía gratis por un convenio con el injuve. Le gusta porque siente que se puede expresar.	1 año
David	23	Estudiante de cine.	Llegó para usar el laboratorio y para aprender a revelar, porque eso también lo ocupa en cine.	2 días

En las siguientes secciones de este trabajo revisaremos el análisis de las entrevistas y observaciones de campo, distribuidas en cuatro áreas básicas: los agentes (estudiantes), los facilitadores, la institución y el ambiente educativo.

4.1. Quiénes son los jóvenes del Circo

Hemos hablado en estos apartados de la importancia del pensamiento crítico y sus efectos en los educandos. Se ha dicho que la capacidad autodidacta y autorreflexiva da al

sujeto poder de disenso y le otorga un lugar distinto en la sociedad, sin embargo, para que eso ocurra, el sujeto debe ser visto como un ser con potencialidades y habilidades, que es capaz de lograr plena autonomía sobre su vida y decisiones. Es interesante preguntarnos si los jóvenes son mirados de esta forma tanto en el Circo Volador, como en el resto de la sociedad.

Si bien el tema de la población joven no es un aspecto esencial de esta investigación, sí lo es para la institución en la cual se trabajó, por lo que resulta impostergable plantear el tema sobre cómo es conceptualizada la juventud en la sociedad actual y en particular, en el Circo Volador.

Durante las últimas dos décadas el concepto de juventud ha sido problematizado y replanteado de distintas maneras, como referencia de un tipo de población con la cual se interviene desde el Estado o desde la sociedad civil.

Muchas han sido las cuestiones discutidas en torno al tema, por ejemplo, ya a finales de los noventa se hablaba de que la juventud era una construcción social, es decir, una etapa de la vida creada por las sociedades modernas para distinguir una transición entre la infancia y la adultez, que se había hecho necesaria a partir de la revolución industrial.

Se decía también que esta construcción obedecía más que a un período de edad, a ciertas prácticas, identidades e incluso ciertas culturas juveniles, por lo cual no se podía hablar de un solo tipo de jóvenes. Recuerdo que en esos años la definición que elegí para mi tesis de licenciatura fue la de Mario Margulis:

> Juventud alude a la identidad social de los sujetos involucrados, refiere a sistemas de relaciones y a cierta clase de sujetos en el interior de sistemas de relaciones articuladas (aunque no exentas de antagonismos) en diferentes marcos institucionales (familia, fábrica, escuela, partido político, etc.). El concepto de juventud, forma parte del sistema de significaciones con que, en cada marco institucional, se definen identidades. (Sollum, 2001: 506, en Nieto, 2004)

Este mismo autor consideraba que la palabra juventud remitía a un colectivo particularmente susceptible a los cambios históricos y a diversos sectores, géneros, etnias y capas sociales, por lo que no podía considerarse desde un enfoque unitario y homogéneo.

Si bien esta discusión puede ser considerada propia de los años 90, es cierto que cambia radicalmente la forma de concebir y de problematizar, desde entonces la noción de juventud como un sector sumamente diverso de la población. Es entonces que se discute si se debe

seguir hablando de juventud, o si el término tendría que ser modificado por el de juventudes.

Para diversos autores como Bordieu, el considerar a la juventud como un grupo etáreao es un dato manipulador, ya que no puede asumirse que por pertenecer a un grupo de edad los sujetos tienen intereses y gustos similares o iguales (Bourdieu, 1990, en Duarte, 2000).

Por su parte, Klaudio Duarte (2000) enuncia cuatro maneras de concebir a los jóvenes; la primera versión es la que se refiere a una etapa de la vida en el ciclo de vida humano, la cual incluye una etapa de preparación para los sujetos, que los adiestra para el mundo adulto.

En la segunda se emplea el término para referirse a un grupo social que puede ser clasificable a partir de algunos parámetros, en especial el etáreo, sin embargo, confunde factores plenamente demográficos, con un fenómeno sociocultural, que pondría en juego las diversas identidades con las cuales el joven se construye y se presenta ante el mundo.

La tercera versión es aquella empleada al referirse a ciertas actitudes para la vida, que coinciden con la vitalidad, la alegría y la jovialidad. Estas actitudes son definidas desde el adulto y desde visiones estereotipadas que no siempre coinciden con la realidad.

La cuarta versión surge de la anterior y plantea a la juventud como la generación futura, se refiere a los futuros adultos que la sociedad requerirá para reproducirse a sí misma. En este sentido se tiende a privilegiar los aspectos normativos esperados en el sujeto joven, así como su preparación para el futuro. Esta concepción mira a la juventud como una etapa de idealismo y falta de madurez, así como una etapa para probar todo, caracterizada por el hedonismo. De esta forma sería un grupo etáreo que no puede ser tomado en serio por el mundo adulto.

Al parecer en ninguna de las cuatro versiones el joven sería considerado un sujeto autónomo, ya sea por su inmadurez biológica (física y cerebral), por su insuficiente aculturización o por los parámetros de una sociedad constituida por adultos. Esto parecería justificar el hecho de que no se favorezca e intencione el pensamiento crítico en esta etapa de la vida.

Faltaría además incluir probablemente una quinta versión de la juventud, como un grupo de sujetos peligrosos para la sociedad, particularmente aquellos jóvenes de las clases bajas, que tiende a ser estigmatizado mucho más que cualquier otro y cuyos integrantes son

considerados como seres desubicados, que requieren de una cierta domesticación. En estas condiciones sería menos factible aún favorecer una autonomía de pensamiento, pues al parecer se tiene la intuición de que esto los convertiría en agentes potencialmente revolucionarios, particularmente en sistemas sociales profundamente desiguales e injustos. Es por ello que la educación parecería estar más bien destinada a la reproducción que a la autonomía y al pensamiento crítico.

Sobre este mismo aspecto, es interesante referir el trabajo de Teresa Yurén (2008), en cuanto a los modos de comprender la juventud en relación a la escuela. Para esta autora la visión de la juventud como una etapa de la vida, se debe a una relación de saber poder, en la cual aquel que se denomina "joven" puede considerarse un niño en algunos aspectos, mientras que es tratado como un adulto en otros. Es por estos rasgos, particularmente infantiles, que el joven debe ser tutelado, civilizado y disciplinado, pues la sociedad mexicana los coloca en un estatuto más cercano a la infancia que a la adultez. Este disciplinamiento se realiza básicamente a partir de la escuela como institución formadora, sin embargo, también existen otras instancias que pueden "encaminar" a los jóvenes que han sido "descarriados".

Al respecto, Yurén reconoce diversos dispositivos educativos que buscan básicamente la enculturación de los jóvenes con base en dos modalidades: la de la *enseñanza*, cuando hay transmisión de saberes teóricos; y la *formación*, cuando la intención es la desestabilización del sujeto, misma que ponga en duda los saberes previos. La *enseñanza* incluye la *instrucción* cuando se transmiten saberes procedimentales; y la *capacitación* cuando se procura que la persona adquiera un saber hacer o una técnica. Existe además de la aculturación los procesos de socialización intencionados, que adquieren la forma de adoctrinamiento, en los cuales se dan pautas para normar la convivencia y la dirección de la propia vida.

La *formación* en cambio buscaría una posibilidad activa en el sujeto, a partir de la duda de saberes previos en cuanto al convivir o el *ser*. Estos saberes son puestos en duda cuando se cuestiona lo que sucede en su comunidad; cuando los saberes que tiene de ella no le sirven para resolver cuestiones problemáticas a las que se enfrenta; y cuando las motivaciones y valores de los que se ha apropiado no le resultan útiles ni satisfactorios.

Es entonces que la *formación* surge más bien de la duda y la necesidad, de la angustia y la insatisfacción. La angustia que se produce cuando no se cree que se tengan todas las respuestas, cuando el sujeto se atreve a dudar incluso de las cosas más seguras.

A lo largo de este documento de investigación se han revisado diversas corrientes que podrían ser consideradas *formativas.* Si bien el término también resulta impositivo y disciplinante, al referirse a algo que no tiene forma y por lo tanto hay que formar, es por lo pronto un concepto que nos permite distinguir dos tipos de enfoques educativos distintos, uno más tendiente a la reproducción social (enseñanza) y otro más orientado hacia aspectos liberadores y emancipadores (formación), dentro de los cuales se encontraría el pensamiento crítico.

Yurén distingue además otros dos términos, la formación (que viene de otros) y la autoformación, como una estrategia del propio sujeto para preguntarse cosas y transformarse a sí mismo. Es en la autoformación que el grupo de pertenencia tiene una función fundamental, y que podría ser estimulado en cuanto a sus funciones formativas a nivel intelectual.

Una versión distinta, que si bien no es compartida por la sociedad en su generalidad, sino producida por una disciplina particular, es aquella visión que tiene el psicoanálisis lacaniano sobre el sujeto joven. Para Lacan el sujeto existe como tal sólo en el registro simbólico, como sujeto del inconsciente, es decir, como sujeto del lenguaje. El sujeto estaría atado o sujetado a lo simbólico por el lenguaje, que es meramente social. Este proceso se da a partir del estadio del espejo, aproximadamente cuando el bebé tiene un año ocho meses. El sujeto se entiende entonces desde sus sujeciones, las cuales es necesario desentrañar con el fin de reducir el goce del sujeto, entendido como un cierto placer doloroso producido por la pulsión de muerte o el impulso destructivo de cada ser. El análisis lacaniano se orienta a escuchar al inconsciente del sujeto, sea este niño, adulto, adolescente o anciano. Para el psicoanálisis lacaniano no habría distinción en cuanto al registro de lo inconsciente. Para esta corriente de pensamiento todo sujeto está en falta, está "castrado" o limitado por el lenguaje, por lo social y está en permanente búsqueda de su deseo. Es un sujeto deseante y a la vez un sujeto del goce, un sujeto de la pulsión de vida y de la pulsión de muerte. En este sentido, todo sujeto está en construcción, no sólo el sujeto joven.

Es en este punto útil preguntarse desde dónde interviene el Circo Volador con los jóvenes que educa y el objetivo que se han planteado en su trabajo con esta población. En el documento considerado como Guía metodológica del Circo Volador, llamado El Modelo de Intervención con jóvenes en situación de exclusión social y en riesgo de violencia social (SEDESOL, s/f) el trabajo que realizan nunca se define como educativo, sin embargo, es evidente que busca una transformación en los jóvenes con quienes interviene, que no queda del todo clara. Este documento es un manual para replicar el modelo del Circo en otras ciudades, plantea un primer capítulo llamado Miradas sobre la juventud, la violencia y la inseguridad, en el cual es interesante que estos tres términos se asocien de manera casi evidente, y ya desde esta asociación resulta llamativo lo que podemos encontrar en el escrito.

En el apartado se problematiza cómo mirar a la juventud para diagnosticarla. Se parte de que los jóvenes "no pueden ser vistos como problema" (*no aclara por qué tendrían que verse como tal*), "sino como sujetos capaces de comprender su realidad y tomar decisiones al respecto" (SEDESOL, s/f). Se plantea que el interés del diagnóstico es vincular las situaciones problemáticas vinculadas con los jóvenes, la violencia comunitaria y la inseguridad en un territorio, sin embargo, el diagnóstico buscaría básicamente hacer visibles las habilidades de los jóvenes, que en un segundo momento del diagnóstico podrían ser el eje del trabajo con este sector. Sin embargo, es evidente que esta asociación jóvenes-violencia-inseguridad, también está presente en las preconcepciones de los realizadores del proyecto y que obedecen a su vez a un discurso oficial. Es de destacar que la guía metodológica de la que se habla, fue realizada con fondos gubernamentales de la Secretaría de Gobernación, a través del programa Subsemun (Subsidio para la seguridad de los Municipios). Desde esta visión, los jóvenes son básicamente un problema que hay que contener, sin embargo, al ser una institución alternativa y formadora, sería interesante que pudieran posicionarse desde otro lugar en el trabajo que realizan, o al menos problematizarlo, pero parecería estar ausente esta mirada crítica. Me parece importante aclarar que dentro de las instituciones revisadas, el Circo Volador es la más alternativa o poco oficialista que encontré, con lo cual sería interesante ubicar y comparar el discurso de otras instituciones. Me parece que esto nos habla de una dificultad en México para cuestionar y enriquecer de manera ordenada y clara el trabajo de las instituciones

gubernamentales, así como sobre sus políticas públicas. Es entonces mucho más difícil pensar en la labor educativa crítica hacia los jóvenes.

Es de desatacar que esta ausencia de reflexión pedagógica crítica en el texto, no lo convierte en poco útil, pues contiene diversas herramientas relevantes para los facilitadores que desean intervenir en una comunidad específica, tales como la cartografía social, la identificación de las organizaciones sociales, o elementos para planear el primer acercamiento a los jóvenes del territorio, además de que se les incluyen diversos instrumentos como entrevistas, talleres diagnósticos participativos y otras más. Sin embargo, si es de notar nuevamente que el documento en esta sección tampoco plantea en ningún lugar los elementos pedagógicos a trabajar con los jóvenes. Tal parecería que con sólo participar en exposiciones y hacer graffiti podría prevenirse la violencia y la delincuencia, como es la intención de este manual.

Se plantea además que es necesario escuchar a los jóvenes para entender sus necesidades, pero no se habla de un trabajo que involucre el pensamiento crítico, u otros aspectos liberadores, que la pedagogía crítica ha abordado hasta el cansancio. Se trata de un joven que quiere hacer grafiti, patinetas, fotografía. Se plantea una labor cultural que no contempla una transformación en el modo de pensar de los jóvenes, que sólo busca "prevenir" los males propios de la juventud, salvarlos de sí mismos. De esa juventud que deserta de las escuelas, cuando por otro lado refieren que los jóvenes que han encuestado hablan de que sí les gusta aprender cosas, pero no en las escuelas.

Si bien el documento total parte de las concepciones de desigualdad social y la exclusión social como elementos presentes en la población con la que buscan intervenir, es interesante el lugar desde donde abordan esta población. Parecería que desde una serie de supuestos que podrían ser considerados más bien conservadores, por ejemplo, cuando se habla de sus áreas de trabajo se define la educación, el empleo y la familia. Sin embargo, cuando se habla de familia se plantea que ésta se ha "desestructurado y cada vez son más los hogares sostenidos por madres solteras y la transmisión de valores básicos de convivencia (respeto, amistad, solidaridad, confianza…) se aprenden en otros ámbitos." (SEDESOL, s/f: 7). En esta fragmento encontramos una visión tradicional de la familia, en la cual los hogares monoparentales serían "desestructurados", más que hogares distintos y diversos. Es entonces que la diversidad parecería no ser el factor común en el que se

comprende a la juventud, sino más bien una retórica que ha sido incorporada por los discursos educativos.

Como puede verse, el discurso del Circo Volador no difiere en gran medida del discurso reproductor de desigualdades, el discurso opresor. Es evidente que esta concepción también refleja la mirada tradicional que se tiene del joven en México y en el mundo. Parecería muy difícil superarla si no se superan cuestiones de fondo como la desigualdad, la exclusión, la pobreza, la corrupción. En general todas las instituciones como el circo plantean que esos son problemas que en este momento no se pueden atender, por lo que ellos sólo van a trabajar en otras cuestiones, como las educativas o culturales, lo cual parece ser un grave riesgo en nuestros días: el de cambiar las cosas para que nada cambie.

La educación, la intervención, parecen convertirse en los nuevos paliativos sociales. ¿Qué hacer frente a esto? Quizás avanzar hacia una educación crítica, formativa y autoformativa, que realmente parta de la colectividad y sus necesidades, pero esta formación dificultaría ser apoyada por los grandes financiamientos, tendría que correr a cargo de los sujetos organizados y empoderados. ¿Podrá esto ser el objetivo de una institución gubernamental o civil? Habría que ver las propias limitaciones de las instituciones para pensar distinto, para ser ellas mismas un poco más críticas.

Al final clasificar al joven como joven, hablar y estudiar a la juventud, también podría verse como una forma de clasificar a los sujetos, de normarlos, de decirles cómo deben ser o qué se espera de ellos. Al final también estos discursos podrían convertirse en un factor de la reproducción social. Pero, será que es posible realmente pensar la sociedad desde otro lugar que no sea el discurso del gran Otro. Para el psicoanálisis la apuesta estaría en el sujeto del inconsciente y para ello hay que transitar por la angustia de lo incierto. Habría que ver si un poco más de influencia del psicoanálisis lacaniano en los procesos formativos facilitarían el pensamiento crítico y autónomo; y si esto nos aproximaría a una sociedad más crítica. Como analista en formación lacaniana, el asunto me resulta intrigante y viable, posiblemente objeto de una investigación posdoctoral.

Como hemos visto, en este apartado se desarrollaron los aspectos más importantes del Circo Volador como institución, su historia, sus objetivos, sus talleres; y en particular se contextualizaron los talleres con los que se trabajó en campo y se caracterizó al tipo de jóvenes con quienes se interviene en la institución.

A partir del apartado siguiente se comenzarán a analizar los resultados de las observaciones y entrevistas realizadas en el trabajo de campo, en esta institución. El capítulo siguiente aborda la singularidad de los sujetos que interactuaron en el taller y que expresaron a través de sus obras visuales y su discurso la forma en que el taller los ha impactado.

V. El sujeto que crea



Mi comunidad (Chimalhuacán) es muy violenta y siento que este grupo es muy diferente: llego aquí y es como perderse en otro espacio, entrando en esa puerta ya partes a otro espacio, ya te puedes comunicar con otras personas, ya puedes ayudarlas.

Elvis, alumno de dibujo y pintura

Si bien en los capítulos anteriores se buscó dar sustento a todo el marco teórico de esta tesis, a partir de este apartado y en el capítulo siguiente se revisará el análisis de campo que se llevó a cabo en la institución, a partir de entrevistas y observaciones.

Este capítulo aborda los efectos del arte en las personas que asisten a los talleres, es decir, los agentes. Estos efectos se dividen a su vez en tres tipos: afectivos, grupales y cognoscitivos.

En el capítulo siguiente se desarrollan los aspectos pedagógicos, que están presentes en el discurso de los facilitadores y en las observaciones de las clases, así como los elementos de la propia institución en el proceso educativo.

5.1. Efectos en lo afectivo

5.1.1. El arte en su dimensión estético-expresiva (expresión de sentimientos y emociones).

El arte en su dimensión estético expresiva ha estado sumamente presente en la historia reciente de la humanidad, particularmente en la llamada modernidad. Para Jürgen Habermas (2012) la reflexión sobre la modernidad proviene del arte, es decir, de la conciencia en el ámbito de la crítica estética "[…] esto se hace patente si se considera la historia conceptual de la expresión del arte "moderno" (Habermas, 2012: 18). Este proceso de autorreflexión y de producción de modificaciones importantes, con respecto a modelos anteriores, tan característico de la modernidad, se da por primera vez en el arte, donde existe un distanciamiento del arte antiguo que se inicia a principios del siglo XVIII. Para Habermas, los modernos van a poner en cuestión el sentido de la imitación de modelos antiguos con argumentos histórico-críticos y van a elaborar los criterios de una belleza sujeta al tiempo o relativa. Es decir, que a partir de la modernidad, se puede concebir lo bello como relativo a su tiempo y a su época, aunque también exista un elemento de atemporalidad y de eternidad en el mismo.

La posibilidad de plantear un arte no imitativo de modelos antiguos, permitía nutrir esta práctica humana con aspectos de actualidad, pero además con elementos sumamente subjetivos y expresivos.

Por otro lado, para Durkheim y Mead, en la modernización se da una universalización de los valores y normas de acción, que van a tender al desarrollo de las identidades del yo abstractas, que obligan a los sujetos a individuarse (en Habermas, 2012: 12).

Al mismo tiempo que el pensamiento moderno universaliza, también contiene en sí mismo un afán por lo distinto y lo expresivo. De acuerdo a Isaíah Berlin (2000), revisado en capítulos anteriores, se plantea al saber intuitivo y no racional, privilegiado por el romanticismo, como un saber que nutrirá también al arte moderno y lo transformará de manera definitiva.

Para Berlin entre los años 1760 y 1830 se da una transformación profunda en la que lo particular se prioriza, no existen leyes en el universo y éste se va transformando y auto creando, por lo que la creación será un valor muy importante en la modernidad.

En el arte existirá un alejamiento de los cánones universales y un retorno al emocionalismo y al ideal de libertad. Este ideal está presente en el discurso de los agentes y de los facilitadores, particularmente en Edwin Iván, facilitador del taller de modelado y dibujo, quien comenta que su principal objetivo en el taller de dibujo es:

> Aprender a sacar lo que traes dentro con un dibujo, que si lo hiciste cuando estabas triste, la gente lo vea y le de tristeza. No pido un nivel de experto, como en otras escuelas de dibujo que buscan perfección, pero aquí la perfección es en lo que llevas dentro, tienes que saber lo que sientes para dibujarlo, esa es la meta, saber cómo encontrarse a sí mismo con el dibujo (Edwin Iván, facilitador de dibujo. Entrevista realizada el 2 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Como vemos en este fragmento de entrevista, para Iván es muy importante la expresión personal, conocerse, liberarse. Este chico de 23 años tiene un ideal romántico del arte, donde la libertad y la expresión individual son lo más importante de su taller.

Uno de sus alumnos, Rodrigo, de 19 años comenta sobre este mismo tema:

> (el arte permite expresar) todos los tipos de emociones, es algo muy raro que nunca entenderemos, son sensaciones raras, buenas y a veces regulares…puede que alguien pueda llorar y ver una danza o un cuadro y puede que sienta alegría o puede que sienta tristeza (Rodrigo, modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Para Rodrigo la principal función del arte tiene que ver con la expresión de emociones, aunque a veces éstas puedan no ser placenteras, sin embargo es importante notar que para él estas emociones son incomprensibles. Rodrigo comenta que quiso entrar a dibujo, pero no había lugar y tuvo que inscribirse a modelado, aún así habla de emociones experimentadas a nivel intuitivo.

Es interesante que al parecer existen diferencias cualitativas entre el taller de dibujo y el de modelado, que el propio facilitador de ambos talleres expresa de esta manera.

> (En el taller de modelado) Se busca la cuestión lucrativa, que puedan ganar su dinero. Que tengan un pequeño ingreso, que tengan algo qué hacer. Los alumnos ponen música también y trabajan de manera similar, pero veo que no se concentran de la misma manera que los de dibujo, no sé por qué (Edwin Iván, facilitador de modelado. Entrevista realizada el 2 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Al hablar sobre el taller de Modelado parecería que tiene cierto desprecio por lo lucrativo, pues no se apasiona ni entusiasma cuando habla de esto. Al parecer no obedece al ideal romántico y obedece a una lógica más racional y lucrativa, con lo cual parece que no lo involucra tanto. Esto podría tener alguna relación con el hecho de que haya pocos alumnos y que haya tanta deserción, que él no sabe a qué atribuir, al igual que el hecho de que "no se concentren". Parecería que esta profesionalización e integración de la que se habla en los objetivos institucionales del Circo no concuerda con los discursos idealizados sobre el arte y la expresión, discursos que atraviesan tanto al facilitador como a los estudiantes y que son paradójicos, como si el arte representara una liberación subjetiva, pero una opresión estructural, que además se da por hecho, no se cuestiona. Los mismos alumnos de modelado también hablan sobre esto, como es el caso de Rodrigo:

> Cuando quise entrar aquí fue por dibujo y pintura pero como ya no había lugares me metí en éste. Me relaja, como es con las manos y hay que estar moldeando, pues me gusta. El taller me parece muy bueno, es muy "distraído" me distrae, mientras estoy haciendo esto, me imagino otras cosas (Rodrigo, alumno de modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

En este fragmento del discurso de Rodrigo vemos que lo que él disfruta es justo distraerse, relajarse con el modelado, no concentrarse en algo particular. Sin embargo, él también quería dibujo, pues aparentemente se puede expresar más.

Sin embargo, para Miguel Ángel, alumno de modelado, esta actividad no sólo lo relaja sino que le permite expresarse, pues la considera "más sensorial" que el dibujo:

> El modelado es más sensorial, porque lo estás tocando todo el tiempo, y uno en el inconsciente tiene ya dada la forma de una persona, tu inconsciente te hace que con los dedos empieces a formar algo de la nada y digas "ay sí se parece" parece magia pero es que ya tiene uno una expectativa y lo estás haciendo, vas aprendiendo y a parte la intuición. El dibujo a mi se me dificulta más porque al momento de copiar no me es tan fácil fijarme en los detalles, siempre ando divagando en mi cabeza por lo mismo de la música y no me fijo en los detalles del mundo físico, siempre estoy en la lela, entonces fijarme en que una línea esta abajito del ojo y que ese ojo está centrado junto con un mentón me cuesta mucho, no lo puedo ver (Miguel Ángel de modelado. Entrevista realizada el 2 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Parecería que para Miguel Ángel el modelado expresa más su inconsciente, su aspecto intuitivo y esto es justo lo que le gusta, pues él es un estudiante de la licenciatura en composición musical en la UNAM, además cursa también la carrera de interpretación

musical y el modelado le permite simplemente relajarse y expresarse, por eso se siente tan bien en este taller.

Nuevamente aquí vemos esta comparación entre el saber intuitivo y racional, pues al parecer es lo intuitivo lo que los alumnos asocian a la expresión en el arte, sin embargo, hasta aquí los estudiantes no hablan de sus sentimientos, parecería que lo que expresan es otra cosa que no tiene forma o nombre, que no es tan consciente, como plantea Lacan, cuando habla de las tres estéticas, particularmente en las dos primeras, cuando habla de bordear la angustia de la falta y la ruptura ominosa de lo familiar (en las que aparece la función cuadro y la función mancha).

Esto es interesante ya que en general parecería que los agentes no saben explicar qué es lo que expresan, como cuando se la preguntó a Rodrigo cuáles serían esas sensaciones regulares y no supo decirlo, o cuando él mismo dice "es algo que nunca entenderemos". También en el caso de Miguel Ángel cuando habla de que el modelado es algo muy sensorial, parecería que está más en lo imaginario que en lo simbólico, más en la imagen de sí mismo, de construirse sin pensar, de repetir la imagen que intuitivamente conoce y que proyecta dentro de la identificación con sus formaciones imaginarias inconscientes, de las cuales su propia imagen en el espejo fue inaugural.

Finalmente, Genaro, ex facilitador de foto estenopeica comenta sobre las potencialidades del arte lo siguiente:

> (el arte) nos vuelve sensibles, no veo más sensibilidad que alguien que anda por la vida con un bote buscando capturar algún momento. Eso es lo que el arte te da, te hace más humano, más sensibles a muchas cosas que uno no ve (Genaro, ex facilitador de foto estenopeica. Entrevista realizada el 13 de febrero vía video conferencia).

La sensibilidad sería un aspecto más del conocimiento intuitivo y afectivo, aunque también estaría vinculada a la capacidad de observación, que será desarrollada en el apartado de "Efectos cognoscitivos del arte".

5.1.2. El arte visual como terapia

Los casos de Elvis, Rubén D., de dibujo, Misael, Rubén M., de modelado y Malinalli son un ejemplo de los efectos llamados "terapéuticos del arte". La corriente terapéutica del

arte ha sido ampliamente desarrollada desde distintos pensamientos psicológicos como la psicología junguiana, la psicología humanista o desde el propio psicoanálisis.

Sin embargo la terapia del arte nunca ha sido plenamente reconocida como una disciplina independiente y se le ha cuestionado mucho. El arte ha sido mucho más empleado en la educación, pues se conocen sus efectos en el sujeto y en los procesos afectivos del mismo.

Para Oscar Zelis (2008) la llamada Arte-terapia no está bien definida y plantea cierta confusión, para Judith Rubin (s/f, En Zelis, 2008) "Cuando las actividades artísticas son hechas para que puedan participar discapacitados o sujetos con algún tipo de desequilibrio, ellas deberán ser por naturaleza educacionales o recreativas" (pp.49). Sin embargo también se ha hablado de la posibilidad de la terapia de arte para personas con perturbaciones, donde éstas pueden tener satisfacción a partir del trabajo creativo, que permite la sublimación y la particular fusión entre realidad y fantasía, consciencia e inconsciencia (Zelis, 2008).

Kramer (en Zelis, 2008:52) desarrolla la diferencia en cuanto a los objetivos del arte como terapéuticos y estético expresivos. El primero determina la articulación con un dispositivo terapéutico, aún cuando se incluyan actividades artístico expresivas como herramientas. El segundo objetivo se funda en el dispositivo artístico y parte de la dimensión sana de cada individuo, no de la enfermedad mental, este último parecería tener efecto en los talleres del Circo, de manera no intencional, aunque en el caso de Malinalli es una herramienta en su terapia psicológica.

Para Sara Paín la noción de "arte terapia" "incluye generalmente todo tipo de tratamiento psico-terapéutico que utilice como mediador la expresión artística (Paín, 1999: 11) aunque la autora se refiere más bien a la actividad plástica. Para ella estas actividades tienen en común "la objetivación de la representación visual en el terreno figurativo, a partir de la transformación de la materia". Su nacimiento data de la posguerra, por lo que es necesario aclarar que el uso del término arte, no se refiere al oficio ni a la recreación de la belleza ideal.

Sobre el sentido de la palabra "terapia" esta misma autora nos dice que es importante hacer notar que es necesario evitar el prefijo "psico", pues atribuye al arte por sí mismo propiedades curativas. Sin embargo para ella está implícito que cualquier terapia que

busque la modificación perdurable del comportamiento es psicológica, por lo que incluir este prefijo de manera implícita podría separar a esta práctica del ámbito psiquiátrico donde se ha ocupado hasta ahora casi exclusivamente.

Para Paín a grandes rasgos, las funciones (psico) terapéuticas del arte involucran los siguientes procesos:

- Favorece la identidad- marca las diferencias entre el sujeto y su entorno
- Funciona como objeto transicional- funciona como apoyo en procesos afectivos
- Es una creación narcisista
- Expresa un código subjetivo
- En el psicótico cumple la función del delirio
- Expresa imágenes de conflictos internos (representados)
- Articula el principio del placer con el principio de la realidad
- Descubre y entrena habilidades de representación.

De esta manera, de acuerdo a esta concepción de la terapia psicológica por el arte, si bien sería necesario un proceso de mediación a través de un arte terapeuta, es interesante que los alumnos consideren que el arte por sí mismo les ha ayudado a procesar y elaborar aspectos subjetivos que les permitieron salir de situaciones como la depresión, la ansiedad y hasta la soledad, que representan un sufrimiento subjetivo. Probablemente se podría hablar de efectos terapéuticos indirectos del arte, donde no existe un proceso intencionado, pero ocurren cambios en el sujeto.

En el caso de Elvis y Malinalli, ellos comentan que estaban pasando por una depresión muy fuerte y que tanto el dibujo en el caso de Elvis, como la fotografía en el caso de Malinalli, les ayudaron a salir de este estado. Frente a esto, Alejandro Salamonovitz (1999) plantea que los procesos expresivos son fundamentales contra la depresión, la cual, en algún sentido es alimentada (al igual que la violencia) por el silencio, ya que desde el psicoanálisis son consideradas manifestaciones externas o sintomáticas de un dolor subjetivo más profundo. Para Salaminovitz, desde el punto de vista psicoanalítico, la depresión simboliza la ausencia de la palabra, el psicoanálisis tendría como tarea ayudar a la expresión con el fin de curar. La palabra crea un vínculo que va más allá del narcisismo,

el autoerotismo y del estadio del espejo para Lacan. El narcisismo es una mirada inmediata que puede ser asociada tanto a la depresión, como a la violencia y al crimen. Salaminovitz plantea que el segundo tiempo del narcisismo, es decir, su superación, es la palabra como símbolo, como arte (Salaminovitz, 1999, en Nieto, 2008).

Si bien esto se refiere básicamente a la palabra a partir del psicoanálisis, es interesante ver cómo en estos dos casos, los jóvenes refieren que la actividad artística los ayudó a expresar lo que sentían y a salir del estado depresivo. Aquí podemos recordar que para el psicoanálisis la palabra plena de sentido puede ser expresada por cualquier medio, de acuerdo a Lacan. La palabra plena es aquella que habla desde el inconsciente.

Si bien el caso de Malinalli es distinto, pues ella comenta que ya está en una terapia psicológica y que la actividad artística es sólo una estrategia para que se mantenga ocupada, es interesante que justo lo que ella elige es el arte como técnica expresiva. Al respecto de su taller de foto ella comenta: "Ese momento es mío, es el momento en que se sale todo el estrés del día, en el que me siento libre, en el que saco las cosas que me gustan, en el que refleja un poco de mi". En esta frase se hace evidente su necesidad de sentirse libre y de expresarse a través de la fotografía y de cómo esto genera un efecto contrario a la depresión.

En el caso de Elvis, para él el dibujo fue terapéutico en sí mismo:

> […] tuve una depresión muy fuerte…por una decepción medio canija que me llevó a quererme matar, entonces este…surgió de la nada, quise volver a vivir y llegó el dibujo a mi vida, empecé con el anime, empecé a ver los rostros y yo sentía que no dibujaba tan mal y de ahí empezó a surgir, iba en tercer semestre de prepa" (Entrevista realizada a Elvis, de dibujo el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Elvis está convencido de que el dibujo, cabe mencionar que en las observaciones de clases pude notar que su necesidad de ser escuchado es muy grande, generalmente es él quien promueve todas las conversaciones con sus compañeros y participa en cualquier tema. Es un joven con una gran energía y mucha vida, que él atribuye a que

> Este es mi espacio donde me desenvuelvo, donde platico, puedo hablar con otras personas y no me van a decir "Oye por qué hablas de libros, por qué hablas de esto", sé que alguien me va a compartir mi pensamiento y me va a dar nuevos conocimientos, sobre lecturas o cosas, pero más en dibujo, tú vas enseñando lo que vas aprendiendo, si alguien no le entendió a Iván tú les das otra manera para poder dibujar. (Entrevista realizada a Elvis, de dibujo el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).



Como puede verse en ambos casos, la expresión que favorecen ambas técnicas de las artes visuales, a estos jóvenes les han permitido expresarse de manera libre, sin juicios ni críticas; y por ende, generar un espacio para ellos, donde sólo hay lugar para la vida, no para la depresión.

El caso de Misael, ex alumno de modelado, es un poco distinto, pues él plantea que el modelado no le cambió para nada la vida; y de hecho permanece en éste durante 9 meses y después lo deja para entrar a la escuela. Sin embargo comenta que cuando entró al taller lo hizo porque…

> En esos tiempos estaba muy mal, estaba muy estresado por una serie de problemas familiares y personales… y sí te relaja…este lugar fue como un escape. (Entrevista realizada a Misael, ex alumno de dibujo el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Si bien no lo dice explícitamente, parecería que el taller de modelado le permitió manejar cierto nivel de ansiedad, la cual podría haber generado situaciones de violencia, adicciones o depresión.

Cuando él habla del modelado como algo relajante y comenta que sigue haciéndolo en su casa, es interesante ver que en algún sentido, para él también fue terapéutico.

Rubén M. de modelado también expresa de modo más directo los efectos terapéuticos del arte, cuando dice:

> [al taller de modelado] lo veo como un desahogo para distraerse, porque el trabajo luego si es bonito, pero si es muy esclavizado esto, es muy estresante, y obviamente uno para crear tiene que estar libre de estrés, entonces yo lo vi como un

> poquito de desahogo […] como una terapia, inclusive hasta para socializar, yo trabajo más de doce horas (como dibujante), entonces sí es como una terapia hasta para socializar. (Entrevista realizada a Rubén M. alumno de modelado el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Tanto Rubén M., como David de fotografía y Miguel Ángel de modelado se dedican al arte de forma profesional, aunque en distintas disciplinas, comentan que el taller que eligieron los relaja y que encuentran un ambiente agradable, esto será ampliado en la sección correspondiente, pero es importante notar como Rubén M. plantea lo terapéutico del modelado justo porque posibilita la socialización, pues comenta que en su trabajo como dibujante el ambiente es muy competitivo y no se siente bien, ya que además se puede ver que trabaja en exceso y que el medio laboral es hostil, como producto de la violencia estructural que opera en los trabajos hoy en día y que reproduce relaciones de violencia directa entre los sujetos.

Sin embargo, en el grupo de modelado él identifica lo opuesto: un ambiente agradable. En sus palabras él…

> […] Quería un ambiente más sano, más sano que en otros lugares, otros talleres en donde he estado, hay mucha ya sabes, un poquito de mala vibra, envidia. (Entrevista realizada a Rubén M. alumno de modelado el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Expresa que en los ambientes que no se siente bien, no se queda, como si esto fuera una constante en su vida. Es por eso que su caso es distinto, pues lo terapéutico está justo en encontrar un vínculo social que le parece satisfactorio y donde no se enfrenta a la competencia, pues él mismo es un chico competitivo, que ha introyectado el discurso dominante como cuando dice:

> Uno tiene que saber mucho para hacer cosas nuevas, ya todo está hecho, no es fácil destacar en la pintura o el dibujo y no ser "del montón". (Entrevista realizada a Rubén M. alumno de modelado el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Parecería que el taller les permite entonces crear en un espacio libre y aparentemente sin competencia, como un espacio transicional entre lo que viven en el trabajo, la escuela o la comunidad y el ambiente que crean en su taller. Regresaremos sobre estos temas más adelante.

Finalmente, el caso probablemente más interesante en este apartado sea el de Rubén D. Quien podría presentar un tipo de trastorno de ansiedad o incluso psicótico, ya que comenta

que él llegó al taller de dibujo porque sus sueños lo guiaron y al parecer presenta cierto tipo de delirios y alucinaciones. Rubén tiene 42 años y parece tener una vida funcional, pues tiene un trabajo. Sin embargo comenta que tenía pesadillas que lo asustaban mucho, en las que se sentía muy perseguido. También habla de que en algún momento bebía en exceso. El dibujo para él también ha sido una terapia porque le ha permitido materializar sus sueños aterradores y a partir de ello, dejar de tenerles miedo. Cuando lo entrevisté dibujaba una escena macabra, de un demonio con cara retorcida e irónica, que estaba a punto de matar a un hombre con un hacha. Este hombre era él mismo. En su discurso se repite mucho la cuestión sobre los sueños, él plantea que guían su vida. Sobre su dibujo comenta:

> Este es de un sueño que tuve, estaba yo en un…en un campo, en una casa, había una casa sola, me habían secuestrado, me metieron a esa casa entonces estaba yo solo, no había nadie, esta es como una cama, me acuestan ahí, pero ya cuando ya estoy acostado ahí sale el demonio, gigante y poderoso con un hacha para cortarme la cabeza. Yo ya acepté ya me entregué, yo me entrego y todo […] cuando ya está para cortarme, de este lado hay una persona aquí hay una moto, entonces se enciende la luz y el demonio ya no sabe ni qué hacer con la luz, se saca de onda, ya me deja y se va… (Rubén D., dibujo y pintura. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador)



Imagen 2. Dibujo de Rubén D. Es él mismo tendido sobre piedras, a punto de ser asesinado por el demonio.

En este relato parecería observarse la función mancha en la ruptura ominosa de lo familiar, de la segunda estética de Lacan. Parecería que este dibujo le permite mirarse a él mismo y a sus miedos a través del demonio que va a matarlo.

El taller le permite aparentemente representar esto que le angustia, llevar al terreno de lo simbólico lo real, con lo cual la angustia y la ansiedad disminuyen, pues comenta que para él ésta es una terapia y que logra calmarlo, es decir sublimar la angustia en una actividad

socialmente aceptada y con ello obtener una sensación pacificadora. En este sentido, para Aubin "la expresión pictórica podría cumplir una función de reemplazo del delirio" donde se intenta sacar al sujeto de su delirio por la ley de la materia (Aubin, 1971, en Paín 1999: 17).

5.1.3. El arte visual como generador de paz interna (función cuadro)

Como se desarrolló en la sección correspondiente a las funciones del arte en subjetividad humana, donde revisamos las tres estéticas de Lacan. El arte produce una posibilidad en cuanto a la representación de la angustia del sujeto, este proceso se da particularmente en la estética del vacío, donde el sujeto logra simbolizar el exceso ingobernable de lo real, que le produce angustia. En la segunda estética se plantea un objeto anamórfico que rompe con lo familiar y enfrenta a lo ominoso. Finalmente, la tercera estética, la cual produce un efecto estético de pacificación.

Esto es evidente en el caso de Rubén, con respecto a sus sueños, pues las imágenes que produce son inquietantes y bordean la angustia de lo ominoso, es decir, de la ruptura con lo familiar, en la propia referencia a lo familiar. En la imagen del demonio asesinándolo a él mismo, puede leerse una profunda experiencia de terror, particularmente en los rasgos de la cara del demonio, quien tiene una mirada profunda y amenazante, pero al mismo tiempo impasible, hay un rasgo perverso en esta mirada, no hay horror, ni culpa, ni enojo; sólo asesina. Esta mirada podría identificarse con la del propio Rubén, quien también posee algo inquietante en la mirada, al grado que no me sentí en confianza de pedirle que me dejara tomarle una foto a su dibujo, había algo en él que me asustó, una mirada demasiado penetrante, sin embargo, varios días después regresé y le pedí que me dejara fotografiar sus dibujos, él accedió amablemente.

Es interesante, sin embargo, notar cómo él mismo refiere que el dibujar sus sueños, le ha permitido dejar de tener miedo, con lo cual podemos suponer que ha llegado a esa función pacificadora del arte, llamada "función cuadro", en la cual, el propio acto de representar lo terrorífico, ominoso e irrepresentable, le produce paz interna.

Por otro lado, su obra también posee la cualidad de la "función mancha" en la cual el propio dibujo parece mirar al sujeto desde la mirada de un Otro, es decir, un gran otro entendido como la cultura, que produce también a su vez, un efecto ominoso.

Otro ejemplo de este efecto mancha, es el mural que está pintado en la fachada del Circo Volador, el cual pertenece a un destacado artista visual del graffiti. En esta obra podemos apreciar un efecto mancha también, donde existe una perspectiva de la mirada hacia nosotros como sujetos y esto causa un cierto efecto ominoso, pues también se trata de una especie de "demonio", como en el caso del dibujo de Rubén. El efecto pacificador, en realidad se produce en el que crea la obra, pues logra representar lo indecible de la propia angustia, pero no necesariamente produce lo mismo en quien lo mira.



Imagen 3. Mural de grafittero llamado Sammer, en la fachada del Circo Volador.

Lo mismo ocurre en el caso de Clara, quien también expresa que el dibujo la relaja y la tranquiliza, sin embargo al elegir una imagen, selecciona a una mujer indígena con los ojos cerrados y un gesto de cierto dolor. Para Clara esta mujer representa "un cansancio de toda la vida y que está pensando en ese cambio fuerte que todos tenemos, que es la muerte" (Entrevista a Clara, de dibujo el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador). Como vemos no es un tema sencillo, ni pacificador, pero a ella la relaja representar lo real de la muerte en esta imagen; y al parecer en este acto, se reduce su angustia frente a este aspecto de lo real. El efecto en el espectador, nuevamente no es pacificador, como podemos observar, pues el propio gesto de la mujer podría significar algo angustiante. El ceño y el rostro en general no están relajados, sino tienen cierto gesto de dolor. En esta imagen podría darse el efecto de lo ominoso (efecto mancha) de la propia muerte que bordea la angustia y produce un efecto pacificador (efecto cuadro).

En este sentido, esta obra nos habla de lo efímero y lo trascendente del arte moderno, de acuerdo a Baudelaire y Benjamín, retomados en la obra de Habermas (2012), que plantean que en el arte moderno existe un vértice entre la novedad, que se compara y contrapone a lo antiguo, en una época que se mira a sí misma y a sus cambios vertiginosos, pero que también reconoce a lo eterno y lo clásico en sus obras. Probablemente pocos temas podrían ser más clásicos para el ser humano que la muerte, por lo que este dibujo parecería aludir a esta atemporalidad del arte en la modernidad.

Clara también habla de que el dibujo la relaja, cuando dice:

> Te relaja muchísimo porque sueltas el cuerpo y tu manita, como que es un tiempo de reflexión; y para los compañeros, pues yo creo que igual… pero nunca les he preguntado. Para los demás, cuando ven la imagen, puede ser que se identifiquen o que les traiga recuerdos o sólo les guste la imagen (Clara, de dibujo. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013).



Imagen 3. Dibujo hecho por Clara, representa una mujer indígena, "…con el cansancio de toda la vida, que está pasando por ese cambio fuerte que todos tenemos, que es la muerte".

5.2. Efectos del arte en el pensamiento

5.2.1. Pensamiento crítico

Con respecto a la primera pregunta subordinada, sobre las condiciones en las que el arte visual favorece a la cultura de paz a partir de ciertas habilidades como la construcción del pensamiento crítico, podríamos plantear que este tipo de pensamiento se desarrolla en los

talleres mediante el establecimiento de un ambiente democrático y no necesariamente se debe al arte en sí mismo.

Recordemos que el pensamiento crítico es definido para la teoría crítica (en su dimensión sociocultural) como la capacidad de mirar a las sociedades de manera autocrítica, generando posibilidades transformadoras, es decir, no sólo analizando las cosas como son, sino enfatizando el cómo podrían ser.

Dentro de esta perspectiva, se muestra a través de las entrevistas y las observaciones, que los estudiantes están dispuestos a modificar opiniones y ejercer la crítica y la autocrítica, así como una tendencia al empoderamiento, autogestión, pensamiento autodidacta y autonomía. Estos elementos son parte del pensamiento crítico.

Son varios los agentes que hablaron sobre este tema, en particular Elvis, Malinalli y Enrique, aunque al respecto Rubén M. comenta:

> El arte contribuye al país, a la sociedad, ayuda a despertar conciencia, hasta a la gente que no lo practica, con el hecho de ir… que va a museos, son gente mas cálidas, no tan mecánicas, está más como comprometida con la sociedad y hasta con ellos mismos, son más agradables (Rubén, modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013).

En este fragmento se puede ver un presupuesto sobre el arte, en cuanto a sus efectos sociales. En general en el grupo han construido un ambiente distinto de la violencia que casi todos viven en otros lugares, con lo cual podría considerarse que esto está relacionado con la capacidad transformadora, si bien, no de las sociedades, si de la realidad personal y grupal.

No es evidente un pensamiento crítico propiamente transformador, parecería que la asociación del pensamiento crítico a nivel político y social, a partir del arte no es una constante o un acto que vaya intrínseco a la creación artística, sin embargo parece que tiene un efecto sensibilizador, que permite observar, preguntarse cosas y ver al mundo de una forma distinta, habilidad que sí puede vincularse al pensamiento crítico.

En el caso de Malinalli es interesante notar que para ella, el pensamiento crítico pasa por su capacidad de mirar “lo feo”:

> Me gusta tomar cosas que pueden parecer feas como un auto destruido, un árbol sin hojas […] Todo el mundo está clavado en las cosas bonitas porque están muy vendidas, pero también está todo lo feo, eso existe, es real (Malinalli, fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Mirar "lo feo" implica distintos procesos de pensamiento, entre ellos la propia posibilidad de observar los detalles, pero también de mirar los distintos aspectos de la realidad, incluso los que no son agradables. Coincide al parecer con una curiosidad intelectual que la lleva a conocer las cosas "reales", con sus aspectos positivos y negativos. Malinalli mira las cosas como son, pero también las embellece con su lente de cartón, las convierte en imágenes estéticas, donde expresa su poder transformador. Al preguntarle si este aspecto podía llevarla a "mirar lo feo" en otro ámbito de la realidad, contestó que sí, que la vida y la sociedad también tienen aspectos feos que hay que ser capaces de ver, aunque en este caso, ella no habla de transformar.

En el caso de Elvis, él comenta en torno a la sociedad:

> Últimamente yo la he visto que va muy decaída, muchas personas se encierran en eso de "mi presidente es el que me está dejando en la ruina" pero yo me veo, ¿yo qué he hecho para cambiar en mí mismo?, en mi persona ¿qué le he dado a esta sociedad para que haya un cambio? Y se los cuestiono a mis amigos y a todos ¿Tú que has hecho para salir de la pobreza, donde no te alcanza más que para sobrevivir? […] es que en el entorno donde vivo ha reinado tanto el desorden, el de que si no, no sales a la calle, no experimentas…mi entorno me ha vuelto grosero, pandillero, me ha tirado casi a la muerte, me ha llevado a muchas cosas, mi entorno, en el que estoy […] (Elvis, dibujo. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013)

Si bien el discurso de Elvis puede sonar muy crítico y transformador, también es cierto que conlleva una cierta lógica de la meritocracia, él no hace una crítica al sistema económico, sino que responsabiliza al individuo de su situación de pobreza, lo cual en su caso es claramente muy funcional, pues le permite modificar su propia realidad, pero no se vincula con una crítica ni una transformación más estructural[26].

Definitivamente en este aspecto no se encontró lo que se suponía al inicio de la investigación. Probablemente habían expectativas demasiado dirigidas y altas con respecto a un pensamiento crítico tendiente a transformar la realidad social y la violencia estructural. Sin embargo, sí está presente un pensamiento crítico y transformador en cuanto a las realidades personales y a la dinámica grupal. Es evidente que la educación recibida por estos jóvenes les hace aceptar las realidades sociales con cierta resignación y ser poco

[26] Incluso, podríamos aventurar que se trata de una retórica propia del "individualismo posesivo" elemento clave del funcionalismo educacional que fomenta, al decir de Xavier Bonal, "la creencia en considerar sus logros como resultado de su iniciativas y capacidades (propias), así como para disponer a la gente a una orientación psicológica que responda a la mercantilización de los objetos culturales que definen su estilo de vida." (Bonal, 1998:30).

críticos con respecto a las posibilidades de cambio, a pesar de que sí existe cierto idealismo en torno al arte, no así, con respecto a la sociedad.

En general vemos que los jóvenes sí son capaces de pensar en una sociedad distinta y mejor, pero hay una ausencia en cuanto a preguntarse sobre el origen y dinámica de los problemas inmediatos y coyunturales, además de que no se expresa una capacidad para analizar cuestiones referidas al poder y su distribución desigual, que afecta las oportunidades de vida de las personas, como se planteó en los indicadores de esta categoría.

Sin embargo, paradójicamente, los jóvenes sí son capaces de crear un espacio donde no existe una distribución desigual del poder y sí son capaces de tener autonomía de pensamiento con respecto al arte y sus creaciones visuales, a sus proyectos de vida y a las relaciones que establecen al interior de los grupos. También presentan un empoderamiento con respecto al conocimiento y la autoridad en el grupo.

5.2.2. El arte visual en el desarrollo de la capacidad de observación

La capacidad de observación del mundo en los estudiantes es un aspecto que se encontró constantemente en las entrevistas. Esta capacidad puede vincularse con la cultura de paz en cuanto a la autonomía de pensamiento y a la curiosidad natural de los sujetos y a su estimulación, así como con el pensamiento creativo y crítico. Recordemos que las percepciones son la materia prima para las ideas y pensamientos más complejos, mientras más capaz es una persona de observar y percibir los detalles de su entorno, es también más hábil en su forma de comprender la realidad de forma compleja y multirreferencial.

Este aspecto es particularmente importante y notorio en las entrevistas que se realizaron con estudiantes de Fotografía estenopeica. Sin embargo, también los agentes de otros talleres, por ejemplo, David de 23 años, del taller de modelado comentó en la entrevista que el modelado le da "la posibilidad de expresar sentimientos, ideas y te permite mirar distinto el mundo" (Entrevista realizada a David, alumno de fotografía estenopeica el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador), cuando se le preguntó a qué se refería con distinto, él comentó que hay cosas que antes no veía y ahora no puede dejar de observar.

En el caso de Malinalli también dijo que ha cambiado su manera de mirar el mundo a partir de que toma fotografías, al igual que Elvis, pues ambos coinciden en que antes no

veían los detalles de las cosas, pero que sus profesores les han insistido en que observen, para que puedan elegir objetos que quieran capturar (o copiar en el caso del dibujo).

Los facilitadores también subrayaron la importancia de que sus estudiantes aprendan a mirar diferente, por ejemplo, comenta Enrique "el mismo perro que ves todas las mañanas no es el mismo cuando lo ves con cierta atención y te expresa algo distinto, ese es el momento que hay que capturar" (Entrevista a Enrique, facilitador de fotografía estenopeica, el 26 de febrero de 2013).

De igual manera, Elvis, estudiante de dibujo, comentó que el arte le ha dado:

> Una manera nueva de ver las cosas, de ver a una persona, de ver a un animal, fijarte bien, observar, no nada más como todos que vemos y ya, observar bien qué hay alrededor del entorno donde estás. Cuando entré aquí yo nada más veía para el frente, cuando entré aquí, me dijo Iván "tienes que ser observador, hasta en la mesa puedes ver estructuras que no te imaginas, que no muchos vemos, pero si te pones a observar las vas a ver y vas a sacar de ahí un diseño". Últimamente yo ya conozco, veo bien toda mi calle, lo que hay alrededor de mi casa, cuando voy de mensajero, ya soy observador, detalladamente. (Elvis, dibujo. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

De esta forma, parecería que Elvis ha logrado desarrollar una especie de "pensamiento visual", en términos de Arnheim (1993), pues para este autor el pensamiento está dado por el lenguaje y la imagen al incorporar elementos perceptivos, Elvis también sería más hábil para pensar más ideas, de acuerdo a esta perspectiva.

Cuando se le preguntó si esta capacidad de observar se trasladaba a otras áreas de su vida, comentó que sí, que había observado las formas de relacionarse en su comunidad (Chimalhuacán, uno de los municipios más violentos del Estado de México) y que no le había gustado, entonces también había observado la manera en que se tratan en el taller, cómo lo tratan a él y prefiere esta forma por eso sigue viniendo.

Es importante destacar que Elvis es uno de los estudiantes más constantes y participativos del taller de dibujo, además de que es evidente su gran curiosidad intelectual y sus ganas de aprender, en la clase es casi siempre quien comienza y protagoniza las charlas sobre libros, películas, viajes que organizan y otros temas.

Esto podría estar vinculado al desarrollo de su capacidad de observación y a su gran bagaje de percepciones sobre la realidad, que le producen diversos pensamientos e ideas, que desea compartir. No hay que olvidar que Elvis sólo hizo la preparatoria y es mensajero, con lo cual su formación académica no es notable entre sus compañeros, pero sí desarrolla

un protagonismo y liderazgo particular, además de que ha expresado que quiere estudiar letras hispánicas, para poder escribir sus propias historias e ilustrarlas.

De este modo, el arte podría representar una forma de desarrollo de las habilidades del pensamiento y de la inteligencia de tipo cognoscitivo en personas que no han tenido una educación formal universitaria.

El proceso de Elvis es además muy interesante, pues es uno de los casos más representativos del papel del arte en la vida de las personas, él mismo ubica al dibujo como una actividad que le ha cambiado la vida, que lo sacó de la depresión y lo hizo querer vivir y con esto también aparentemente le dio otra perspectiva de las relaciones humanas, de su propia vida y desarrolló su potencial intelectual.

El aspecto de la observación, es decir, el cultivo de la percepción como apertura al mundo y las preguntas sobre ese mundo a través de la curiosidad intelectual y su recreación a partir del pensamiento creativo, parecerían además estar relacionados con los "momentos" como llama Malinalli a aquellas imágenes que observa en su realidad cotidiana, esto se expresa cuando dice:

> Cuando tomo fotos no estoy pensando en las cosas, a veces sí me guío por las cosas que nos dice Henri, por lo teórico, pero a veces quiero capturar algo, es como "lo quiero para mí". Es como si pudiera apropiarme de un momento, siempre pienso que la vida está llena de momentos y me gusta tomar un momento y apropiármelo (Malinalli, fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

De esta forma, parecería que no sólo se desarrolla su capacidad de observar (con sus consecuencias en las habilidades cognoscitivas), sino también la posibilidad de ser sensibles frente a un momento y una sensación placentera, que buscarán representar en una imagen creada por ellos. Todo ello tiene su inicio en la percepción que es un proceso cognoscitivo del que ha hablado Eisner (1995) ampliamente, consiste en uno de los elementos más importantes del pensamiento y da la materia prima para la construcción de nuevas ideas y posterior representación de las mismas. Cuando Malinalli captura un momento, estaría representando parte de su realidad interna de manera proyectiva, así como capturando una parte incompleta de la realidad, que puede vincularse con la muerte, con lo inmóvil, con lo que falta, de acuerdo a Aumont. Todo eso requiere de una serie de procesos de pensamiento complejos que el sujeto representa con una sola imagen.

Sobre esto también ha hablado Lowenfeld (1980), uno de los autores pioneros en el tema de la educación por el arte, que en sus inicios estuvo particularmente ligada a las habilidades cognoscitivas y que hacía hincapié en que el arte era una forma de conocimiento a partir de los sentidos, que permite la construcción de nuevas ideas y reflexiones y su representación y simbolización.

Es también fundamental destacar que Malinalli expresa que cuando toma una foto no está pensando en lo que quiere, sino que es un proceso vinculado con su percepción y su inconsciente. Recordemos que esto se vincula a lo revisado anteriormente sobre el arte romántico, como un tipo de conocimiento intuitivo, que rompe con la tradición racionalista, tan enraizada en el pensamiento kantiano (Berlin, 2000).

Sin embargo el arte no sólo produce conocimiento, sino también al parecer genera una curiosidad intelectual que es fuente de indagaciones y observaciones diversas en el campo de la imagen y del conocimiento, pues como afirma Genaro, el facilitador de fotografía, sus estudiantes buscaban información e investigaban cómo hacer para que sus fotos quedaran mejor. Esto les hacía leer sobre óptica, fotografía, física, química y otras disciplinas. Para él, una de las cosas más asombrosas y gratificantes de su experiencia fue que sus estudiantes descubrieran que la información es poder (Entrevista a Genaro, exfacilitador de fotografía estenopeica, entrevista realizada el 13 de febrero de 2013).

En este sentido podemos vincular el desarrollo de la observación y de las habilidades cognoscitivas que produce el arte, con el aspecto político (entendido como lo relativo al poder) que será revisado en el siguiente apartado.

Finalmente, Enrique, facilitador de fotografía estenopeica también comenta sobre esta capacidad de observar:

> Toda la gente o la mayoría de la gente tiene tantas ocupaciones que jamás observa las cosas que ocurren a su alrededor […] y pueden pasar cosas muy importantes o eventos muy interesantes y no te das cuenta, entonces ¿Qué habilidades aprende una persona que aprende fotografía? Pues a observar, desde como cambia la luz ese objeto o esa situación, hasta la propia situación como tal […] El que se enfoquen en las cosas, les cambia la vida, la forma de ver las cosas […] Aprender a observar y a dominar la luz, que en sí eso es la fotografía (Enrique, facilitador de foto estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador.)

La palabra dominante en este contexto plantea un cierto posicionamiento crítico y autónomo, al igual que el término "apropiarse" de Malinalli, es decir, asumir un rol activo y

de modificación de su propia realidad. Esto corresponde a una cierta idea de lo político como lo relativo al poder sobre el entorno. El empoderamiento sobre su mundo.

Es así, a partir de la capacidad de ver otras cosas distintas, que los educandos parecerían ser también capaces de hacerse nuevas preguntas sobre la realidad, de conocer más su entorno, de modificarlo y también a sí mismos. Podemos ver entonces, que la primacía de la observación y la percepción desarrollada en los talleres significa la primacía de experiencia por cuanto presentan dimensiones activas y constitutivas. Este aspecto de la observación, como puede verse, está íntimamente vinculado al pensamiento crítico.

Sin embargo también se encontraron elementos reproductores en el discurso sobre el arte y su función en el pensamiento, como el caso de Miguel Ángel y Rubén, de modelado y dibujo respectivamente, quienes en sus entrevistas señalaron profundas diferencias entre "lo que sí es arte y lo que no".

Ambos coinciden en ser profesionales del arte, que han buscado un espacio libre y relajado donde expresarse, pues en sus disciplinas profesionales no lo logran, especialmente en el caso de Miguel Ángel, que es músico profesional, con dos licenciaturas en la UNAM y que comenta: "no es por menospreciar, pero existe una gran diferencia entre quienes se dedican a las Bellas Artes y quienes sólo se expresan a través del arte" (Entrevista realizada a Miguel Ángel de modelado, el 14 de febrero de 2013 en el Circo Volador). Él comenta que el arte produce en las personas:

> Va mas allá de sólo ver una pintura o escuchar una música, va a un momento de transformación, de recibir noticias nuevas de ti mismo que no conocías, entonces cuando el *verdadero arte* actúa, las bellas artes, te cambia, te hace pensar de una manera distinta, te hace querer ser otra persona, moverte, ser activo, más culto, saber más del mundo, vivir más, llenar el espíritu (Miguel Ángel, de modelado. Entrevista realizada el 2 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Como vemos, Miguel Ángel, a diferencia del resto de sus compañeros, sí hace una diferencia entre la alta cultura o el alto arte y el arte bajo, sin embargo, él asiste a los talleres del circo y se siente muy relajado y en un ambiente en armonía, lo cual es paradójico, pues al mismo tiempo lo mira con un cierto desprecio, pero le gusta estar aquí, pues no es como con sus compañeros de música, que son muy competitivos. Es curioso que la frase "no es por menospreciar" parecería expresar aquello que Freud llama denegación y que consiste en afirmar aquello que se niega. De esta forma podríamos encontrar en esta

frase aspectos reproductores del arte en el discurso de este alumno, muy probablemente adquiridos en su formación universitaria artística.

Lo mismo se da en el caso de Rubén, quien opina que:

> El dibujo y la pintura te hacen como más perceptible de lo que mucha gente no ve. Aporta mucho ¿No?, es como decía un dibujante, el arte es lo mejor, es como lo mejor que puede haber en una sociedad, no como el diseño gráfico, porque ese es la prostituta del arte, pero el *verdadero arte* contribuye al país, a la sociedad, despertar conciencia […] sobre todo eso, convivir con gente que se dedica a esto, porque ¡Aprendes un 'buen'!, yo trabajo con un artista de 95 años, aprendes un 'buen' de cosas, si te ayuda un 'buen' y contribuye mucho hasta en mis personajes, por eso te digo, en todos los sentidos." (Rubén, 25 años, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013, en el Circo Volador).

De esta forma, si bien comenta que el arte es para todos, también hace una distinción entre los que se dedican al diseño gráfico y los verdaderos artistas, además de que señala estereotipos de género y de clase, pues el diseño gráfico es la actividad profesional de la imagen, aplicada a la comunicación y él la llama "prostituta"[27]. Hay un intento de segregación, de exclusión en su discurso en el que podemos ver elementos reproductores del arte en términos de violencia estructural.

Evidentemente en ambos opera un discurso proveniente del campo cultural del arte profesionalizante, en que se produce un capital cultural del que los dos son (o quieren ser) poseedores. Es un discurso que separa, que discrimina y que genera competencia. Sin embargo vienen al taller a convivir con otros, a relajarse, a salirse de esos ambientes de competencia y a disfrutar la expresión del no-arte, que denostan.

Es claro que ambos conocen ese universo relativamente autónomo que implica una serie de posiciones y sus relaciones objetivas y que es definido por Bourdieu como *campo intelectual* (2011) y comparten sus reglas y su discurso, pues han hecho muchos esfuerzos por pertenecer a él.

Como la religión, también produce creencias, segregaciones "los que si y los que no", al decir de Bourdieu, buscan ser el artista, que es tocado por un don divino y se basa en una concepción de arte que se refuerza en la reproducción de las desigualdades sociales, creando pobreza cultural. Lo interesante es preguntarse cuál es la razón de que tanto Miguel Ángel como Rubén, se sientan tan cómodos entre las personas que no poseen este capital

[27] Es importante destacar que el diseño gráfico en América Latina ha jugado un papel muy importante en ciertos movimientos de resistencia y ha sido empleado desde una perspectiva artística.

cultural y que no comparten el gusto estético de la cultura dominante y si esta permanencia será producto de un cierto deseo de superioridad, o bien, una forma de resistencia frente a ese pensamiento reproductor, un acto liberador. He aquí expresada la paradoja del arte y sus procesos liberadores y reproductores.

5.3. Efectos del arte visual en el grupo: fotografía, modelado y dibujo

5.3.1. El arte visual como generador de lazos colectivos

Si bien fue muy evidente desde el inicio del trabajo de campo que el trabajo del Circo Volador en sus talleres no hace explícita la Educación para la paz, también fue notorio que el ambiente de los talleres era particularmente agradable para todos sus integrantes. En las entrevistas esto fue confirmado, pues prácticamente todos los agentes comentaron que se sentían bien tratados, que no sentían que hubiera competencia ni faltas de respeto y que habían hecho un muy buen ambiente grupal, o en algunos casos, muy buenos amigos.

Este aspecto que ha sido denominado por algunos autores como *afiliación* (WOLA, 2009) ha resultado ser un punto fundamental en diversas experiencias de prevención de la violencia y la delincuencia en el mundo, pues al parecer los jóvenes que se integran a las pandillas, buscan sobre todo afiliación, pertenencia y afectividad, elementos que no están presentes en su vida familiar, ni comunitaria, ni escolar, ya que generalmente son sujetos que han desertado del sistema educativo formal, al no considerar la escuela como proveedora de aprendizajes que tengan sentido y que puedan aplicar en su vida; o bien, se resisten frente a prácticas autoritarias de la misma. Una vez fuera de la escuela, los jóvenes se quedan sin el espacio de afiliación más importante, ya que la comunidad y la familia generalmente no son estructuras que actualmente los contengan (como en otro tiempo) y es así que están dispuestos a cometer actos de violencia contra otras personas ajenas a la pandilla.

La afiliación que se produce en el Circo Volador como espacio de educación no formal puede apreciarse particularmente en el caso de los exalumnos, quienes siguen teniendo una buena relación con sus compañeros y tienen una buena opinión de los talleres, a pesar de

que ya no están en ellos por cuestiones de tiempo (cuando menos en el caso de los entrevistados).

En cuanto a Misael y Ximena, el día que los entrevisté, estaban en el taller de dibujo porque habían ido a pagar lo de una excursión que van a hacer a Peña de Lobos, me comentaron que siguen vinculados con el grupo. Misael dejó el taller porque entró al CCH y está en el turno nocturno, con lo cual ya no puede ir.

El caso de Ximena es menos claro, pues ella comenta que empezó a ir al taller porque ella pertenecía al Injuve y por lo tanto no tenía que pagar nada, sin embargo, el año pasado el convenio terminó y ella prefirió dejar el taller. Este punto es interesante ya que el costo de los talleres del Circo es muy bajo; e incluso, ella no tiene problema con pagar la excursión, pero no quiere pagar el taller, lo cual podría implicar otro tipo de significación con respecto al "valor" del taller para ella. Sin embargo ambos dicen que fue una experiencia muy grata y que mantienen una estrecha relación con los compañeros.

En general todos hablan del grupo como algo grato, que les ha impactado en la vida:

> Al principio no les hablaba mucho, después ya estaban todos en el relajo, pero ahorita llegué y no vi a nadie, sólo a Elvis y al maestro. Pero en ese momento fue algo muy padre porque si estaban todos acoplados bastante bien y si no todos, pues sí la mayoría […] El ambiente era cordial, respetuoso, estábamos en un ambiente que se sentía agradable, yo no me enteré de que existiera ningún conflicto (Ximena, exalumna de modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013, en el Circo Volador).

Misael también comenta:

> Es un grupo más de amigos, no siento que me dieran nada especial, cada quien venía a hacer lo suyo, pero sí se abrían a explicarte algunas cosas de lo que sabían hacer, no eran tan cerrados algunos, aunque otros sí eran de "no me hables […] En cierta manera había respeto, identificación, no había tensiones, era muy agradable. (Misael, exalumno de modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013, en el Circo Volador).

Es llamativo que los ex alumnos refieren que no todos estaban integrados a la dinámica grupal, pero al parecer esto no producía tensiones. También es destacable que perciben cohesión grupal y lazos de afecto y solidaridad.

Otros aspectos que coinciden con esta representación del grupo como algo placentero y grato es la entrevista de Elvis y de Miguel Ángel, pues los dos, aunque pertenecen a contextos sociales muy distintos, identifican ese espacio como un lugar agradable y sin

violencia. Elvis es mensajero en una empresa y vive en Chimalhuacán, estado de México. Miguel Ángel estudia composición musical e interpretación musical en la UNAM a nivel licenciatura. Él vive en Talismán, que es una zona de la Delegación Gustavo A. Madero, en el oriente de la ciudad. La diferencia entre ellos es más cultural que económica, pero es notoria. Para Miguel Ángel:

> El ambiente aquí es muy diferente, aunque hay gente con mucho nivel que hace cosas padres, no estamos en una escuela de certificación, entonces no hay hostilidad porque no hay competitividad de lugares, de empleos, de alguna situación más allá de lo artístico. Eso propicia que haya un ambiente como más libre, simple, sencillo humilde, eso es más amigable y propicia más lo artístico, la convivencia, la amistad, la camaradería, a mí me hace sentir más tranquilo y honesto que en una escuela de arte (Miguel Ángel, modelado. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Y para Elvis:

> Mi comunidad (Chimalhuacán) es muy violenta y siento que el grupo es muy diferente: llego aquí y es como perderse en otro espacio, entrando de esa puerta ya partes a otro espacio, ya te puedes comunicar con otras personas ya puedes ayudarlas, ellos te ayudan, sin embargo salgo de aquí llego a mi casa y no es lo mismo (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

estos dos –el de Miguel Ángel y Elvis– sobresalen entre los otros en cuanto a sus percepciones sobre los medios sociales, los intereses y el ambiente compartido en el grupo, pues ambos agentes se sienten bien tratados y sin competencias, en un ambiente "honesto, sencillo y humilde", como lo define Miguel Ángel.

En el caso de Elvis, él plantea que vive violencia física y psicológica en su comunidad, donde la gente es intimidada, asaltada y/o golpeada. Esto corresponde a códigos de violencia que están ausentes en los tres grupos de artes visuales. También parecería estar ausente la violencia de tipo emocional o verbal, pues los asistentes plantean que se sienten bien tratados y con respeto tanto por los facilitadores como por los compañeros.

Se puede observar que en los talleres se genera un trato que es contrario a la violencia. Los jóvenes trabajan en sus creaciones plásticas mientras conviven, conversan de cosas como cine, fiestas, libros, cómics y gente. Las charlas siempre son amigables, no se percibe ninguna descalificación entre ellos, aunque por momentos sí hacia gente que no está presente en el salón, por ejemplo, cuando hablan de una señora que estuvo en el grupo y

que les daba órdenes, pero que ya se fue. Cuando por momentos hablan de alguna cuestión que denote alguna discriminación (por ejemplo, hacia los chinos como raza) hay alguien más que plantea que no se puede generalizar, ni discriminar, pues no todas las personas son iguales. En general, este papel lo tienen las mujeres, particularmente Clara, quien constantemente matiza los comentarios de los compañeros cuando estos conllevan cierta intolerancia hacia alguna población o incluso discriminación de género. Todos la respetan y aceptan su posición, y generalmente hay alguien que apoya esta postura y que discute con todos el punto. Lo interesante de esto es que Iván no tiene una participación notoria en esta función, pues él más bien mantiene una posición neutral. También es posible que intentaran matizar los comentarios discriminatorios e intolerantes al ser conscientes de que había alguien observándolos. Aún así, en general podríamos suponer, que se trata de un ambiente donde existe una cultura de paz, aunque no haya una educación explícita para la paz.

De acuerdo con los elementos ya trabajados en el marco conceptual, podemos asumir que, en efecto, los talleres de artes visuales del Circo Volador promueven el diálogo en grupos de creación colectiva, lo cual permite favorecer el vínculo entre los sujetos (Baz, 2003). El arte cumple además una función de fortalecimiento del vínculo social de lo que Angé ha llamado "sentido social". En su dimensión ética permite la manifestación de la pertenencia, la responsabilidad y el compromiso; así como la construcción de la identidad colectiva.

También permite dar y recibir cuando se crea o cuando se encuentra algo que sentimos en la creación de alguien más, al ser el arte un importante agente comunicativo y generador de empatía (Sefcovich, 1985).

Para Goodman (en Nieto, 2008) además, el arte produce afiliación (ya mencionada), mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.

Es posible que la cualidad afectiva y emocional; así como la profunda subjetividad implícita en las creaciones visuales hayan colaborado a generar el clima agradable del que prácticamente todos los agentes hablan, pues de todos los entrevistados, sólo hubo uno que habló de los conflictos de su grupo:

> No sé, es que se siente algo aquí, que es lo que me gusta, es raro pero se siente…no sé como algo caluroso (risas) tal vez porque ya no hay problemas como antes […] que había más personas y había más ruido, pero había problemas, por

> ejemplo cuando vino una señora que pedía cosas pero de mala manera (Rodrigo, taller de modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Rodrigo refiere que hubo una señora, de la que varios compañeros hablaron durante las clases, que los trataba mal y que el grupo mismo fue rechazando. Al final la señora se fue del taller. Sin embargo casi nadie habló de ella en las entrevistas, como si no hubiera sido algo demasiado importante para nadie, pero es evidente que en ocasiones sí se produce el rechazo natural del propio grupo frente al maltrato o a la falta de respeto.

> Había una señora ya mayor que nos mandaba, nos hablaba mal y nos daba órdenes, con ella sí casi nadie se llevaba, pero al final se fue (Rodrigo, taller de modelado. Entrevista realizada el 5 de marzo de 2013 en el Circo Volador).

Esto nos permite suponer que el grupo también tiene sus códigos de respeto y quien no los cumple es expulsado de manera "natural", lo cual no es del todo incluyente, pues tampoco se acepta la diferencia. Podríamos suponer que el grupo tiene sus propias violencias frente a quienes quieren "imponerles" una autoridad distinta a la grupal o democrática que ellos manejan.

Genaro, ex facilitador del taller de fotografía comenta al respecto lo siguiente:

> Cuando llegaba gente que no estaba en el rollo de respetar, se iba, por ejemplo un chico que manoseaba a las mujeres en el cuarto obscuro…yo hablé con él y le pedí que respetara o se fuera, el chico tenía un cierto retraso y venía con su hermana, pero al final se fue. Es interesante porque el chico lo hizo con varias chavas pero ellas no sabían cómo reaccionar, pero una chica sí supo y habló conmigo y pues yo tomé acciones… y él prefirió irse… (Genaro, ex facilitador de foto estenopeica, Entrevista realizada el 13 de febrero de 2013 vía video conferencia).

En los talleres no parece favorecerse de modo "natural" la resolución no violenta de conflictos (componente de la cultura de paz), pues expulsar a alguien es una forma de violencia que reproduce el modo en que muchos de ellos son excluidos del sistema económico y social.

Sin embargo, también hay casos interesantes de inclusión a personas distintas, por ejemplo a aquellos que son de mayor edad como es el caso de Rubén, de dibujo que tiene 42 años y lleva ya tres años en el taller de dibujo y pintura, cuando se le pregunta cómo se siente en el grupo, él responde:

> Yo me siento súper a gusto, a gusto…todos me caen bien, todos en paz…somos compañeros, es que a mi casi no me gusta hablar mucho, porque vengo a trabajar, es

> que a mi así me enseñaron, cuando estás trabajando pues no debes hablar, porque no te concentras, no salen bien las cosas. (Rubén D. De dibujo y pintura. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador).



Imagen 4. Taller de dibujo, a la izquierda puede verse a Rubén D.

Como puede verse, Rubén viene a concentrarse en su trabajo, pero eso no implica que no reconozca que todos son amables con él y que todos "están en paz", lo cual parecería que es parte del ambiente que se produce, esto que Rodrigo explica como "algo que se siente como caluroso", es decir, una cierta calidez que los cobija y los hace sentir cómodos. Curiosamente era justo Rubén D. quien hablaba de la paz interna que le genera el dibujo, con lo cual es llamativo que también defina al grupo con ese mismo significante "todos están en paz". Esta frase podría analizarse ampliamente, pero no es el objetivo de este trabajo, con lo cual basta agregar que Rubén D. se ve claramente cómodo y tranquilo.

En palabras Genaro, ex facilitador:

> El grupo era como mi familia […] la gente que se quedaba era por las instalaciones [de fotografía] y por el grupo, es gente que comparte intereses, que pueden aprender unos de otros, donde no hay competencia, sino colaboración y mucho respeto, por ejemplo, toda la historia del taller está almacenada en el cuarto obscuro, si se vuelven a usar fotos de los alumnos que ya no van, se les tiene que avisar para que nadie se sienta ofendido ni usado… (Genaro, foto estenopeica. Entrevista realizada el 13 de febrero de 2013 vía video conferencia).

Podría pensarse que en una edad en que los jóvenes están en una búsqueda de su identidad, distinta a la familia de origen, el grupo puede provocar una identificación y pertenencia que responde a criterios etarios, sin embargo, Genaro era facilitador y tenía cuando empezó el taller 34 años, una edad donde la personalidad ya ha sido formada y la

pertenencia a un grupo es mucho menos relevante, con lo cual parecería que algo interesante ocurre en esos ambientes, que no se explica solamente por una cuestión de afinidad en cuanto a etapas de vida.

Finalmente, parecería que el hecho de compartir sus creaciones tan personales y tan subjetivas, convierte lo íntimo en un lazo con el otro, que nos mira de forma cercana y profunda, esto genera vínculo, de manera casi inevitable. La subjetividad de la imagen está implícita en este fragmento de entrevista a Enrique, ex alumno y actual facilitador de fotografía estenopeica:

> La gente hace abstracciones distintas del mismo objeto, no es lo mismo el perro que yo veo en la mañana al perro que otra chica ve, a lo mejor yo lo veo bonito y le quiero sacar una foto y a lo mejor la chica lo ve y le parece interesante pero sólo lo ve. Somos diferentes personas pero con una misma intención, estamos observando ya las cosas (Enrique, facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Parecería que estos elementos afectivos son fundamentales en el establecimiento de una cultura de paz, sin embargo, no basta con esto, como veremos cuando regresaremos a este tema en el apartado "El ambiente educativo", para tratar de explicar mejor los factores que inciden en estas dinámicas producidas en los talleres de artes visuales del Circo Volador.

En este apartado hemos podido ver los diversos aspectos subjetivos asociados con el arte, encontrados en las entrevistas, como la expresión de sentimientos y emociones, las propiedades terapéuticas del arte, su función pacificadora, el pensamiento crítico y la capacidad de observación que produce, así como sus efectos grupales, como generador de lazos colectivos.

5.4. El caso de Elvis Santiago. Cuando el arte no es suficiente para salvar una vida



"Una noche el destino bajó y te puso bella corona,
respeto de mortales que muerto al fin te hizo persona.
Pobre del que pensó, pobre de toda aquella gente
que el día más importante de tu existencia
fue el de tu muerte"

Silvio Rodríguez, El papalote

Una muerte singular en un contexto mexicano global

En el apartado anterior se revisaron los efectos subjetivos del arte en los agentes de los talleres en diversas áreas como la afectiva, cognitiva y grupal. En este capítulo se busca continuar con esa línea, pero de un modo distinto, ya que esta sección representa un apartado emergente, que no estaba contemplado en un inicio de la investigación, pero que se hizo necesario al ocurrir en medio del proceso, la muerte violenta e inesperada de uno de los agentes del taller de Dibujo y pintura, con lo cual, en esta sección se revisará el caso particular de este joven y su relación con los referentes teóricos que se han venido manejando y con otros adicionales, desde la perspectiva de la investigación cualitativa.

Como revisamos en el apartado metodológico, la investigación cualitativa y en particular la investigación narrativa, de la cual se retomarán algunos elementos en esta sección, busca que el sujeto cuente sus vivencias y a partir de su discurso dar lectura o interpretación a dichos hechos y acciones tanto en lo que tienen de singular y como en su inserción en el marco global y colectivo (Bolívar, 2001). Ningún otro apartado de esta tesis da cuanta en esta magnitud de una historia particular que refleja un contexto tan complejo y violento como el mexicano, es por ello que es la única sección de esta tesis que está redactada en primera persona y en una estructura narrativa, pues se busca destacar las significaciones tanto de Elvis como de la autora de estas líneas, en su lectura.

La mirada sobre la historia de Elvis Santiago se toma en consideración una perspectiva sobre la violencia basada en el texto *Vidas Precarias*, de Judith Butler (2006), pues su deceso está ampliamente vinculado con el contexto que se vive en México. Otras teorías a partir de las cuales se analiza el discurso es la pedagogía de la resistencia y la teoría psicoanalítica.

Para ubicar el caso de Elvis, es necesario comenzar por comprender el contexto general de violencia que se ha vivido en México en los últimos años, como consecuencia de la lucha contra el narcotráfico. El número de muertos en 8 años se calcula mayor que el de la Guerra de Vietnam en un período de 10 años, pues al parecer supera las 70 mil personas fallecidas (Sinembargo, 2013).

Como se había señalado, para Judith Butler la muerte en estos contextos de violencia extrema parece poner en duda el propio sentido de la vida humana y su valor. Esta autora plantea que "Hay formas de distribución de la vulnerabilidad, formas diferenciales de reparto que hacen que algunas poblaciones estén más expuestas que otras a una violencia arbitraria" (Butler, 2006:14).

Esta desigualdad en el valor de las vidas humanas, construye seres humanos "de primera" y "de segunda" y distribuye la vulnerabilidad del cuerpo de formas desiguales, como si algunas vidas pudieran valer más que otras. Esas vidas que "no valen la pena ser vividas", no son lloradas por nadie, porque ya estaban como predestinadas al deceso.

Es por ello que el duelo se vuelve particularmente importante como un acto político colectivo, pues nos permite darle un sentido más profundo a la vida y por lo tanto, oponernos como sociedad a la violencia. Una forma del duelo colectivo es darle cara y nombre a esas vidas que han desaparecido, una de ellas es la de Elvis Santiago.

Una vida que merece la pena recordar

Conocí a Elvis durante mi investigación de campo en el Circo Volador, pues estaba estudiando los efectos del arte en la cultura de paz en contextos de educación no formal. Inmediatamente llamó mi atención: su voz resonaba por encima de todas las otras, era un joven que parecía tener mucho qué decir y muchas ganas de ser escuchado, reconocido. Su

simpatía natural era como una energía magnética que teñía de colores todo el taller de dibujo y pintura del Circo Volador.

El primer día de entrevistas le pregunté a Iván, el facilitador del taller, quiénes llevaban más tiempo en el curso y quiénes menos, para entrevistar a alguien representativo de ambos grupos. Me dio dos nombres: Miguel Ángel y Elvis. Inmediatamente llamó mi atención que eran casos muy opuestos: Miguel Ángel era universitario, estudiaba dos carreras en la UNAM y vivía en el oriente del Distrito Federal. Elvis era mensajero y vivía en Chimalhuacán, Estado de México. De alguna manera expresaban una cierta desigualdad social, pero convivían de manera armoniosa en el taller, entre ellos había camaradería, se reconocían, se respetaban.

Mi interés rápidamente se centró en Elvis, pues viniendo de un medio muy adverso y violento, había encontrado en el Circo una referencia de trato distinto a aquella que percibía en su comunidad.

Su historia escolar se interrumpía al terminar la preparatoria, tiempo en el que se había integrado a la vida laboral. Sin embargo, hace dos años se había incorporado a la educación no formal, pues estudiaba desde entonces en el taller del Circo Volador, en el cual se veía motivado y contento.

Se le notaba curioso, inteligente y crítico. Una de las primeras cosas que expresó en la entrevista es que el dibujo lo había "salvado" de una depresión muy fuerte por una "decepción amorosa" durante la adolescencia, gracias a esta práctica había tenido nuevamente deseos de vivir.

Este gusto por el dibujo no lo había aprendido en la escuela, pues narraba que tuvo diversos maestros de dibujo que lo desanimaban e intentaban controlar su libertad creativa. Aún así, descubrió un talento particular y una habilidad para expresarse mediante la representación visual, como otra forma alternativa a la palabra. Logró poner en imágenes aquello que pensaba y sentía sobre el mundo. De esta manera se produjo una simbolización que Salaminovitz reconoce como característica de la salida de procesos depresivos a partir del lenguaje en sus distintas modalidades (Salaminovitz, 1999). Pero no sólo eso, había encontrado una actividad que estimulaba sus habilidades del pensamiento y su capacidad de observación, pues desde que empezó a dibujar, aprendió a mirar la realidad de una forma distinta, a preguntarse por la realidad en la que habitaba, pues según sus propias palabras:

> Para tu poder dibujar algo bueno tienes que enterarte de lo que tiene que ver con el dibujo que vas a plasmar (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Elvis había logrado encontrar una forma de expresarse que desde el principio del placer y desde el deseo lo colocaba en una posición subjetiva distinta: transformadora y creativa, que le daba sentido a su existencia y le daba un lugar en el mundo. El arte del dibujo había hecho las veces de un proceso analítico, transformador, terapéutico en su adolescencia temprana. Era natural, hasta cierto punto que se encontrara a sí mismo en ese taller de aquel Centro Cultural llamado *Circo*, al que llegó por recomendación de un amigo, a quien le dijo "¿Circo? No, yo no quiero hacer maromas". Sin embargo su vida sí dio un giro cuando llegó a ese lugar que se planteaba como alternativo frente a la violencia de la sociedad, de la escuela, así como del arte académico y elitista que reproduce desigualdades y acentúa las diferencias entre lo culto y refinado; y lo "naco" o "popular".

Parecería, pues, que Elvis llegó al sitio adecuado, un espacio en el que coincidiría su amor al dibujo, con su deseo de tener un lugar de pertenencia e identidad, un lugar en el que se construía cultura de paz, sin saberlo, quizás sin quererlo, a partir de métodos pedagógicos no intencionados, pero coincidentes con elementos de las pedagogías de la resistencia.

La manera en que Iván S. Mancilla, su facilitador llegó a estos planteamientos, es una pregunta digna de una investigación a parte, sin embargo lo destacable es que siendo un chico de 25 años, con escasa experiencia docente, con una licenciatura en artes visuales y nada más que eso, construyó un *ambiente democrático* (Giroux, 1999), en el que se favorecen valores humanos, se comparte la autoridad y el conocimiento, produciendo así el reconocimiento de unos estudiantes hacia otros; lazos de afecto y solidaridad; compromiso moral con el grupo y sentido de la justicia; además de la evidente cohesión grupal y amistad que se desarrolló en ese espacio, constituido básicamente por jóvenes entre los 18 y los 25 años en su mayoría (aunque también reciben a gente más de 40) es un espacio donde la diversidad no es una retórica educativa, sino una realidad.

Elvis era parte de ese oasis, de ese *espacio transicional* (Winnicott, 1971), que transita entre lo que es su realidad y lo que los jóvenes desean que ésta sea y la forma en que en ese espacio dan vida a su deseo.

A partir de todos estos elementos, Elvis construyó no sólo un grupo de buenos amigos, sino un proyecto de vida:

> Sé que a la larga voy a tener que mantener una familia, voy a tener hijos y el dibujo no me va a ayudar, entonces estoy buscando otra cosa […] tengo la idea de ahorita meterme a la universidad, a la UNAM y estudiar este... literatura hispánica, entonces voy a saber redactar bien y a hacer mis propios libros, pero con ilustraciones para muchachos 5, 6 hasta 10 años, con ilustraciones y una buena historia (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Es interesante que este joven deseara regresar al sistema educativo escolarizado, cuando había tenido experiencias que lo limitaban y lo frustraban, como muchos otros jóvenes de clases populares en este país, pues la escuela, de acuerdo a teóricos neomarxistas (Bowles y Gintis, 1981; Carnoy, 1988) es un instrumento de reproducción del poder, que les enseña a las clases populares a resignarse y a obedecer como principal función social. Por otro lado, estos jóvenes no poseen el capital cultural necesario para destacar en actividades escolares (Bordieu, 2011) con lo cual generalmente son rechazados por sus profesores y violentados por el sistema educativo en general, como puede verse en el siguiente fragmento:

> Yo me sentía como si me estuvieran reprimiendo en vez de abrirme me estaban reprimiendo desde siempre "Es que no te sale mejor dedícate a otra cosa" […] por eso decidí salirme de allí […] allí en la escuela (Bachilleres 10), llevaba dibujo técnico y no me gustó. (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Sin embargo, Elvis quería regresar a la escuela, probablemente, a partir de este espacio transicional generado en el Circo. Este tipo de espacios podrían reproducirse por todo el país, no sólo en las organizaciones civiles, sino, ¿por qué no?, en las escuelas secundarias y preparatorias. Si retomamos el concepto de la *buena educación* (Torres, 2007), entendida como aquella que sirve a los educandos en su vida cotidiana, que les hace sentido, que les permite mejorar su vida y sus relaciones en el día a día, este tipo de ambientes democráticos se vuelven indispensables.

Recordemos que las escuelas son las principales responsables de encontrar los modos más adecuados para que la educación sea realmente útil para la vida y para mejorar la sociedad, habría que aprender mucho de las experiencias "alternativas" y "no formales" y para eso falta más que una buena intención, faltaría una sistematización de estas buenas prácticas para refrescar el sistema educativo.

Sin embargo, en el Circo esta buena práctica ocurrió en gran parte gracias a la buena intención y la sensibilidad de Iván S. Mancilla, artista plástico y facilitador; y un gran amigo de Elvis y de todos sus estudiantes.

Elvis tenía planes, tenía amigos, tenía un lugar en el mundo, se preguntaba por la violencia, se entristecía y se indignaba por los asesinatos en su comunidad:

> Últimamente he visto mucho en mi comunidad, de que llega un chavo de 16, 17 años y te apunta con la pistola y te mata por no darle dinero… ¿Qué pasa? ¿En qué hemos ido mal para llegar a este punto? […] es tu entorno en el que vas creciendo poco a poco. (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Elvis Santiago era un ser humano que merecía tener una vida, que merecía tener opciones como cualquiera de nosotros y la oportunidad para cambiar ese pequeño pedazo de mundo que a cada uno le toca. Elvis Santiago era una vida que valía la pena ser vivida, como cada uno de los 70 mil muertos que ha dejado la violencia extrema en México.

Pero la violencia fue más fuerte que el deseo

Elvis fue asesinado con un balazo en la cabeza mientras iba con su hermano por la calle, al parecer fue un asalto.

La gran singularidad de Elvis radica en que logró cambiar su entorno inmediato, es decir sus relaciones personales, por uno donde la vida sí valía la pena, donde se le quería y se le respetaba, donde se le extraña.

El día que me enteré de su asesinato fue a partir de este texto que Iván S. Mancilla colocó en su página de Facebook:

> Hoy, se me ha ido un gran amigo, un cómplice, un buen alumno... Doy gracias a la vida por haberlo conocido, fue un placer pasar estos años junto a él... cómplice de borracheras, secretos... no tengo palabras para describir mis sentimientos en estos momentos... todo lo que haga este año, va para él... para la persona más fiel, alegre, leal... y realmente genuina... jamás, jamás el taller será el mismo... amigo mío, donde quiera que estés... te quiero, sé que cada miércoles y viernes estarás ahí con nosotros.... Paz, a toda la familia de Elvis Santiago Lopez y un orgullo tremendo, haber conocido a su perfecto hijo...

Llamó mi atención que en ningún lugar se menciona que fue un asesinato, como si se buscara borrarlo, olvidarlo… ¿Por qué? Tal vez por miedo, tal vez por resignación, quizás por naturalización de la violencia y el asesinato, tal vez porque vivía en Chimalhuacán y eso lo marcaba como una vida precaria. No hubo indignación, ni protestas contra la inseguridad en su municipio. Sólo hubo una velada en el Circo Volador, un brindis por un amigo muy querido, en el que estuvieron todos los chicos del taller y claro, hubo mucho dolor.

Iván Mancilla me hizo el honor de invitarme a ese evento…Como no sabía qué llevarles y me sentía en deuda con Elvis, se me ocurrió llevar la transcripción de la entrevista que le hice. Sus amigos leyeron la entrevista en voz alta, con los ruidos de fondo de la ciudad: los aviones, el viento, la gente…la vida que sigue su curso.

En el texto puede leerse su humor y su ingenio, que a todos nos hizo reír. Sin embargo, por momentos, en medio de sus caras de jóvenes rudos, se escapó alguna lágrima. Fue un momento muy conmovedor, fue un acto de amor, de libertad y de política. Nos despedimos cada uno de nosotros con un fuerte abrazo.

De esa velada surgió la propuesta de hacer una exposición con sus obras en junio, para recordarlo, para que sus padres conozcan su espacio y lo que hacía. Surgió una columna en el Reforma del 1º de febrero que publicó el Director del Circo Volador, el Doctor Héctor Castillo Bertier, surgieron preguntas sin respuesta, surgió un inicio del duelo que cada joven amigo suyo y su familia tendrán que elaborar y surgió, así, mínimamente, este capítulo como un pequeño homenaje personal a un gran personaje de mi tesis de doctorado, a un hombre valioso que no pudo cambiar su mundo con el arte.

VI. El proceso edu-creativo



[…] había fotos que tomaban los alumnos y que te conmovían,

las veías y hasta llorabas.

Genaro Delgado, exfacilitador.

Fotografía de Omar, exalumno de foto estenopeica.

En el capítulo anterior revisamos los efectos afectivos, cognitivos y grupales generados en los sujetos por el arte en los talleres del Circo Volador. En este apartado se revisarán los elementos restantes del trabajo de campo, es decir, los facilitadores y la institución, además del propio ambiente educativo del Circo Volador.

6.1. Los facilitadores

6.1.1. Pensamiento crítico, autonomía y empoderamiento

En este apartado se analiza la capacidad de los facilitadores para generar en sus estudiantes procesos de pensamiento crítico, autonomía y empoderamiento. Recordaremos los aspectos que para Freire deben estar presentes en la dodisencia, para después analizarlos a la luz de las entrevistas (estos puntos fueron desarrollados en el tercer capítulo).

1. Rigor metodológico.
2. Investigación.
3. Respeto a los saberes de los educandos.
4. Crítica.
5. Estética y ética.
6. Corporificación de las palabras en el ejemplo.
7. Riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación.
8. Reflexión crítica de la práctica.
9. Reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

En cuanto al punto 1 sobre el rigor metodológico y al punto 4 sobre fomentar la crítica, encontramos en el discurso de Genaro, ex facilitador de fotografía estenopeica, al preguntarle sobre su objetivo principal en el taller:

> Que sean autodidactas, que ocupen su tiempo libre, que se den cuenta de que la información es poder y que pueden hacer muchas cosas. Que reconozcan tu trabajo. Aunque parecen muy pequeños (los objetivos), en los casos de los chicos que tenían un contexto familiar o escolar adverso, tener un perfil bajo y después de esta "terapia estenopteica" quedaban como distintos. Además los lazos que se generaban nos hacían como una familia, entonces tenían una referencia distinta (Genaro, ex facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 13 de febrero de 2013 vía video conferencia).

Como vemos en este fragmento de la entrevista, para Genaro fue muy importante que los estudiantes asumieran su propio poder personal y que encontraran en la información un poder sobre el mundo, para transformarlo.

Si bien no es evidente el rigor metodológico en esta frase, sí podemos pensar que era un constante interés en las clases de Genaro, buscar que sus estudiantes fueran autónomos y buscaran por ellos mismos la información.

En el caso de Enrique, él busca en sus clases como objetivo principal que sus estudiantes puedan:

> Saber cuestiones técnicas y criticar, analizar bien sus fotografías (Enrique, facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Para Enrique son muy importantes los aspectos teóricos, pero también busca que los estudiantes tengan elementos de análisis y crítica de sus propias fotografías, con el fin de que puedan distinguir entre una foto que se ve "bonita" y una que tiene una calidad destacada. En palabras de Malinalli, la comparación entre ambos profesores podría definirse de la siguiente manera:

> Genaro no tenía ningún método, lo hacía más libre, no intentaba imponer cosas, pero Enrique te enseña y te ayuda a complementar ideas. Él tiene más experiencia, tiene más confianza. (Malinalli, fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Es evidente en estas afirmaciones que Enrique intenciona mucho más el análisis en su clase, para Genaro era algo más intuitivo que metódico, sin embargo también fue aprendiendo de sí mismo y de su forma de enseñar, con lo cual el aprendizaje se dio de forma recíproca:

> El taller surge como una iniciativa para chavos que estuvieran interesados en la fotografía y no tuvieran los recursos para comprar una cámara réflex. Mi sorpresa fue que los chavos seguían interesados después de tres o cuatro meses. La técnica es muy sencilla, pero ellos se interesaban mucho más, entonces ya no tenía nada qué enseñarles y tuve que investigar y buscar implementar cosas nuevas y así fue como el taller cumplió ya 5 años. (Genaro, ex facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 13 de febrero de 2013 en video conferencia.)

En esta entrevista podemos ver tanto la necesidad de la investigación en la enseñanza, que corresponde con el punto 2, el aprendizaje recíproco entre el facilitador y el alumno; y la corporificación de las palabras con el respeto, es decir, si el facilitador les pide que investiguen y que se apropien de la información, es porque él mismo busca e investiga. También encontramos el punto 8 que se refiere a la reflexión sobre la propia práctica, que

en Genaro es muy evidente, pues él relata que al principio no tenía idea de lo que se generaba en los participantes del taller, pero hace un par de años en Circo Volador se empezó un proceso de reestructuración, con lo cual les pidieron sus cartas descriptivas, la planeación y el sustento teórico de sus talleres, es entonces que él empezó a investigar y a descubrir y ser consciente de los procesos que había detonado. El principal de ellos fue el empoderamiento de los agentes:

> Las personas que estaban ahí se daban cuenta de que con el conocimiento podían tener acceso a muchas cosas y estaban interesados en la fotografía y les cambiaban la dinámica quizás de drogas o violencia y les mostraban otra realidad, creo que eso funcionó en muchos casos, gente que comenzó a usar su tiempo libre en otras cosas, algunos chavos no habían podido entrar a la universidad y entonces este espacio servía como una motivación. Me causaba orgullo que alumnos que no iban para foto y no entraban en la universidad, de pronto me decían ¿Dónde puedo estudiar fotografía? Porque les había interesado más de lo que creían, se comprometían mucho (Genaro, ex facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 13 de febrero de 2013 en video conferencia).

Por otro lado, más allá del discurso, Genaro favoreció los procesos de sus alumnos para que se convirtieran a su vez en facilitadores, los promovió dentro del propio Circo en otros proyectos en el interior de la República para que replicaran el taller en zonas de alta violencia o marginalidad, como parte del proyecto que Circo presentó en *Subsemun* y en *Hábitat*, para lo cual se necesitaba mucha gente capacitada que buscara promover procesos de desarrollo en otras comunidades. Uno de los principales resultados de este proceso es el propio Enrique, quien actualmente coordina como facilitador el taller de fotografía estenopeica. Esta es una forma de respetar el saber de los educandos, que corresponde además con el punto 3. La carta descriptiva de la sesión número 8 de Fotografía Estenopeica plantea como objetivo el siguiente:

> Que los participantes transmitan los conocimientos adquiridos en el taller a otras comunidades (a través de la) Impartición de un taller básico o introductorio en una comunidad distinta a la de su origen. (Cartas descriptivas de fotografía estenopeica, proporcionadas por el Circo Volador).

Otros de los objetivos que el taller plantea en sesiones previas son la realización de un registro fotográfico de su comunidad y las personas de la misma, así como el diseño de una cámara "de autor". Como puede verse estos procesos previos los preparan para conocer su entorno y sensibilizarse frente al mismo, así como para ser creativos y descubrir su

potencial como agentes autónomos y empoderados. Posiblemente el taller de Fotografía estenopeica sea el ejemplo más acertado de lo que un proceso de educación por el arte para la paz, de manera implícita, puede generar en cuanto a la autonomía, empoderamiento y pensamiento crítico de los agentes. Es llamativo que ni Genaro, ni Enrique tengan formación como pedagogos, pero que hayan generado de manera intuitiva una estrategia tan eficaz y de posible replicación para la formación de habilidades para la cultura de paz, desde un enfoque crítico, es decir, la transformación no se intenciona simplemente en los individuos aislados, sino como sujetos activos que pueden transformar su entorno social a través de procesos educativos. El mejor ejemplo del éxito de este proceso de réplica es el propio Enrique.

En cuanto al aspecto democratizante de la educación, es importante tener en cuenta el costo de los talleres. Este aspecto también coincide con el punto ético de la educación para Freire, correspondiente al punto 5:

> En ningún lugar en México puedes tomar clases de fotografía por ciento y cacho de pesos al mes, la fotografía por sí sola es cara, tanto la análoga como la digital. A mi se me hizo muy económico, era fácil llegar aquí, te podías hacer de un kit de revelado por un precio muy económico, yo estuve buscando escuelas y era muy caro. Aparte el ambiente que se hace aquí, yo venía a los conciertos y me gustaba, además de que los compañeros son súper buena onda. Aquí el circo está abierto a todo tipo de personas, yo he dado clases a todo tipo de personas (Enrique, facilitador de fotografía estenopeica. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

El aspecto económico como hemos visto es un punto fundamental en cuanto a la visión de la propia institución, pues como ya se comentó existe una cierta democratización e inclusión en los costos de los talleres, que no opera de la misma manera en los conciertos, además de que la institución genera sus propias formas de exclusión y homogenización en los propios planeamientos que le dan sentido y que reproducen las desigualdades. Es llamativo por lo tanto encontrar que más allá de la retórica incluyente de la organización, los talleristas generen dinámicas de clase en las que predomina el respeto y el ambiente democrático, el pensamiento crítico y el empoderamiento de sus estudiantes, pues no son objetivos explícitos del Circo Volador ni se tiene una metodología pedagógica global orientada a favorecer estas habilidades, con lo cual es interesante lo paradójico de esta realidad, pues parecería que los facilitadores dan un sentido real a ese discurso y lo hacen propio, con lo cual favorecen el punto 7 de la pedagogía de la autonomía freiriana al

rechazar cualquier tipo o forma de discriminación, incluyendo la económica. La propia idea de un taller de fotografía estenopeica es una propuesta incluyente.

Sería un punto interesante estudiar la formación de los facilitadores y la historia de vida que favorecieron esta intuición pedagógica liberadora, pues la formación académica de Genaro es en biología y Enrique estudió fotografía en el Circo y posteriormente en la Casa del Lago. Este es un punto que en esta tesis no se desarrolla, pero que evidentemente se abre como posible tema para futuras investigaciones.

En cuanto al punto 5, tanto el aspecto ético de las artes visuales, como en el estético aparecen presentes, con lo cual se desarrolla como plantea Freire, la parte decente y la parte bella de la educación, que permite una autonomía de pensamiento hacia estos dos valores (belleza y decencia). Tanto los estudiantes como los facilitadores han expresado un cambio en su forma de ver el mundo que los lleva hacia la estética o hacia la belleza como una forma de estética (también lo feo es una categoría estética, retomando lo dicho por Malinalli, que gusta retratar lo feo). Pero también se habla de un ambiente grupal "bello" y "decente" como si la belleza plasmada y la ética de la imagen les permitiera también reproducir esto en sus relaciones con los demás. La imagen que observan y que después capturan (en fotografía) o reproducen (en foto y modelado) es una imagen para compartir, que habla de lo mejor de sí mismos o de lo peor, como en el caso de Rubén D. (los sueños aterradores), que al representarlo se convierte en algo socialmente aceptado y que permite sublimar los impulsos agresivos y autoagresivos.

Como si ética y estética estuvieran de la mano en una forma "bella" de vivir o de convertir lo "feo" en algo digno de ser mirado, de ser interrogado y de ser reproducido para pensar en ello, para hablar de ello, porque como diría Malinalli "también lo feo es parte de la vida".

Finalmente el punto 9, que implica asumirse como ser social e histórico, pensante y creador, si bien este aspecto no aparece como objetivo primordial en las cartas descriptivas (que se enfocan a cuestiones técnicas) sí está presente en el proceso educativo integral, que también los promueve para convertirse en facilitadores en el caso del taller de fotografía estenopeica.

Nuevamente encontramos aspectos paradógicos, pues como vemos, la institución favorece más bien los aspectos productivos y de integración (homologación), pero no se

intenciona la transformación tendiente a la liberación, sin embargo, el establecimiento del ambiente en el taller favorece un posicionamiento subjetivo distinto a través de la escucha de los facilitadores, de la creación, del empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico. Parecería que el punto común a los tres facilitadores es la pasión por lo que hacen, el sentido ético y estético que ellos mismos comparten hacia la vida y que se deja sentir en cada una de sus entrevistas, como cuando Genaro dice:

> […] había fotos que tomaban los alumnos y que te conmovían, las veías y hasta llorabas. (Entrevista realizada a Genaro el 13 de febrero de 2013 en video conferencia).

Difícilmente otra frase representaría mejor el sentido estético y ético que comparten los facilitadores de estos tres talleres. Aparentemente existe una gran empatía hacia sus educandos y un profundo respeto hacia ellos, tal vez producto como ya decíamos de la apropiación del discurso de la institución, que convoca a la diversidad, a la apertura como un espacio alternativo, abierto a lo otro en su propia estética y contenidos artísticos. Es de esta forma que los educadores y educandos que llegan y se quedan en este espacio comparten algo muy especial, que aparentemente se fortalece de manera particular en los talleres de artes visuales que se observaron.

Sin embargo estos procesos parecen producto de una afectividad y sensibilidad que no necesariamente es intencionada por el Circo, sólo se da de manera intuitiva y "por amor al arte" por así decirlo. Sería importante indagar en el tipo de dinámicas que podrían darse si se dieran desde la propia metodología de la institución.

Otro aspecto que es fundamental señalar es que los puntos señalados competen particularmente al taller de fotografía estenopeica, ya que el taller de dibujo y pintura y el de modelado no contienen estos elementos de replicabilidad ni de originalidad, que hacen tan especial al taller de Fotografía estenopeica. Dibujo y modelado además no tienen cartas descriptivas ni planeación didáctica (que es el trabajo que se me solicitó), a la institución le parece más sencillo pedirlo a alguien externo, pues parecería que lo más importante es cubrirlo como un requisito administrativo y para entregar a los financiadores, pero se olvidan del proceso de reflexión y apropiación que dicen buscan favorecer, se olvidan de su personal. Es evidente que su facilitador no sabe realizar este trabajo y no se le ha brindado la capacitación para hacerlo.

Para Iván (dibujo y modelado) es importante que sus alumnos expresen sus sentimientos, que sean libres, que participen activamente en los talleres apoyándose entre sí. Esto corresponde también con las propuestas de Freire para la liberación y autonomía de los sujetos, pero parecería que no tiene mucha idea de cómo lo ha favorecido y cómo podría hacerlo mejor (rigor metodológico, crítica y reflexión de la práctica) posiblemente esto es lo que le dificulta hacer una planeación didáctica.

La formación y el reconocimiento a los facilitadores por lo tanto parecería ser un punto básico en el que el Circo tendría que invertir mucho más, así como mejores sueldos, garantías y prestaciones para ellos, con lo cual sería congruente con sus planteamientos incluyentes y democratizadores, empezando por los propios jóvenes comprometidos y sensibles que integran sus recursos humanos.



Sala principal del Circo Volador

6.1.2. Pedagogías visibles e invisibles

Estos conceptos resultaron sumamente insuficientes para analizar la complejidad de la información recabada, debido a que se centran particularmente en el control que se da en la clase media con respecto a un tipo de enseñanza que se ha visto modificada y que ha reemplazado a una idea sumamente rígida y tradicional, por otra más flexible, ambas ejerciendo un tipo de control y de dominio sobre el alumnado.

En el caso de los talleres del Circo Volador, no encontramos una coincidencia plena con ningún tipo de esta clasificación, ya que si bien están lejos de las pedagogías visibles donde el control se da de manera rígida, también se separan de las pedagogías invisibles, las cuales recalcan un tipo fijo de desarrollo, que hace necesaria una cierta secuenciación de los contenidos educativos.

Sin embargo podemos rescatar el tipo de poder que se ejerce en una y otra clasificación, pues en la pedagogía visible PV se promueve el control directo, la fuerte jerarquización de las relaciones y la vigilancia directa, características que están por completo ausentes en el Circo Volador.

En las pedagogías invisibles PI se da una aparente liberación del sujeto que de cualquier manera cumple los fines de la reproducción social, aunque no de manera visible. El control es mucho más sutil y más difícil de detectar y observar.

Nuevamente en el Circo Volador esta teoría no es enteramente aplicable, pues al no tratarse de una educación formal, no son claros los procesos de reproducción social presentes en estos fenómenos educativos, aunque sí podemos notar los aspectos reproductores del sistema social dominante, particularmente en lo económico y lo político en la dinámica interna de la institución.

Podría decirse que en esta institución el trabajo se apega mucho más a las pedagogías invisibles por la propia estructura de los talleres y debido a tres características principales:

- Jerarquía: No existen jerarquías claras, hay una apariencia de igualdad y de democracia en la toma de decisiones.
- Secuencia de normas: La progresión de normas no es explícita, el estudiante no sabe cuáles serán los indicadores de sus progresos, sólo lo sabe el transmisor, aunque en ocasiones el transmisor tampoco intenciona del todo lo que ocurre en el aula y el proceso es más guiado por lo intuitivo y por aspectos un tanto idealistas del arte y de la sociedad, presentes en los discursos de los facilitadores, tales como “el arte permite la expresión de sentimientos” o que “el arte empodera a los estudiantes”.
- Criterios: Los indicadores son sólo conocidos por el transmisor, por lo cual éste tiene incluso un mayor control sobre el estudiante. Se establecen dos aspectos: la disposición (interna) y el atareamiento (conducta exterior). En el caso del Circo

> Volador, aparentemente lo importante es el resultado en el atareamiento, en cuanto al desempeño técnico de los estudiantes, aunque todos los facilitadores refieren tener objetivos muy claros en la disposición que pretenden desarrollar en sus estudiantes.

Comparando con las categorías de análisis inicialmente planteadas en la tabla 1, y con otros aspectos encontrados en el trabajo de campo, podemos referir lo siguiente:

En cuanto a las pedagogías invisibles, vemos que se valoran y respetan los códigos visuales de los agentes en las actividades grupales. Esto se manifiesta en la entrevista de Elvis, el chico de Chimalhuacán, cuando refiere que en el taller se respeta su trabajo y no se le dice qué puede hacer y qué no.

> […] Vi el concepto que tenía Iván y me agradó bastante, no es como los demás maestros que te presionan que te dicen "tienes que hacer esto", él me decía, tú puedes dibujar lo que quieras, yo de doy a elegir, sólo te estoy enseñando la técnica. No es como los demás, por que fui a varios y me decían "oye no me gusta como te está quedando, oye vuélvelo a hacer" (Elvis, dibujo. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Con respecto al constructo de Transformación social encontramos que en las pedagogías invisibles las actividades educativas sí incluyen una posibilidad de generar cambios con la participación de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando se plantea que los agentes puedan ser facilitadores en una comunidad distinta a la de origen, como parte de los objetivos. También puede verse el empoderamiento de los jóvenes cuando organizan actividades colectivas como fiestas y viajes colectivos, aunque es importante señalar que aunque estas actividades implican un aspecto político (relativo al empoderamiento personal) y a un posicionamiento subjetivo distinto, no incluye una intención de transformación colectiva ni una planeación de actividades que impacten en la transformación de sus entornos.

La mayor parte de los entrevistados refieren cambios positivos en sus vidas, tendientes a la liberación personal, la autonomía y el empoderamiento, pero no se encuentra presente una intención explícita de transformación social en sus discursos.

En cuanto a la Reproducción social, en las PV, vemos que dentro del discurso de la institución existe aparentemente una alusión a la transformación individual o colectiva que mejore la situación de los agentes, aunque también se dan relaciones reproductoras de manera paradójica.

En cuanto a las PI se detecta que dentro de la dinámica grupal no se da más ni mejor atención a aquellos agentes que tienen mayor formación académica o artística, esto por parte de ninguno de los tres facilitadores.

Tampoco se encuentra que se favorezca la violencia ni la competencia en las relaciones grupales, sino por el contrario, como ya revisamos en el apartado correspondiente a las relaciones grupales.

No se observa que sea promovida la legitimación de la desigualdad social ni la injusticia y no existe una autoridad de tipo autoritario, sino democrático.

En cuanto a cultura de paz encontramos en las PI que en el aula existe un trato pacífico y armonioso, respetuoso de los derechos y la opinión de todos los participantes.

También vemos que los facilitadores tratan a los participantes de manera en que su opinión cuenta en las decisiones colectivas, pueden modificar su rol de estudiantes al de facilitadores, pueden apoyar a otros agentes en sus procesos de aprendizaje y pueden usar su creatividad en distintos aspectos del taller, como la construcción de una "cámara de autor" en el caso de la fotografía estenopeica.

El tiempo está estructurado en base a las PI, ya que la secuenciación es sólo clara para el facilitador y no para los agentes, aunque en este caso no está basado en una teoría del desarrollo, sino de las necesidades de aprendizaje.

Sobre el espacio, este responde también a las PI, pues es grande y con muchos materiales, da libertad de movimiento a los agentes y permite acciones lúdicas y expresivas. Sin embargo, estos materiales son aportados principalmente por los estudiantes y no son costosos, con lo cual no corresponde a la clasificación inicial que plantea que es costoso para la clase obrera, pues los mismos talleres están pensados para ser accesibles a cualquier público, aunque también es cierto que el Circo podría encargarse de mejorar las instalaciones y proporcionar materiales adecuados, ya que recibe financiamientos importantes de agencias nacionales e internacionales.

Como vemos, estas clasificaciones son insuficientes para la complejidad de lo encontrado en campo, pues no necesariamente el Circo Volador pertenece a una clase media que busca reproducir las relaciones de poder existentes en la sociedad, aunque tampoco pueda salirse por completo de un sistema hegemónico de opresión, reproducido por todas las instituciones de la sociedad.

Parecerían necesaria una nueva forma de intelegibilidad de estas categorías, que abarque tanto los elementos reproductores como los liberadores, pues como hemos visto se presentan al mismo tiempo y de manera paradójica en los procesos educativos.

6.2. La institución

6.2.1. Institución y violencia

Para Lourau (2001) la institución corresponde a una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, etc. (Lourau, 2001:9).

Todas las formas sociales visibles por estar dotadas de una organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, el sistema escolar, etc., son denominadas también instituciones; aunque en otros contextos se prefiera hablar de organizaciones.

Para analizar las instituciones dialécticamente, Lourau propone descomponerlas en tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad.

La universalidad es la unidad positiva del concepto, es sumamente general y es dada por verdadero de manera abstracta, por ejemplo, el salario y la familia son normas universales de la sociedad en lo abstracto.

La particularidad sin embargo, expresa la negación del momento anterior, pues también es posible encontrar personas que no tienen un salario y no están casados sin que esto corresponda a una sanción. Toda verdad general deja de serlo cuando se aplican condiciones particulares.

Para Lourau la sociedad funciona, bien o mal, porque las normas universales (o al menos consideradas así) no se expresan directamente en los individuos, sino que pasan por la

mediación de formas sociales singulares y de modos de organización más o menos adaptados a una o varias funciones.

El tercer momento, el de la singularidad es para Lourau el momento de la unidad negativa, pues es resultante de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal, es decir, lo que la institución es, en contraste con lo que no es, lo que niega y al mismo tiempo la afirma. Para explicar esto, el autor expone que la institución está normalmente definida por sus funciones y por su ordenamiento, pero estas funciones excluyen otras y comparan a dicha institución con otras más. Por ejemplo, la cárcel y la escuela son instituciones muy distintas en su función, una es coercitiva y otra es formativa, pero la cárcel no excluye una función formativa, del mismo modo que la escuela no excluye una función coercitiva. De este modo, muchas de las funciones estarían de alguna forma ocultas, no son evidentes, pero existen.

Es por ello que para Lourau la institución no existe sin estos tres momentos, pues son dialécticos, lo universal no excluye a lo particular, ni lo particular a lo singular, con lo cual no se puede oponer arbitrariamente, ni tener visiones reduccionistas sobre la institución. Lo singular no es sólo la mente del individuo, ni niega por completo la realidad macro, sino que la incluye.

Es por ello que en este apartado es necesario y quizás más necesario que en cualquier otro, situar al Circo Volador en un contexto mexicano muy particular, en el que la desigualdad social extrema y existe una fuerte violencia estructural, que permea todas las instituciones, con lo cual ¿Por qué podríamos pensar que el Circo es una excepción?

Las propias organizaciones civiles, para su supervivencia necesitan de financiamientos, que les requieren manejar cierto tipo de discursos que de alguna forma se ponen “de moda”, es decir, las retóricas educativas, que deben incorporar para seguir existiendo. Nadie le daría financiamiento a una institución cuyo objetivo sea generar una revolución liberadora que altere el orden social establecido o simplemente con el fin de lucrar, pues para ello no necesitaría fondos del estado ni de la cooperación internacional.

Parecería que este es el caso del Circo Volador, que surge, como vimos en el capítulo anterior, hace más de 20 años, en un contexto donde la cooperación internacional estaba activa en el país, pero durante ese largo lapso de tiempo, se retira y la competencia entre los organismos de la sociedad civil por los escasos financiamientos gubernamentales comienza

a ser despiadada. El Circo no es ajeno a ello, debe sobrevivir con los fondos disponibles y lograr grandes efectos en la población juvenil, para seguir existiendo. En estas condiciones es difícil para cualquier organización no caer en las paradojas de la liberación-reproducción.

En entrevista con un ex facilitador de la institución:

> En el Circo siempre te tratan como chavito de 18, llevo ya más de 10 años trabajando aquí y siguen pretendiendo que mi trabajo sea casi gratuito, me siento usado y violentado…a ellos les dieron millones de pesos y a mi me pagaban 10 mil mensuales, me hacían arriesgarme en una peligrosa ciudad fronteriza sin ningún tipo de protección y me exigían resultados milagrosos sin ningún tipo de apoyo (Entrevista realizada a VM el 21 de enero en Los Bisquets Obregón).

Si bien los otros facilitadores han explicado las facilidades que el Circo les ha dado y se han mostrado motivados y satisfechos con la institución, este ex facilitador no opina igual, y se muestra resentido por el abuso que considera que recibió. Lo que él denuncia es un abuso del poder, pero también un mal uso de los recursos financieros. Esto es importante de tomar en cuenta, pues la violencia estructural también incluye a la violencia económica y a los grandes niveles de corrupción que existen en México.

El Circo opera en este sentido como una empresa, en la que es necesario tener más "rendimiento" de sus facilitadores y esto incluye una lógica capitalista que busca la explotación de los mismos (como se vio en el capítulo 4, los sueldos de los facilitadores son muy bajos). Esta institución en palabras de Lourau "es atravesada por lo educativo y lo carcelario, pero bajo el signo del principio de rendimiento, único de realidad en la sociedad industrial (según Marcuse)" (Lourau, 2001:12). De acuerdo a Lourau, en la fábrica capitalista se busca producir ganancia, es la institución casi sagrada del modo de producción capitalista que es la plusvalía, en este espacio el obrero aprende a humillarse ante los superiores y en segundo término y si es necesario, aprende un oficio. Por definición la fábrica sería violenta con los empleados, del mismo modo que el Circo Volador lo es, pues el monto que un facilitador recibe por su trabajo es de aproximadamente $1500 mensuales por cuatro horas semanales, siendo un trabajo altamente calificado, pues se requiere formación técnica en una disciplina dada y además funciones pedagógicas y de intervención social. Este aspecto está presente cuando en las entrevistas comentan lo siguiente:

> […] es difícil, este, es difícil más que nada vivir de eso, vivir con eso no porque pues yo lo amo, realmente siento así como que pasión, pero vivir de eso es difícil […] pero yo creo que uno puede hacerlo sabiendo que tal vez no a vivir con lujos pero la pasión no se las van a quitar, eso es lo que les intento enseñar un poco aquí, no importa que les cueste, pero que no se rindan. Yo creo que digo el enseñarnos a que tienes que hacer algo que te dé qué, te de efectivo y no a disfrutar, porque yo lo disfruto, como te digo, tal vez no tengo la gran vida, pero puedo salir a la calle feliz no? Y sonriente, entonces eso es lo que les intento enseñar un poco, un poco aquí […]. (Edwin Iván, facilitador de dibujo. Entrevista realizada el 2 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Como puede verse en el discurso de Iván, él detecta que hay una desventaja en el hecho de dedicarse al arte, pues no puede acceder a los beneficios del sistema económico dominante, sin embargo no lo ve aparentemente como producto de una violencia estructural, sino de haber elegido dedicarse al arte, que es una actividad llena de pasión, pero mal pagada. Este fragmento posee las características reproductoras del arte académico y elevado, en el cual son pocos los "artistas" destacados y privilegiados, que logran vender sus obras en el gran mercado del arte. Evidentemente Edwin Iván no pertenece a este grupo de gente, con lo cual no logra insertarse en un medio que violentamente lo excluye de la partición y lo deja "sin parte", reproduciendo la violencia estructural.

Para Lourau la dialéctica de la institución opera en su tercer momento, el de la singularidad, expresando como veíamos la unidad negativa de la norma universal. Existen en las instituciones algunas funciones "nobles" llamadas crecimiento, desarrollo, inversión, servicio social, empoderamiento, etc. que estarían en detrimento de las funciones que no pueden ser confesadas, pero que están presentes en las organizaciones, como el lucro y la plusvalía. Mientras el Circo recibe grandes financiamientos, sus facilitadores reciben sueldos sumamente bajos.

Para Althusser existe un concepto llamado "desconocimiento de lo económico" el cual implica que hay problemas económicos en un organismo "no productivo", así como hay problemas de control social y de connotación política en un organismo económico, ya que existe una transversalidad de las más diversas funciones dentro de instituciones en apariencia opuestas, como una cárcel y una escuela; como una organización no gubernamental y una fábrica.

Es así que si bien las instituciones afirman unas funciones y niegan otras, esas funciones negadas están presentes de manera simbólica, es decir por medio de actos y palabras, de

silencios que no se pueden vincular unívocamente con una o varias funciones privilegiadas o afirmadas.

En este sentido, Lourau retoma el psicoanálisis aplicado a las instituciones, pues afirma que el psicoanálisis es la ciencia de los sueños, de lo no dicho, de lo que no se sabe, no sólo en el sujeto con relación a su deseo, sino también en la sociedad. Uno de estos aspectos no dichos en la sociedad es el dinero y la autoridad en las relaciones institucionales aquello significante que no se dice, pero que está presente y que es necesario analizar.

En nuestra sociedad el dinero y el poder están íntimamente vinculados, con lo cual puede suponerse que así como existe un abuso en cuanto al dinero en cuanto a los facilitadores, también existen relaciones de poder muy marcadas, tal es el caso de las personas que llegan a realizar investigaciones en el Circo, pues al parecer siempre se les termina pidiendo trabajo a cambio, en una relación fuertemente marcada por el mercantilismo y el abuso.

Las funciones negadas del Circo serían la reproducción social del orden económico (y político) en el que los que no tienen parte en la sociedad, sigan sin tener parte, con algunas funciones paliativas como el entretenimiento y las actividades productivas con ciertas características culturales incluyentes. Sin embargo, como ya se mencionó, a pesar de tener facilitadores poco capacitados para la intervención pedagógica y social, se generan procesos de autonomía y empoderamiento, que si bien no producen ninguna revolución social liberadora, sí promueven un posicionamiento distinto de los sujetos, produciendo funciones paralelas y opuestas en la institución, en una continuidad dialéctica: la afirmación de la liberación, la negación de esa liberación y la producción de una paradoja entre la reproducción y la transformación.

6.2.2. Institución y creación

Esta paradoja de la transformación y la reproducción social en el Circo, estaría aparentemente marcada por la actividad instituyente de los facilitadores, quienes producen una realidad alterna, que no está directamente vinculada al poder y al dinero, ni al autoritarismo, sino a otras cosas, a la creación, a la solidaridad, a la cooperación, como procesos instituyentes de algo más.

Dos conceptos que pueden ayudar a comprender lo que ocurre en estos talleres, son los de espacio transicional y de juego, de Winnicott. El espacio transicional significa un espacio psíquico, un lugar que representa un puente que une lo subjetivo y lo objetivo, es decir, el mundo interior y el mundo exterior, donde se puede explorar y negociar la relación entre fantasía y realidad. El espacio transicional ofrece una oportunidad creativa para la exploración de la vida. Este espacio es provisional y no concluyente, como la experiencia artística (Minsky, 2000)

En este sentido podemos pensar que el espacio de los talleres funciona como una suerte de espacio transicional, que les permite a los agentes hacer un puente entre la violencia que viven a diario en sus entornos cotidianos como el trabajo, la escuela o su comunidad, en los cuales existe competencia y descalificación por parte de sus compañeros de estudio o trabajo; o bien violencia física como en la comunidad de Elvis; y el taller, donde han construido juntos un espacio en el que se sienten respetados, bien tratados y en el que existe cooperación y solidaridad; es decir, un espacio transicional entre la realidad nacional y la realidad interna, que se comparte y construye un espacio colectivo.

Podemos pensar que una sociedad que produce grados tan grandes de violencia estructural, también genera las condiciones en el día a día, para que esto se produzca. En estas condiciones cotidianas de la realidad externa viven estos jóvenes. Pero parecería que su realidad interna fantasea y experimenta con una realidad distinta, que pueden ensayar en sus talleres.

Es aquí donde el concepto de juego de Winnicott tiene relevancia, pues es la actividad que lleva al sujeto a descubrir a través del placer lo que le interesa. Representa también en algún sentido, una negociación entre el mundo interior y el exterior, o dicho de otra forma, el principio del placer y el principio de la realidad. La experiencia artística y el disfrute del arte, tienen lugar en ese mismo espacio psíquico llamado "experiencia intermedia". Sobre la capacidad artística, afirma: "A través de la expresión artística podemos esperar mantenernos en contacto con nuestros yoes primitivos, de los que se derivan los sentimientos más intensos e incluso unas sensaciones terriblemente agudas […]" (Winnicott, 1958ª:150, en Minsky, 2000: 85).

De esta manera podemos ver al espacio transicional de los talleres, como un espacio de juego, donde las creaciones artísticas funcionan de manera simbólica, a decir de Sara Paín

(1995), un "como sí", "como si tuviera a la mujer que amo"; "como si el cuerpo que modelo en plastilina fuera el mío"; "como si nadie pudiera hacerme daño"; pero también representan aspectos sociales importantes en su "juego artístico" donde ponen en juego sus aspectos subjetivos más íntimos y sus deseos con respecto a los demás "como si la sociedad fuera equitativa y nos respetara"; "como si las personas pudieran cooperar entre sí y no despedazarse ni humillarse"; "como si las instituciones civiles pudieran construir espacios de libertad y de transformación social". Este espacio produce una cultura de paz.

La creación entendida de esta forma, también da pie a procesos instituyentes, transformadores. Sobre esto Castoriadis (1998) plantea que al igual que el lenguaje, las instituciones primordiales son creaciones de los seres humanos, de esta forma la sociedad también es creación y autocreación. La sociedad además es histórica, por lo que siempre produce un proceso de autoalteración, pero el proceso ha sido tan lento que ha resultado imperceptible. Sin embargo en los últimos 400 años ha sido mucho más rápido e incluso violento. Si bien esta autocreación tiene ciertas restricciones como el estrato natural en que una sociedad existe, o bien las restricciones históricas o las intrínsecas (las instituciones y las significaciones[28] imaginarias deben ser coherentes), pero al final es una creación y una autocreación. Es así que la sociedad autocreada le impone al sujeto unas ciertas significaciones imaginarias instituidas, que el sujeto da por hecho y no cuestiona, Castoriadis llama a estas imposiciones "lógica ensídica social" (Castoriadis, 1998, 9). Sin embargo, incluso estas formas dadas por hecho, también tienen un ámbito de creación, por ejemplo en el lenguaje, donde las palabras ya existentes, pueden crear metáforas y ser usadas en sus formas poéticas. Del mismo modo, las imágenes existentes, pueden ser usadas de formas distintas, en combinaciones inexistentes en la realidad. Así mismo, las relaciones interpersonales instituidas, también pueden ser creadas y autocreadas. La coherencia que debe existir entre las instituciones y las significaciones imaginarias deben ser coherentes, como restricción intrínseca a la creación humana, también puede producir contradicciones entre la dimensión imaginaria y la dimensión de la institución.

[28] Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo: pero esto no es un constructum intelectual; va relacionado con la creación del impulso de la sociedad considerada (una intención global, por así decir) y un humor o Stimmung específico-un afecto o una nebulosa de afectos que embeben la totalidad de la vida social (Castoriadis, 1998: 9).

De esta forma el imaginario social instituyente también puede operar cambios en las sociedades en distintos niveles y puede producirse en los colectivos, como una forma de transformación en la realidad micro social, que podría en algún momento y bajo condiciones específicas, producir transformaciones en la realidad a nivel macro.

Los talleres de artes visuales del Circo Volador, en este sentido, podrían representar un espacio en el que se producen procesos instituyentes y transformadores, a manera de un espacio transicional, que si bien no impactan en la transformación de la sociedad, sí modifican el posicionamiento subjetivo de los sujetos que participan de esta dinámica, produciendo así una transformación orientada a la liberación subjetiva.

6.3. El ambiente educativo

Cuando se analiza una práctica educativa como la del Circo Volador, no se puede atender únicamente a los elementos aislados que conforman una experiencia, ni siquiera se puede considerar únicamente a los sujetos o a la institución, pues no sería suficiente para comprender lo que ahí ocurre. Es por eso que es necesario analizar también el ambiente que resulta de la interacción de estos elementos en su conjunto, es decir, el ambiente educativo.

El ambiente educativo incluye las relaciones de convivencia entre las personas, la comunicación, negociación y diálogo. Se enfatiza la importancia de los conflictos en la vida para el desarrollo de las cuestiones morales y afectivas y se insiste en el vínculo entre el conocer y el sentir, el valorar y disfrutar. Se hace énfasis además en la acción comunicativa orientada por la búsqueda de la comprensión como la forma de comunicación ideal en la escuela donde debe promoverse y cultivarse la libertad (Moreno, 2000). También ha sido expresado como una "red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en la formación del estudiante […]" (Moreno, 2000:16) si provee a este estudiante de las experiencias que le den un marco de acción en la vida.

De esta forma, al hablar de ambiente educativo nos centraremos en las relaciones que se producen, a esta red de afectos, ideas y experiencias que constituyen el medio donde se transmiten los mensajes educativos en las aulas de los talleres de artes plásticas seleccionados del Circo Volador. En particular, al hacer referencia al estudio de los

elementos de cultura de paz y pensamiento crítico, se puede partir del ambiente educativo que favorece la democracia.

Debido a las fuertes críticas al currículum rígido, se ha tendido a minimizar la intervención y a aumentar la participación de los involucrados en los procesos de aprendizaje, convirtiendo a los currículos en prácticas democráticas, más flexibles.

Sin embargo, cuando se quiere cambiar estos currículos, subsisten las prácticas que se quería modificar, es por eso que se utiliza el término currículum oculto, para explicar estas acciones que son inconscientes y que expresan los valores y creencias subyacentes en la educación. El currículum oculto se diferencia del término pedagogías invisibles en que estas últimas son pautas de control y de poder que están dadas desde una lógica mucho más flexibilizada, de la clase media, pero que al final reproducen las jerarquías de clase en la sociedad, aunque como ya vimos, esta perspectiva es insuficiente para dar cuenta de los procesos creativos e instituyentes que ocurren en el salón de clase. El currículum oculto en cambio, no necesariamente habla de relaciones de control y de reproducción, sino que se enfoca a los elementos implícitos e inconscientes presentes en el aula. En este aspecto estaría vinculado a los elementos implícitos de la educación para la paz, que al no ser explícitos, ni basados en el conocimiento racional, sino en actitudes y acciones dadas en el aula, son mucho más presentes en las interacciones cotidianas.

Es por estas razones que el currículum oculto es retomado en este apartado, aunque no ha sido parte del corpus teórico de esta investigación, pues es adecuado para explicar los elementos presentes en el ambiente educativo democrático. Al respecto Henry Giroux opina que el currículum oculto tenderá a manifestar la competitividad, hostilidad y falta de cooperación en los ambientes escolares, a pesar de que el currículum oficial plantee lo opuesto. Esto ocurre porque el currículum oculto buscará de manera no explícita, dotar a los estudiantes de las necesidades de personalidad requeridas en la fuerza de trabajo de acuerdo a la estructura jerárquicamente organizada (1986). Es decir, que el currículum oculto es altamente reproductor de la violencia estructural.

En contraposición a esto, Giroux estudia los valores y los procesos que deberían ser parte del ambiente democrático en el aula, en los cuales se enseñara a los niños y jóvenes a convivir de manera pacífica y solidaria, es decir, contrariamente a lo que realmente ocurre.

Los elementos más importantes del ambiente educativo a los que se pone atención en este trabajo son: Relaciones interpersonales, relación con el conocimiento y los valores.

Sobre las relaciones interpersonales, se estudió qué tanto la autoridad es compartida por los estudiantes y facilitadores, ya que de acuerdo a Giroux (1990) este es un requisito importante para el ambiente democrático, pues facilita la participación activa y el aprendizaje colectivo. Giroux plantea que las normas de cooperación, a partir de una tarea común, pueden desplazar al currículum oculto tradicional, que hace énfasis en la competitividad e individualismo. Sin embargo, también es notorio que en muchos casos la participación de los estudiantes es superficial, como parte de las pedagogías invisibles habituales, que reproducen formas de control más sutiles y favorecen el currículum oculto tradicional.

En el caso de los talleres de artes plásticas del Circo Volador se encontró que en términos generales existe efectivamente una redistribución de la autoridad en las aulas que responde a una cultura de paz, como veremos a continuación.

En los tres grupos estudiados, las artes plásticas representan una actividad común, que permite la colaboración, ya que no involucra la competencia que podría haber en el caso de la escuela tradicional, donde está presente la evaluación o la profesionalización, como vimos en el capítulo anterior.

Los casos más interesantes en este aspecto son el de Miguel Angel y Rubén M. de modelado y Elvis de dibujo.

Miguel Ángel estudia composición musical e interpretación musical en la UNAM a nivel licenciatura y compara los ambientes que vive en ambos espacios, el profesional y este otro, en el Circo, donde sólo viene a disfrutar, a aprender y a convivir. Rubén M., quien es pintor y dibujante profesional y trabaja para una escuela más de doce horas diarias, pero en sus tardes libres acude al taller de modelado y se siente cómodo, aunque explica su necesidad de salir del "montón". Algo pasa en el taller de modelado que ambos chicos se sienten muy cómodos, porque no consideran que esté presente la competencia, a pesar de que ellos mismos han introyectado en su discurso el aspecto hostil y competitivo del arte como campo cultural, separando muy bien a los "artistas" de los "no artistas", como veíamos antes.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes de estos talleres, parecería que las actividades que no implican una competencia en el ámbito escolar o profesional tienden a ser más integradoras, este puede ser considerado un punto importante que diferencia al arte de otras actividades igualmente integradoras como el deporte, donde sí existe una clara idea del rendimiento físico y de la competencia; incluso en el propio Circo Volador, en el taller de danza (que incluye actividades de rendimiento físico), los alumnos perciben un ambiente mucho más competitivo que en los talleres de artes visuales, al respecto Dafne, de fotografía, comenta que en el taller de fotografía todos son solidarios con ella, contrario a lo que vivió en el mismo Circo, en danza aérea.

Es importante destacar que en las 9 entrevistas realizadas a los estudiantes de los tres talleres y en las tres entrevistas a ex alumnos, todos hablaron de lo importante que es para ellos el ambiente cordial y amigable del grupo para su permanencia en éste, así mismo hubo quien lo comparó no sólo con experiencias educativas o laborales, sino también con su vida comunitaria o respecto a otro tipo de talleres de artes visuales.

En las entrevistas es notorio que los estudiantes tienen en los talleres una referencia de trato distinta, que les gusta. Es interesante que se refieren a una autoridad compartida, más como una capacidad de ayudar a otros y transmitirles conocimientos, que a una relación de poder, que parecería no existir de manera marcada en las relaciones grupales aunque es evidente el empoderamiento personal y el posicionamiento subjetivo distinto que se evidencia en los sujetos que pasan de ser alumnos a facilitadores, como en el caso de Enrique, quien explica su experiencia en el Circo de la siguiente manera:

> […] yo quedé fuera de la escuela por problemas de… de papeles y eso, y yo no me quería quedar sin hacer algo, entonces una vez vine a un concierto en Circo Volador y vi que se impartían cursos, entonces empecé a checar y el que me latió más fue el de fotografía, a mí siempre me gustó la fotografía, aunque no supiera, pero la emoción de sacar las fotos, aunque no supiera nada, pero así de "yo las saco, yo las saco". Entonces entré al taller aquí de foto estenopeica y empecé a entrar un poquito más y un día me dijo Genaro "ya no te puedo enseñar más, ya llegaste al límite de lo que podías aprender aquí", y me recomendó el curso de la casa del lago, él también fue alumno ahí y me recomendó el curso de ahí… (Entrevista realizada a Enrique, facilitador de fotografía estenopeica, el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Como vemos Enrique "no sabía" tomar fotos, remarca este hecho como algo importante que lo definía, es decir, él se queda fuera de la escuela por problemas académicos o de

reprobación, que se traducen para él en problemas "de papeles". Él era el que no sabía nada, aunque su deseo lo lleva a buscar algo qué hacer, él sólo puede hacer en ese momento, porque "no sabe", no puede. Cuando aprende fotografía y se apasiona con estos conocimientos, llega a ser un alumno destacado y el propio Genaro le sugiere que busque otras escuelas, ahora Enrique es "el que más sabe". El propio facilitador lo reconoce, le da un lugar y lo promueve para aprender más y para convertirse además en el nuevo facilitador. Lo cual le da otra posición en el Circo, frente al grupo y también frente a la vida.

Probablemente por la propia estructura de un taller se hace propicia esta dinámica, ya que no es una clase teórica, sino que se busca construir habilidades de distintos tipos (no sólo técnicas), tal como menciona Genaro, ex facilitador de fotografía estenopeica, al preguntarle sobre su objetivo principal del taller que dirigió durante más de cinco años, él responde que le interesa que aprendan a ser autodidactas (como ya se vio en páginas anteriores).

Como veíamos en el caso de Enrique, la información y las habilidades construidas, al parecer les brindan a los estudiantes una mayor autonomía en distintos ámbitos, lo cual también es una manera de redistribuir la autoridad del profesor hacia sí mismos en las interacciones cotidianas, es decir, de manera implícita, pues favorecer que la autoridad sobre los conocimientos y habilidades de las artes plásticas circule entre los integrantes del grupo, las relaciones son más respetuosas, colaborativas, cálidas y democráticas. El respeto de los profesores hacia los estudiantes y el reconocimiento a sus creaciones parecería ser también una manera de favorecer el ambiente democrático.

Es además interesante que esta forma de ver el conocimiento y las relaciones en el grupo se "contagian" a través del ambiente democrático, esto es evidente en el discurso de Enrique al hablar sobre sus estudiantes:

> […] yo soy de la idea de que yo no les puedo hacer que aprendan algo, pero si les puedo ayudar a que tengan la inquietud de investigar algo, de preguntar algo, el obligar a la gente a estudiar algo, yo no he visto que vaya por buen camino, yo si les doy la idea, ¿No has pensado esto, que tal esto? Entonces ellos empiezan a generarse dudas e inquietudes, entonces para mi eso es mas educativo que obligarlos a que se metan algo en la cabeza… (Entrevista realizada a Enrique, facilitador de fotografía estenopeica, el 26 de febrero de 2013 en el Circo Volador).

Es visible que en los talleres el conocimiento no es un atributo exclusivo de los facilitadores, como vemos en las entrevistas, si no que cada estudiante puede apoyar y colaborar en el aprendizaje de los otros compañeros y de esta forma también obtienen reconocimiento y respeto en el grupo. Los agentes adquieren a través de estos procesos un nuevo posicionamiento subjetivo cuando no hay ya alguien que "no sabe", porque todos saben algo que comparten, es decir, todos tienen algún poder en el salón, comparten la autoridad y esto reduce las desigualdades y la violencia, construyendo una cultura de paz.

En este sentido, la relación con el conocimiento en los talleres es propicia para el establecimiento de un ambiente democrático. Esta relación es para Giroux la fundamentación pedagógica de los procesos democráticos en el aula, para él puede establecerse eliminando la práctica de encasillar a los estudiantes y de separarlos por sus distintas habilidades, pues la idea es que el aula sea heterogénea, para que puedan interactuar y apoyarse unos a otros.

Este proceso es particularmente notorio en el taller de fotografía, pues muchos de sus estudiantes se han convertido en facilitadores en otras instituciones o bien, en distintos lugares de la república donde el circo ha replicado su modelo.

Sobre esta relación con el conocimiento, Giroux recomienda reducir al máximo las motivaciones extrínsecas en el aprendizaje, tales como las calificaciones y privilegios. En el caso del Circo, al ser un lugar de educación no formal, este aspecto no está presente, quizás sea por ello que la competencia también se excluye, con lo cual sería interesante analizar el papel de las evaluaciones y de los roles tradicionales de enseñanza-aprendizaje en las relaciones de competencia dentro de la escuela formal.

De esta manera vemos en el ambiente educativo democrático de los talleres del Circo y en particular en el taller de fotografía, una relación entre las personas que favorece la colaboración, el respeto y la solidaridad, así como también el pensamiento crítico, la autonomía y el empoderamiento, aspectos fundamentales de la cultura de paz. Sin embargo también en este punto encontramos algunas paradojas dentro de la institución, ya que el ambiente educativo no está dado sólo por las relaciones.

Este ambiente democrático está dado por distintos elementos que no sólo tienen que ver con la relación de los estudiantes y el facilitador, o bien de los estudiantes entre sí, sino

también con otros aspectos implícitos, que pueden ser observados en elementos abstractos de los talleres, tales como el espacio y el tiempo.

Existe mucha flexibilidad en cuanto al espacio y el tiempo, lo cual coincide con las pedagogías invisibles donde el control no se da de manera explícita, sin embargo, como ya revisamos, no vemos sólo control en estos talleres. El escenario del aula también promueve una dinámica más horizontal, está dado por una mesa en torno a la cual se sientan todos los participantes, en el caso del taller de artes plásticas y de modelado, pues no existe una tarima ni filas de sillas construidas con el fin de generar una estructura vertical en el grupo. Tampoco tienen lugar acontecimientos con horarios rígidos, ni existe una secuenciación uniforme de los contenidos pedagógicos, esta no es lineal sino personalizada. Por otro lado, en el taller de fotografía, son los mismos estudiantes los que les explican a los nuevos integrantes los procesos básicos de revelado.

Sin embargo vemos en el salón de fotografía estenopeica un gran descuido, pues las instalaciones son totalmente improvisadas, aunque les han prometido en varias ocasiones que van a adaptar el lugar. Es un salón muy viejo, sin mayor adaptación que una estancia amplia mal iluminada, un sillón muy viejo, una mesa chica (insuficiente para que todos corten sus fotos) y un salón pequeño que adaptaron para cuarto obscuro. Es interesante preguntarse por qué el Circo no invertirá mayores recursos en uno de los talleres que les genera mayor reconocimiento nacional e internacional, pues los procesos generados en el taller de fotografía estenopeica son de los más interesantes que genera y que les ha dado un lugar dentro de las "mejores prácticas nacionales" de acuerdo a Hábitat y a Subsemun, como veíamos en el capítulo 4. Este reconocimiento se traduce en importantes financiamientos, que definitivamente no se ven reflejados en las condiciones y recursos de los salones de estos talleres.

Otro aspecto importante en el establecimiento de un ambiente democrático son los valores que se construyen en un aula. Giroux incluye la estima por el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la responsabilidad social como valores fundamentales. También se debería desarrollar un individualismo no autoritario que permitiera encontrar el equilibrio entre la cooperación con el grupo y la conciencia social. En esta misma medida, el proceso educativo debería estar abierto a que el estudiante tome conciencia de la necesidad de desarrollar opciones personales y de actuar de acuerdo a ellas, además de que

debe estar abierto a un examen crítico en relación con los lazos que ligan al estudiante con la sociedad en general (Giroux, 1990).

Es importante mencionar en este punto, que si bien la educación liberal tiende a hablar de la cooperación generalmente se cae en grandes contradicciones al basarse en un currículum oculto que está sostenido en la competencia y en la individualidad. Es por ello relevante propiciar los valores democráticos de manera implícita en el aula, ya que si estos están presentes en las interacciones cotidianas, pueden modificar tanto las pedagogías invisibles, como el currículum oculto, tradicionales.

Los valores encontrados en estos talleres son el respeto, la cooperación, la inclusión, el reconocimiento, la camaradería, la ayuda mutua y la transformación social, esta última, entendida como una preocupación por lo colectivo y por imaginar otros modos de repartición de lo sensible, es decir, de ser, de pensar. Como cuando los agentes hablan de lo que sienten que el arte hace por ellos y por las personas, tal como revisamos en el capítulo anterior.

El respeto fue muy visible en las observaciones no participantes hechas en los talleres, particularmente en lo referente a las creaciones de cada uno, frente a las cuales también se expresa reconocimiento y solidaridad. En los talleres todos saben algo y lo comparten, el ambiente es muy relajado, conversan todo el tiempo mientras están trabajando y muchos de ellos se quedan después de que el taller termina. Hay mucho compromiso con sus trabajos, se lo toman "muy en serio" y eso genera respeto y admiración entre ellos. Se tratan con aprecio, no se escuchan apodos ni ninguna otra palabra descalificadora, se ven como iguales, a pesar de que hay gente de distintos niveles socioculturales. Estos tres talleres artísticos como vemos, han logrado generar un espacio transicional para los jóvenes que acuden a ellos, que expresa una transición entre la violencia que viven fuera del Circo; y el mundo que les gustaría construir, y que entre todos generan en este lugar.

Parecería que este ambiente democrático creado en los tres talleres de artes visuales está sumamente vinculado a los siguientes elementos:

- Existe una creación subjetiva a través de las artes plásticas, que permiten la expresión de emociones, ideas y sentimientos; esto favorece la construcción de un vínculo colectivo y un sentido grupal, imprescindibles para la construcción de un ambiente democrático.

- Los talleres ocurren en un contexto informal, donde no existe profesionalización y no se fomenta la competencia. Esto plantea la necesidad de revisar en la escuela formal los sistemas de motivación extrínseca, con el fin de reducir la competencia y el individualismo.
- Los estudiantes sienten un profundo interés y compromiso con la actividad artística, que les permite apropiarse de habilidades y conocimientos, que además comparten entre sí, lo cual favorece el desarrollo de habilidades de manera colaborativa y genera respeto y reconocimiento entre ellos.
- Existe la intención por parte de los facilitadores de distribuir la autoridad de forma que no recaiga en una sola figura, se busca el aprendizaje autodidacta y se delegan funciones en los estudiantes.
- El ambiente afectivo favorable es propicio para la construcción de valores colectivos como el respeto, la cooperación, la inclusión, el reconocimiento, la camaradería, la solidaridad y la transformación social.

El conocimiento en el taller es algo que no está dado, sino de lo que todos participan, está abierto a la creatividad. Esto parecería favorecer la autonomía más que la legalidad y la responsabilidad más que la obediencia, además de que enseña a los estudiantes a soportar la angustia, que para Giroux (1986) es un obstáculo importante en la educación, pues produce temor a lo desconocido y favorece la repetición de dogmas producidos por el conocimiento científico, esto a la larga genera obediencia y pasividad, contrarios al pensamiento crítico.

En los tres talleres se propician los problemas (artísticos), se tolera la angustia y se forma para la participación y la responsabilidad.

La experiencia de los talleres de artes plásticas del Circo Volador, es un ejercicio interesante de la Educación para la paz implícita, es decir, sin explicar contenidos teóricos sobre la importancia de los valores o de los derechos. Posiblemente un taller de Educación para la paz que incluyera aspectos teóricos no sería muy adecuado para jóvenes que han vivido y viven violencia en sus diversos contextos y que están sumamente familiarizados con los discursos liberales contradictorios de cooperación y el respeto, que no modifican las formas de interacción cotidiana y que les generan sensaciones de engaño y enojo. Sin embargo también es notorio que existen prácticas institucionales de descuido, desinterés y

explotación (en el caso de los facilitadores), que reproducen la violencia estructural existente en el país. Los procesos transformadores en los talleres parecerían operar más bien "a pesar de" que "gracias a", pero es notorio que sí se genera un ambiente democrático que produce una transformación en el posicionamiento subjetivo de los agentes.

La paradoja entre la liberación y la reproducción está presente como elemento central en esta experiencia, a continuación, en las conclusiones, se revisarán los puntos más importantes en torno al análisis realizado y se incluirán algunas propuestas a partir de lo observado, para posibles futuras experiencias que retomen el estudio y la práctica del arte por la paz.

VII. Conclusiones

En los dos apartados anteriores revisamos los elementos obtenidos en el trabajo de campo, tanto a nivel del sujeto, como de la institución, los facilitadores y el ambiente educativo.

En este apartado se comparten algunos hallazgos importantes de esa investigación y las estrategias pedagógicas que pueden emplearse para generar una cultura de paz a través del arte, desde un planteamiento crítico, basado en Henry Giroux y Paulo Freire, pero también en la experiencia de tres talleres de artes visuales del Circo Volador, durante la investigación de campo.

Para ello se resumen algunos de los aspectos expresados a lo largo de este trabajo, ya que se expresa de manera sintética los tres tipos de habilidades específicas que se promueven a través del arte: habilidades del pensamiento, habilidades afectivas y habilidades sociales. Por otro lado, se enuncian cinco estrategias pedagógicas que responden a la pregunta general de esta investigación, en cuánto a cuáles son las condiciones contextuales y pedagógicas en las que el arte visual podría ser una herramienta de la educación para la paz que promueva transformaciones en los sujetos y sus interacciones para la construcción de una cultura de paz. Estas breves propuestas no pretenden ser acabadas, ni minuciosas, sino simplemente un reflejo de los hallazgos de campo producidos en este trabajo.

A continuación retomo los puntos más importantes de esta investigación, que se relacionan con las preguntas iniciales, para después exponer las propuestas que dan cuenta parcial de la pregunta general.

1. Pensamiento crítico y cultura de paz

Con respecto a la primera pregunta subordinada ¿En qué condiciones el arte visual favorece a la construcción del pensamiento crítico? Podemos retomar del trabajo de campo que El arte desarrolla esta habilidad porque facilita una observación distinta y sensible de la realidad objetiva y subjetiva, el sujeto que crea a través de la actividad artística, como por

ejemplo, a partir de la fotografía, necesita mirar con otros ojos lo cotidiano, para encontrar elementos externos que le permitan expresar su propia subjetividad. De esta forma, la observación de la realidad da paso a la pregunta sobre la realidad y a un interés y curiosidad genuinos, que producen reflexión e indagación, para posteriormente reflejar esos pensamientos en un objeto artístico.

El arte, y en particular el arte visual, permite al sujeto atravesar por diversos procesos del pensamiento, para llegar a conclusiones y abrir más preguntas sobre el mundo, que le plantean una riqueza de pensamiento mucho mayor para construir ideas cada vez más complejas sobre su realidad. Si esta potencialidad del arte es sumada a una adecuada coordinación y reflexión grupal, el pensamiento crítico de los sujetos puede ser ampliamente desarrollado de manera recíproca en un proceso educativo colaborativo, como veremos a continuación.

2. Habilidades para la paz a través del arte

La segunda pregunta subordinada fue ¿De qué forma el arte visual favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales; y actitudes relevantes para la cultura de paz con justicia social?

Al inicio de este proyecto el discurso de la psicología cognitiva sobre el aprendizaje me era muy familiar y consideraba que era relevante al hablar de los resultados de los procesos educativos. Las habilidades son además parte de una concepción relativa a las competencias educativas (formadas por habilidades, conocimientos y actitudes) que si bien no está explicitada ni discutida en el marco teórico, evidentemente si fue de algún modo influyente para mi.

A lo largo de estos años de investigación me di cuenta de que hablar de habilidades ponía un cierto énfasis en las cuestiones traducibles de manera práctica y, por ende, medibles. Concepción que no se consideró relevante para este trabajo cualitativo. Es entonces que en esta sección me referiré, más que a las diversas habilidades observadas, a los *efectos* que los agentes pueden rescatar del proceso creativo de los talleres.

En cuanto a los efectos en lo afectivo se encontraron diversos hallazgos en cuanto a la forma en que el arte visual favorece la expresión de sentimientos y emociones en los sujetos de los tres talleres. Si bien manifiestan que no entienden muy bien las emociones que expresan en las obras, sí declaran que es algo muy personal y muy interno, con lo cuál parecería que se trata no sólo de sentimientos y emociones, sino además de aspectos inconscientes, que les dan sensaciones que ellos mismos clasifican como "terapéuticas" o bien de paz interna, producidas por las creaciones visuales que realizan.

Algunos agentes comentan que los talleres les han permitido superar situaciones de depresión y ansiedad; así como cierta angustia frente a sueños y temores.

Con respecto a los efectos de tipo cognitivo o del pensamiento, se encontró un desarrollo del pensamiento crítico y creativo en cuanto a que se preguntan cosas sobre su entorno a partir de sus creaciones y lo observan de modo más curioso y atento. Esta facultad está vinculada además a un desarrollo de su capacidad de observación, ya que los participantes refirieron que desde que asisten a los talleres observan mucho más los ámbitos donde se desenvuelven y los detalles, para tener temas qué reflejar en sus creaciones. Esto a su vez produce efectos en el pensamiento, pues ellos pueden encontrar un paralelismo entre este proceso meramente visual y un procesamiento de la información que incluye mirar aspectos de la realidad que antes no eran capaces de ver. Además de esto les brinda elementos perceptivos más ricos, los cuáles son fuente de nuevas ideas y pensamientos.

También podemos identificar una cierta curiosidad intelectual y una autonomía de pensamiento, en cuanto al descubrimiento de su potencial autodidacta, particularmente entre los alumnos de fotografía estenopeica, actividad que parecería estar caracterizada por generar procesos más intelectuales que manuales.

Sobre los efectos de tipo social, encontramos más bien aspectos notorios en el campo grupal, en el cual los agentes comentan que han construido un espacio amigable, de respeto y solidaridad, que si bien no está directamente relacionado con las artes visuales, si es posible encontrar una influencia importante de la actividad creadora compartida y del sentido social al que hace referencia Baz (y que ya fue comentado en la sección correspondiente). Existen incluso agentes que explicaron que los talleres han sido una especie de "terapia de socialización" frente a su dificultad para relacionarse en otros espacios donde predomina la hostilidad y la violencia.

Los talleres además construyen un espacio de pertenencia, afiliación e identidad, por lo cual el grupo es definido por ciertos agentes como "una familia".

3. Autonomía y emancipación

La tercera pregunta subordinada fue ¿En qué condiciones el arte visual puede ser un instrumento para la autonomía y emancipación del sujeto y en cuáles genera la reproducción social del orden establecido?

Pudimos observar que en los talleres de arte visual, existe una constante paradoja entre los elementos reproductores y liberadores, que resulta más bien constante y difícil de separar.

En cuanto a los aspectos reproductores, vemos una institución que ejerce cierta violencia económica y laboral sobre sus empleados, los facilitadores, misma que ellos aceptan con un cierto idealismo romántico en torno al arte. La institución también ejerce violencia estructural sobre los estudiantes al querer incorporarlos de manera casi mecánica al sistema económico mediante la profesionalización y la capacitación en áreas técnicas, sin la planeación de un programa educativo integral, que contemple otros aspectos de su desarrollo y su empoderamiento.

Sin embargo, dentro de los talleres también se generan procesos instituyentes, de forma no necesariamente intencionada, en los que los facilitadores favorecen un espacio transicional entre la violencia que viven los agentes en sus entornos cotidianos, y un lugar en el que existe respeto y cultura de paz. Esta cultura de paz se genera a través del establecimiento de un ambiente democrático en el que se comparte la autoridad y el conocimiento en el grupo, se genera un clima de solidaridad, valores colectivos y se produce un compromiso moral con el grupo.

Sobre la pregunta de ¿en qué condiciones el arte visual podría generar procesos que favorezcan la autonomía y emancipación del sujeto?, a continuación explico algunas ideas de propuestas, que no pretenden ser acabadas, ni concluyentes, sino simplemente dar cuenta de lo encontrado en esta investigación y que podrían convertirse en líneas de investigación para futuros trabajos.

Hacia algunas estrategias pedagógicas para generar cultura de paz.

Para favorecer la cultura de paz en las sociedades, la pedagogía crítica ha aportado importantes reflexiones con respecto a cómo guiar los procesos educativos, sean estos escolares o no escolarizados, como en el caso de un taller informal de una disciplina artística.

Algunos de los puntos que se destacan es que la cultura de paz exista como proceso educativo implícito, es decir, que no es necesario que a los estudiantes se les hable de conceptos para que aprendan a relacionarse de modo pacífico (y a veces es de hecho contraproducente, pues es un conocimiento ajeno a su realidad y se sienten engañados).

Los procesos educativos implícitos son aquellos que se promueven mediante su propia demostración y ejemplificación, es decir, no se puede aprender cultura de paz, si no es mediante un entorno donde existe cultura de paz. Para ello es muy importante contar con facilitadores que amen su trabajo, que les guste enseñar y que aprecien y respeten profundamente a sus estudiantes. Afortunadamente esto es muy frecuente entre las personas que eligen dedicarse a la docencia en cualquier ámbito y las actividades artísticas no son la excepción. Este compromiso no es posible enseñarlo, es algo que se tiene o no se tiene y se debe buscar cuando se hace una selección de las personas que imparten talleres formativos. Todas las demás habilidades para promover la cultura de paz y la no violencia en los procesos formativos se pueden aprender.

Para poder guiar este aprendizaje, los facilitadores deben a su vez tener una formación y retroalimentación constante a través de grupos periódicos de autoreflexión sobre su propia práctica, para que puedan promover la cultura de paz en cualquier ámbito y mediante cualquier actividad. Estos grupos pueden además ayudar a dar seguimiento a las actividades y en caso necesario, ayudar a hacer ajustes y cambios que se consideren necesarios. En estos espacios se debe favorecer un ambiente democrático y una cultura de paz, que les permita actuar en red o en "cascada" para que ellos a su vez puedan transferir estos valores en su práctica educativa.

Algunas de las habilidades docentes más importantes que debe desarrollar el facilitador para favorecer la cultura de paz, que han sido estudiadas por dos importantes teóricos de la educación crítica, Henry Giroux (1990) y Paulo Freire (2012) y encontradas en la experiencia innovadora de los talleres de artes visuales del Circo Volador, se enuncian a continuación.

1. Favorecer con el ejemplo valores fundamentales

El facilitador debe ser consciente de que nada de lo que haga funcionará si no parte de valores humanos fundamentales, que sean congruentes con cada uno de los derechos de sus estudiantes. Para ello el grupo de profesores puede serle de gran utilidad para pensarse con otros y para construir estos valores en conjunto. Los valores más importantes para la paz son, entre otros, la cordialidad, la cooperación, la solidaridad, el reconocimiento a los logros de los otros y el respeto a la diversidad. Este aspecto implica que el facilitador debe planear sus clases en función de favorecer estos valores a partir de su propio ejemplo y de las actividades planeadas, por ejemplo, es importante que en las actividades cotidianas se trabaje en equipo favoreciendo la cooperación y no la competencia.

2. Compartir la autoridad y conocimiento

Para generar una cultura de paz, es decir, un ambiente en el que la gente se sienta respetada y bien tratada, es indispensable que la autoridad y el conocimiento se compartan entre todos los miembros del grupo, pues esto permite que el objetivo del grupo (aprender a dibujar, a bailar, a hacer fotografía) sea una responsabilidad de todos, en la que cada uno tiene un rol fundamental con algo importante que aportar, que es reconocido y valorado por todos. En este tipo de ambientes la gente puede colaborar entre sí por un objetivo común (aprender) y se reduce la competencia y la hostilidad, además de los posibles favoritismos que generan un mal ambiente en los grupos.

Para lograrlo el facilitador puede delegar ciertas funciones del taller en los distintos integrantes, de modo que todos tengan un rol, que incluso puede ser rotativo. También deberá favorecer que los integrantes con más tiempo en el curso sean quienes expliquen a los nuevos los aspectos técnicos básicos de la disciplina. La autoridad se comparte además

generando formas democráticas de autorregulación grupal. Es muy importante que las normas se discutan en el grupo y se llegue a acuerdos, de modo que todo agente tenga voz y voto en el taller.

3. Propiciar la curiosidad natural y la investigación.

Un aspecto fundamental en cualquier proceso educativo es enseñar a los agentes construir su propio aprendizaje mediante la curiosidad. Para ello es muy importante que se hagan preguntas que el facilitador no responda, sino que los invite a buscar sus propias respuestas de acuerdo a sus intereses. Las preguntas que pueden hacerse en un curso son infinitas: sobre los materiales, sobre los contenidos, sobre cómo podrían aplicarlos de modos distintos y mejores, sobre los contextos diversos de desarrollo y la aplicación posible de sus aprendizajes, etc.

La pregunta también puede favorecerse a partir de planear actividades que no están completamente resueltas, sino que requieren de investigación, por ejemplo, en el curso de foto estenopeica se les enseña a armar una cámara fotográfica con un bote de avena, pero una de las actividades posteriores es que los estudiantes exploren con qué otros materiales o cajas distintas pueden diseñar su propia cámara de manera original y personalizada. Esto les permite desarrollar su creatividad, resolver problemas, preguntarse cosas e investigar. Para favorecer la curiosidad los agentes deberán estar muy motivados, deben sentir una gran necesidad de saber, por lo que la planeación de clase debe considerar estas preguntas en cada una de las sesiones.

4. Estimular la imaginación y creatividad en la construcción de realidades alternativas

Una de las habilidades centrales que un facilitador debe favorecer en los agentes de aprendizaje es la creatividad. El arte da pie a la imaginación y la creación de realidades alternativas mediante la oposición entre el principio del placer al principio de la realidad, en términos psicoanalíticos. Esto quiere decir que el sujeto que crea puede transformar su realidad interna de lo que es, a lo que desearía que fuera y de esta forma resolver problemas, enfrentar situaciones amenazantes o establecer incluso un proyecto de vida para

sí. Para favorecer esta habilidad el facilitador deberá evitar enseñar mediante esquemas rígidos de la realidad, todo conocimiento debería estar acompañado de la posibilidad de pensar distinto, abierto a las preguntas de los estudiantes, preguntas a las que no hay que dar respuestas inmediatas, sino favorecer que ellos lleguen a sus propias conclusiones y que puedan imaginar las mismas cosas de otro modo y formularse la pregunta ¿De qué otra forma esto podría ser mejor?

En áreas como el dibujo, por ejemplo, se les puede pedir que dibujen cómo es su barrio y después cómo desearían que fuera, de modo que puedan identificar problemas y pensar en soluciones creativas.

5. Invitar a replicar la experiencia.

Un aspecto central para que el aprendizaje sea significativo en la vida de los sujetos es que parta de la propia realidad de los agentes (sus intereses, su cotidianeidad, su entorno), pero además de eso, es básico que el aprendizaje pueda ser aplicado a la realidad, de modo que la transforme. Un ejemplo de esto es cuando el agente puede desarrollar una obra de teatro en su colonia, que busque sensibilizar a la población sobre una problemática particular. Esto genera que el sujeto sea mirado de una forma distinta por su comunidad, como una persona que crea y que genera cultura en su entorno, pero también que plantea soluciones a viejos problemas, con lo cual asume un papel más activo y participativo.

Cuando esta transformación ocurre, los estudiantes también asumen una postura distinta frente a su vida y a su sociedad, es decir, cuando son capaces de asumir responsabilidades en el taller como transmisores de conocimiento, ya que esto les produce mucha seguridad en ellos mismos y en lo que aprendieron. Los agentes pueden ensayar el rol de facilitador en el propio taller cuando, como ya se mencionaba, la autoridad y el conocimiento se comparten en el grupo. De este modo el agente puede tomar confianza en sus propias capacidades y como parte de la programación de las actividades didácticas, se le puede pedir que se haga cargo de planear y dirigir un curso en una comunidad distinta a la suya o bien organizar algún otro tipo de acción que impacte en su entorno y que le permita transformarlo y transformarse. Este aspecto permite el desarrollo de la autonomía y el

empoderamiento de los agentes, de modo que se den cuenta de la fuerza que pueden tener sus acciones y decisiones para incidir sobre la realidad. Los mueve del lugar pasivo en que otras instituciones los colocan y les permite asumirse como un agente de transformación.

Estas estrategias pedagógicas de formación en habilidades para la paz desarrolladas a partir del arte, a través de facilitadores capacitados desde una perspectiva crítica y transformadora, es aplicable a muy distintas realidades sociales y a través de muy distintos medios tanto artísticos, como de otra índole. Si bien es posible emplear el arte visual como herramienta principal, también se pueden considerar otras disciplinas artísticas como la música, la danza, el video, el radio, el teatro y toda actividad artística o no, en la que el sujeto pueda expresarse a sí mismo, hacerse preguntas, crear e imaginar, resolver problemas y construir valores colectivos y habilidades para la cultura de paz.

A modo de conclusión

Es difícil concluir un trabajo, pues más allá de las resistencias subjetivas (conscientes e inconscientes), las experiencias nunca dejan de escribirse y de reinventarse, sin embargo, en algún momento es necesario poner un punto final.

El trabajo realizado fue de gran aprendizaje para mí. En los aspectos metodológicos es necesario destacar que el uso de las obras plásticas para generar las entrevistas fue sumamente interesante, como parte de los elementos de etnología visual que se incorporaron en el trabajo de manera secundaria, aunque también es relevante destacar que estas imágenes no fueron centrales en el análisis de la información, sino que se convirtieron en secundarias, al privilegiar el análisis cualitativo categorial del discurso, en base a los significantes que se repitieron en las diversas entrevistas. Este análisis cualitativo categorial fue compatible con la teoría psicoanalítica, que permitió partir del análisis de un tipo de subjetividad no generalizada, muy a tono con el enfoque cualitativo que se buscaba en esta investigación. La teoría psicoanalítica lacaniana[29], además, permitió poner un énfasis especial en los significantes presentes en el discurso de los sujetos[30].

[29] De manera particular, en su concepción sobre la triple estética, (cfr. Infra p. 51).
[30] Es importante recordar que Lacan incorpora al psicoanálisis clásico elementos de lingüística que lo convierten al psicoanálisis lacaniano en una disciplina que estudia al inconsciente a partir del discurso.

Los significantes encontrados en el trabajo de campo fueron, como se esperaba, distintos en cuanto a las categorías planteadas en un inicio del trabajo. No se consideraba, por ejemplo, la posibilidad de hacer un apartado para categorías como la institución y sus paradojas a través de la teoría del *análisis institucional* brevemente referida; o bien el concepto de *ambiente educativo*, que en el discurso analizado demostró representar mucho más que la suma de los actores y los códigos que se expresaban entre ellos. Para analizar estas categorías emergentes hubo que recurrir a teorías como el análisis institucional y a otros aspectos –no considerados hasta entonces– de la pedagogía crítica.

Un aspecto sorpresivo de gran trascendencia dentro del trabajo fue la muerte violenta de uno de los integrantes del taller: Elvis Santiago, lo cual dio un giro al análisis, pues hizo necesario revisar la violencia social desde otra perspectiva, a partir de algunos elementos de la obra Judith Buttler sobre la violencia y la distribución de la vulnerabilidad de las vidas, a su vez que hizo necesario aplicar el método cualitativo en toda su singularidad; lo que permitió recuperar también la propia experiencia de la investigadora en el tema, frente a lo movilizante y lo terrible de la experiencia colectiva.

Sin embargo, a pesar de estos elementos emergentes que surgieron en el trabajo de campo, también fue interesante constatar que muchos de los aspectos encontrados en este momento de la investigación eran analizables desde las teorías ya consideradas en el aparato conceptual construido en la primera fase, tales como el psicoanálisis, el neomarxismo y la teoría crítica.

Por otro lado, y pasando a los aspectos más generales de la investigación, considero que una de las cosas más interesantes presentes en la experiencia del Circo Volador es la coexistencia de elementos reproductores y liberadores en los talleres y en la institución en general.

Encontramos el discurso preventivo y profiláctico de la institución, que responde a las retóricas educativas. Se propone como un agente preventivo sobre una población que se considera socialmente peligrosa: los jóvenes de clases populares. Sin embargo se asume una perspectiva alternativa, que no está exenta de elementos liberadores, al menos en su planteamiento, aunque como vemos, también reproduce formas del poder, pues no cuestiona la desigualdad social, ni se enfoca en ser realmente un agente de cambio para estos jóvenes o al menos no de manera explícita y visible.

Tampoco queda muy claro cómo piensa la institución prevenir las adicciones y la violencia, pues no tienen una metodología pedagógica, parecería que los talleres culturales serían por si mismos preventivos, lo cual no necesariamente tendría que ser así, pues la cultura de paz depende de gran diversidad de factores, entre ellos un estilo pedagógico democrático y crítico, que no ha sido intencionado hasta ahora en el Circo Volador, pero que por alguna extraña razón, ocurre en algunos talleres, por el compromiso y la entrega de los facilitadores. Estos estilos de enseñanza que ya son en sí mismos liberadores, son un área muy interesante para futuras investigaciones. Esto no significa que en los talleres no se puedan leer elementos reproductores, o que los facilitadores no tengan sus propios mecanismos inconscientes de reproducción social a través de las pedagogías invisibles y el currículum oculto, pero es llamativo rescatar los elementos transformadores que se presentan en sus pedagogías invisibles y en el currículum oculto de sus talleres.

Lo interesante es que estos facilitadores que no tienen capacitación pedagógica, ni formación como promotores de educación para la paz, son jóvenes muy comprometidos con su labor, que favorecen de manera intuitiva ambientes colaborativos y propician valores democráticos importantes como la solidaridad, el compromiso moral, el respeto y el reconocimiento al saber de los otros. Hay cierta distribución de poder y comparten la autoridad con el grupo, con lo cual generan un ambiente que favorece la cultura de paz, distinto al que los participantes encuentran en otros espacios cotidianos como sus trabajos, escuelas y familias.

Parecería que estos facilitadores se convierten en una especie de terapeutas involuntarios, *coach* y promotores de la paz, sin que hayan recibido ninguna capacitación al respecto.

Parte de mis conclusiones sobre este trabajo académico ha sido preguntarme de qué forma se pueden retomar todos estos aspectos en un modelo pedagógico que contemple los efectos del arte en lo afectivo, en el pensamiento y en lo social, así como algunos aspectos del psicoanálisis lacaniano como una teoría que abre paso a la duda y a la no certeza en la realidad subjetiva, herramientas sumamente necesarias en el pensamiento crítico. Considero que tanto el arte como el psicoanálisis lacaniano tienen un gran potencial en la educación crítica para la paz, que habría que seguir indagando.

Considero además que el impacto de las instituciones que trabajan desde el arte para la paz podrían incrementarse si se capacitara de manera eficaz a una red de promotores para ello, con los aprendizajes teóricos y empíricos necesarios, particularmente desde la teoría crítica de la educación, aquella que no sólo busca la ausencia de violencia directa en las relaciones humanas, sino que se plantea la eliminación de la violencia estructural, objetivo que sólo puede lograrse a través de la educación, que favorece habilidades críticas. Este objetivo me parece apremiante en este momento en México.

Finalmente, después de realizar esta tesis, comprendí que el arte y la educación para la paz no pueden salvar vidas, para eso se requieren otras cosas, como la participación social para defender los derechos, la seguridad, la equidad, para combatir la pobreza y la desigualdad que convierten a México en un país tan vulnerable. También falta voluntad política, pero considero que ésta también puede ser producida por una sociedad que exige sus derechos y que exige justicia.

Finalmente, me queda claro que hay mucho por hacer en materia de educación para la paz (tanto formal como informal) y que no importa lo pequeño sea el esfuerzo y la aportación que uno haga, siempre será mejor que no hacer nada.

Considero a este documento mi pequeña aportación reflexiva hacia este camino en mi país.

Bibliografía

Abrego, María (2010). "La situación de la Educación para la paz en México en la actualidad". *Espacios Públicos* (Universidad Autónoma del Estado de México), vol. 13, núm. 27, pp. 149-164. Versión digital disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67613199010 Consultado el 9 de junio de 2012.

Acha, J. (1993). *Expresión y apreciación artísticas: artes plásticas*. México: Trillas, pp. 57-75.

Aguilar, Mariflor (2004). "¿Qué significa escuchar?". Revista *Carta psicoanalítica*, núm. 4, febrero. Versión electrónica disponible en: http://www.cartapsi.org/spip.php?article184 Consultado el 9 de diciembre de 2011.

Allen, Douglas (ed.) (2007). "Mahatma Gandhi on Violence and Peace Education". *Philosophy East and West*, vol. 57, núm. 3, pp. 290-310.

Anderson, Rodino (2007). "W.E.B. Du Bois and an education for democracy and creativity", en *Ethical Visions of Education, philosophies in practice*. David T. Hansen editor, Nueva York: Teachers College Press.

Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Estética.

Aumont, Jacques (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.

Aziz, Alberto (2014). "2013, todos los expedientes abiertos", en *El Universal* (México) 1 de enero de 2014. Versión digital disponible en: http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2014/01/68109.php Consultado el 18 de febrero de 2014.

Bajaj, Monisha (ed.) (2008). "«Critical» Peace Education", en *The Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte, N. C.: Information Age Publishing.

Baz, Margarita (2003). "Por los caminos del vínculo colectivo: arte y educación infantil". *Anuario de Investigación 2003*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación, 2004.

Beardsley, Monroe y John Hospers (1990). *Estética: Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra.

Benjamin, Walter (1921). "Para una crítica de la violencia". Escuela de Filosofía Universidad Arcis. Disponible en http://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/violencia.pdf Consultado el 26 de abril de 2011.

Benjamin, Walter (1973). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

Berlin, Isaiah y Henry Hardy (ed.) (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid, Taurus, Colección Pensamiento.

Bernstein, Basil (1980). "Clase y pedagogía: visible e invisible", en *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

Bersson, Robert (1986). "Why art education lacks social relevance: A contextual analysis". *Art Education*, vol. 39, núm. 4 (Jul., 1886), pp. 41-45. Versión digital disponible en: http://biblio.iztapalapa.uam.mx:2070/stable/pdfplus/3192988.pdf Consultado el 7 de mayo de 2011.

Blanco, César (2015). "Una revisión del arte emergente mexicano", en *El Universal* (México), 9 de febrero de 2011. Versión digital disponible en: http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=40267&tabla=cultura_h. Consultado el 17 de julio de 2011.

Blanco, Emilio (2011). *Los límites de la escuela, educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.

Bolívar, Antonio (2002). "Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica Educativa REDIE*, vol. 4, núm. 1. Versión digital disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:si2g0pbe2C4J:redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx Consultado el 18 de febrero de 2014.

Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, Pierre (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2005). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bowles, Samuel y Gintis Herbert (1981). "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo", en *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

Brunet, Ignasi y Antonio Morell (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta, pp. 161-332.

Butler, Judith (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós. Versión digital disponible en: http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/01/Butler-Judith-Vida-precaria-El-poder-del-duelo-y-la-violencia-2004-ed-Paidos-2006.pdf Consultada el 13 de noviembre de 2013.

Capra, Fritjof (2008). *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda del gran genio del Renacimiento*. Barcelona: Anagrama.

Carnoy, Martin (1988). "Escuela y sociedad", en *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI, pp. 12-38.

Castoriadis, Cornelius (1997). "El imaginario social instituyente". *Zona Erógena*, núm. 35. Versión electrónica disponible en: http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf Consultada el 6 de junio de 2013.

Castoriadis, Cornelius (1998). "Lo imaginario: La creación en el dominio histórico-social", en *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis Cornelius (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, Collection Points Essais, 383.

Clifford, James (1992). "Sobre la autoridad etnográfica", en C. Geertz, J. Clifford *et al*. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

ConArte (s/f). Disponible en http://www.conarte.com.mx/quees.htm Consultado el 2 de junio de 2011.

Concha, Percy (2009). "El devenir histórico como proyecto existencial". *Revista Paz y Conflictos* (Universidad de Granada), núm. 2, pp. 137-152. Versión digital disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=205016389009 Consultado el 19 de junio de 2012.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL (2012). *Informe de la pobreza en México 2012*. Versión digital disponible en: http://www.coneval.gob.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Publicaciones-sobre-Medicion-de-la-pobreza.aspx Consultado el 18 de febrero de 2014.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL (2010), *Porcentaje de la población en pobreza*. Versión digital disponible en: http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/index.es.do Consultado el 15 de julio de 2012.

Cossentino, Jacqueline y Jennifer Whitcomb (2007). "Peace as a premise for learning: Maria Montessori's educational philosophy", en *Ethical Visions of Education, philosophies in practice*. David T. Hansen editor. Nueva York: Teachers College Press.

De Certeau, Michel (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

De Tavira, Federico (1996). *Introducción al psicoanálisis del arte, sobre la fecundidad psíquica*. México: Plaza y Valdés.

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Enríquez, Eugène (1967). Extracto de "L'economique et les sciencies humaines", en *Teorías, conceptos y métodos*. Tomo I. Guy Palmade *et al*., coord. Trad. de Javier E. Ortiz Cárdenas. París: Dunod, pp. 257-306.

Entenman, Janis *et al*. (2006). "Victims, bullies, and bystanders in K-3 Literature". *The Reading Teacher*, vol. 59, núm. 4 (Dec. 2005-Jan. 2006), pp. 352-364. Versión digital disponible en: http://biblio.iztapalapa.uam.mx:2070/stable/pdfplus/20204359.pdf Consultado el 28 de abril de 2011.

Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography step by step*. Beverly Hills (California): Sage.

Foucault, Michel (1993). "Curso del 7 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta. Versión digital disponible en: https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/.../210299 Consultado el 7 de marzo de 2012.

Foucault, Michel (1993). "Curso del 14 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*, *op. cit.*, pp. 139-152.

Freire, Paulo (1975). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012). *La pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

Freud, Sigmund (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*, en *Obras completas*, vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

Freud, Sigmund (1920). *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

Galtung, Johan (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Galtung, Johan (1990). "Cultural Violence". *Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3, pp. 291-305.

Garreton, M. (2002). "La transformación de la acción colectiva en América Latina". *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril de 2002. Versión digital disponible en http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/19330/lcg2175e_Garreton.pdf Consultado el 3 de marzo de 2012.

Geertz, Clifford (1997). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" y "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali", en *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Giroux, Henry (1990). "El ambiente democrático", en *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, pp. 171-178. Versión electrónica en http://vozyverso.uacj.mx/Docentes/Poesia/Textos/lectura1.pdf Consultado el 26 de octubre de 2013.

Giroux, Henry (1995). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.

Golpe, Laura y Norma Molero (2009). "Memoria generacional: Historia Oral y dispositivos grupales", en *Memorias del IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia oral de la República Argentina "Los usos de la memoria y la historia oral"*. Versión digital disponible en: http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/MemoriayDerechosHumanos/Golpe-Laura.pdf Consultado el 18 de noviembre de 2012.

Gramsci, Antonio (2000). *El risorgimento*. México: Juan Pablos.

Gruppi, Lucians (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.

Guber, Rosana (2004). "El enfoque antropológico: señas particulares", en *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Habermas, Jürgen (2012). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz.

Harper, Douglas (1998). "An argument for Visual Sociology", en Jon Prosser (ed.), *Image-based Research. A sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer Press.

Hauser, Arnold (1957). *Historia social de la literatura y del arte*. Trad. de A. Tovar y F. F. Varas-Reyes. Barcelona: Labor/Guadarrama, Punto Omega, 3 vols.

Herrero, Sophia (2003). "Reseña: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, de Xesús R. Jares". *Convergencia* (Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca), año/vol. 10, núm. 003, septiembre-diciembre, pp. 285-298. Versión digital disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10503313.pdf consultado el 8 de mayo de 2011.

Hicks, David (1999). "Comprensión del campo", en *Educación para la paz*, Madrid: Morata, pp. 21-38.

Ibarra Palafox, Francisco (2011). *Minorías etnoculturales y estado nacional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Informativo Podcast (2011). *Cifras de violencia en México, el récord editorial*. 13 de enero 2011. Disponible en http://www.informativopodcast.com/2011/01/cifras-de-violencia-en-mexico-el-record-editorial/. Consultado el 1 de junio de 2011.

Jarés, Xesús R. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Jauss, Hans (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Kandinsky, Wassilly (2011). *Punto y línea sobre el plano*. México: Ediciones Coyoacán.

Lacan, Jacques (2007). *Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lam, A. (2000). "Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: an Integrated Framework". *Organization Studies*, 21/3, pp. 487-513.

Lisón, José Carmelo (2005). "Investigando con fotografía en antropología social", en Carmen Ortíz García, Crsitina Sánchez Carretero, Antonio Cea Gutiérrez (coord.). *Maneras de mirar. Lecturas antropológicas de la fotografía*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

López García, Julián (2005). "Sentidos y efectos de la fotografía para la solidaridad", en Carmen Ortiz García, Cristina Sánchez-Carretero, Antonio Cea Gutiérrez (coord.). *Maneras de mirar. Lecturas antropológicas de la fotografía*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Lourau, René (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lowenfeld, Víctor y Lambert Brittain (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 2ª ed.

Maggi Yánez, Rolando (coord.) (2003). "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2000)", en María Bertely Busquets (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Tomo 3: *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes educación, valores y derechos humanos*. México: COMIE-SEP-CESU, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 923-942.

Madrazo, Claudia (2003). *Desarrollo de inteligencias a través del arte. Lenguaje para conocer, guía de trabajo*. México: La Vaca Independiente.

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Madrid: Trillas.

Marxen, Eva (2009). "La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios". *Alteridades* (Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa), vol. 19, núm. 37, enero-junio, 2009, pp. 7-22. Versión digital disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/747/74714813002.pdf. Consultado el 21 de junio de 2011.

Matthews, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia, la construcción de significado*. Buenos Aires: Paidós.

Minsky, Rosalinde (2000). *Psicoanálisis y cultura. Estados de ánimo contemporáneos*. Valencia: Frónesis Cátedra, Universitat de València.

Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

Miranda, Juan Carlos (2011). "El nivel de la pobreza en México es uno de los mayores del mundo", en *La Jornada* (México), 31 de octubre de 2011. Disponible en http://www.jornada.unam.mx/2011/10/31/economia/024n1eco Consultado el 20 de noviembre de 2011.

Monclús, Antonio y Carmen Saban (1999). *Educación para la paz*, Madrid: Síntesis.

Müller, Leotard (2009). "Human rights education in german schools and post-secondary institutions: Results of a study". *Research in Human Rights Education Papers* (Human Rights Education Associates), Inc. Series, núm. 2, September 2009.

Nieto, Mitsi (2008). *Intervención para el desarrollo de la expresión simbólica a través de las artes plásticas en jóvenes de una secundaria pública*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica de México.

Núñez, Carlos (s/f). *Educación popular: una mirada de conjunto*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Versión digital disponible en: http://www.educarecuador.ec/_upload/Educacion%20popular.pdf consultado el 24 de mayo de 2011.

O'Connell, Kathleen (2007). "Art, Nature, and education: Rabindranath Tagore's holistic approach to learning", en *Ethical Visions of Education, philosophies in practice*. David T. Hansen editor. Nueva York: Teachers College Press.

Ornelas, Carlos (1981). "Educación y sociedad ¿consenso o conflicto?", en *Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Desigualdad social*. Versión electrónica disponible en: http://www.oecd.org/document/25/0,3746,es_36288966_36287974_46893081_1_1_1_1,00.html Consultado el 15 de julio de 2012.

Ortiz Leroux, Sergio (2011). "Claude Leffort, la democracia, negación del totalitarismo". Versión digital disponible en: http://www.lamajadescalza.com/claude-lefort-la-democracia-negacion-del-totalitarismo/ consultado el 10 de marzo de 2011.

Quevedo, Lourdes (2009). "La representación artística en la enseñanza –aprendizaje de las teorías educativas", en Ma. Azucena Mondragón, *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior. Un abordaje interdisciplinario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 68-81.

Paín, Sara *et al*., (1995). *Una psicoterapia por el arte, teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paoli, Antonio (2010). "Arte y educación en valores". *Revista Nueva Época*, año 23, núm. 62, enero-abril 2010. Versión digital disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=7221&archivo=1-505-221jzk.pdf&titulo=Arte%20y%20educación%20en%20valores Consultado el 2 de septiembre de 2014.

Patton, Michael (2002). "Variety in Qualitative Inquiry: Theoretical Orientations", capítulo 3 en *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks: Sage, 3ª ed., 2002, pp. 75-137.

Paul, Richard y Linda Elder (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico*. Buenos Aires: Fundación para el Pensamiento Crítico. Versión digital disponible en: http://www.ateismopositivo.com.ar/SP-ConceptsandTools.pdf. Consultado el 20 de julio de 2011.

PNUD (2013). Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. *Contra la violencia, eduquemos para la paz*. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos. México.

Read, Herbert (1986). *Educación por el arte*. Trad. de Luis Fabricant. Barcelona: Paidós Ibérica, Colección Paidós Educador.

Rancière, Jaques (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, Jaques (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Ratinoff, Luis (1994). *Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo*. UNESCO, Proyecto principal de educación, Boletín 35.

Real Academia Española (s/f). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en http://www.rae.es/rae.html Consultado el 22 de julio de 2011.

Recalcati, Massimo *et al.* (2006). *Las tres estéticas de Lacan (Psicoanálisis y arte)*. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.

Richard, Nelly (2013). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rojas, E. (1999). *El saber obrero y la innovación de la empresa*. Montevideo: OIT/Cinfor.

Ruiz, Carlos (2000). "Educación por el arte, de H. Read". Conferencia en la Cátedra UNESCO, versión Manizales, Parque del pensamiento, 19 de junio del 2000. Consultado el 10 de octubre de 2000, en: http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf

Salamonovitz, A. (1999). *Del silencio a la palabra*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano, pp. 3-22.

Salcedo, María Teresa *et al*. (2007). *Arte y etnografía, de artistas, textos, contextos, mapeos y paseantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en http://es.scribd.com/doc/37512478/Arte-y-etnografia. Consultado el 21 de junio de 2011.

Sancén, Fernando (2009). "Hacia una visión no artística del arte", en Ma. Azucena Mondragón, *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior. Un abordaje interdisciplinario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 53-66.

Sanfeliu, Alba y Marina Caireta (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*, Barcelona: Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona.

Sánchez, Vázquez Alfonso (1993). *Invitación a la estética*. México: Trillas.

Sanmartin, José *et al*., coord. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI e Instituto Centro Reina Sofía.

Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL (s/f). *El Modelo de Intervención con jóvenes en situación de exclusión social y riesgo de violencia social*. Material inédito.

Secretaría de Educación del Distrito Federal (2008). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno de maltrato e intimidación entre compañeros en la ciudad de México*. Material inédito.

Sefcovich, Galia y Gilda Waisburd (1985). *Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica*. México: Trillas.

Schugurensky, Daniel (1998). "The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions". *Convergence. Tribute to Paulo Freire* (ICAE, Toronto), vol. XXXI, núm. 1-2, pp. 17-29.

Solum, Donas, comp. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartargo, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

Teresinha, Guadelupe (2003). "Derechos humanos y educación: Balance de la investigación de una década", en María Bertely Busquets (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Tomo 3: *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes educación, valores y derechos humanos*. México: COMIE-SEP-CESU, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 1041-1076.

Tibol, Raquel (1979). *Diego Rivera: Arte y política*. México: Grijalbo.

Torres, Rosa María (2007). "Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación", en Luis María Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera (coord.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I: *Espacio universitario*. San Sebastián: Erein, Universidad de San Sebastián.

Tuvilla Rayo, José (s/f). *El derecho humano a la paz en la educación: construir la cultura de paz*. Versión digital disponible en: http://portaileip.org/espagnol/publicaciones/El_DERECHO_A_LA_PAZ.pdf Consultado el 20 de mayo.

Unicef/SEP (2001). *Contra la violencia eduquemos para la paz*, carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos. México, 2001.

Unicef/Seraj (2006). *Documento de propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal*.

Uhrmacher, Bruce (2007). "Artful Curriculum, Evaluation and Instruction: Lessons Learned from Rudolf Steiner's Spiritually Based Waldorf Education", en *Ethical Visions of Education, philosophies in practice*. David T. Hansen editor. Nueva York: Teachers College Press.

Universidad del País Vasco (s/f). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86 Consultado el 13 de abril de 2013.

Varma, Ved (2001). *La violencia en niños y adolescentes: guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores*. México: Trillas.

Wallerstein, Immanuel (2004). "World-Systems Analysis", en *World System History: Encyclopedia of Life Support Systems*, ed. de George Modelski. Oxford: UNESCO/EOLSS. Versión digital disponible en: http://www.eolss.net

Washington Office on Latin America WOLA (2009). *Atreviéndose a querer. Respuestas comunitarias a la violencia pandillera juvenil en América Central y comunidades de inmigrantes centroamericanos en Estados Unidos*. Washington: WOLA.

Winnicot, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Yurén, Teresa y Citlali Romero (coord.) (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.

Zelis, Oscar y Paula Llompart (2008). *El valor del arte para el desarrollo subjetivo*. Buenos Aires: Letra Viva.

Zurbano, José Luis (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Disponible en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/BASES.pdf Consultado el 26 de abril de 2011.

ANEXO

(Ejemplo de entrevista)

Entrevista a Elvis Santiago

Circo Volador, 14 de febrero, 2013.



Mitsi: Gracias por aceptar la entrevista ¿Te puedo grabar?

Elvis: Sí, no hay problema.

M: ¿Qué estás haciendo?

E: Este…pues… este, un retrato de una de mis amigas pero a tinta china.

M: ¿Quién es?

E: Se llama Araceli, la conocí en el Bachilleres hace 3 años y medio o 4 o más, es que no me acuerdo, tengo muy mala memoria.

M: ¿Y por que la escogiste a ella?

E: Este… es que haz de cuenta que toda mi vida la he llevado… bueno no toda, desde la prepa he estado dibujando, entonces yo dibujaba simplemente así, cosas sencillísimas, entonces este… vi en ella algo que me gustó, dije "ah, tiene un buen rostro", más no con esas o estas que todas las personas ponen "ah va a ser una foto tengo que poner un rostro bien". Vi en ella algo exelente por eso es que la elegí y he elegido a bastantes personas.

M: ¿Tú tomaste esa foto?

E: No, la tomó ella, ella me la pasó para que yo la dibujara.

M: ¿Y qué te gusta, qué es lo que te gusta, de dibujar?

E: Me gusta, principalmente conocer los rasgos de un ser humano, las personas más que nada, el físico me gusta, de hecho me gusta mucho ver cómo, cómo los ojos de una mujer, sea de un hombre o de una mujer, me gusta ver mucho esos rasgos que tienen y por eso me gusta el dibujo y decidí cuando vine aquí, decidí a que tengo que dibujar un rostro y lo estoy logrando. Por eso es que elegí dibujar.

M: Tú hablaste de cuando llegaste aquí.

E: Ajá.

M: ¿Me puedes platicar acerca de hace cuánto tiempo estás aquí? ¿Y por qué el dibujo?

E: Mira yo tengo… un año 4 meses, cuando yo llegué aquí este…bueno fue más por un amigo que tengo allí en el trabajo, me dijo "¿por que no te metes al Circo Volador?" y no dije "Ah no pus si no quiero hacer maromas y eso". Entonces este… me dice "No, no seas tonto, es un lugar donde te dan cursos de dibujo, de guitarra de todo eso. Deberías de ir a ver". Fíjate que soy de las personas que no decide luego luego las cosas, tardo en pensarlas, entonces tardé bastante, como 2 meses en pensarlo y me dio por venir, dije "vamos a experimentar, tengo que experimentar". Vi el concepto que tenía Iván y me agradó bastante. No es como los demás maestros que te presionan y te dicen "tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro y házlo bien". No me gusta eso. Y eso es lo que me llama la atención de estar aquí desde que comencé, porque él me decía "este… pues tú puedes dibujar lo que quieras, yo no te voy a poner el dibujo, tú dibuja lo que quieras, si quieres dibujar un rostro, dibújalo. Si quieres dibujar una mariposa, dibújala, yo te doy a elegir, solamente te estoy enseñando". "Ah, bueno" y eso es lo que me agradó del Circo, bastante, no es como los demás por que fui a varios, y fue así de "oye no me está gustando como te está quedando, vuélvelo a hacer". No me gusta que me estén presionando, soy de esas personas que si me molestas ya no lo hago, por eso es que decidí venir a este lugar.

M: ¿En qué lugares te había pasado esto, de que te estuvieran exigiendo?

E: Anteriormente este, fui a un curso por allá, por Chapultepec. De hecho estaba algo caro, cobraban $ 700 mensuales y fue así de "aquí vas a prender a dibujar y te vamos a enseñar esto, esto, esto" "ah bueno". Me pareció muy bueno el concepto pero no me gustó que me

estuvieran diciendo eso de que "No te quedó bien", o sea que me estuvieran… yo me sentía como si me estuvieran reprimiendo, en vez de abrirme me estaban reprimiendo desde siempre. "Es que no te sale, mejor dedícate a otra cosa" me dijo ella. "Dedícate a otra cosa". "Pero me tienes que tener paciencia" no todos nacemos con ese don de "yo dibujo y lo hago perfecto". "Tú dame mi tiempo y yo puedo agarrar más el estilo que yo quiero" y me dijo "No, mejor dedícate a otra cosa". Por eso decidí salirme de allí, le dije "no pues ya va ok, que allí quede" me pasó mucho con... allí en la escuela igual, llevaba dibujo técnico y no me gustó.

M: ¿En qué escuela estabas?

E: Estaba en el Colegio de Bachilleres 10, de Aeropuerto. El maestro era excelente, era un buen profesor, no me quejaba de él, pero no me gustaba el dibujo técnico, era muy preciso y no me gusta ser preciso, si es por algo que te quedaba mal, toda tu estructura o todo lo que habias hecho no te quedaba y eso es lo que no me gusta por eso es que…

M: Pero si tuviste esa experiencia con el dibujo ¿De dónde te surgió la idea de decir "yo quiero dibujar"? o sea por que al principio fue malo, ¿no?

E: Mira… mmmm… bueno como a todas las personas se lo he comentado, yo sufrí una decepción hace 4 años, no, 5 años. Entonces… este... fue una decepcion medio canija, que me llevó a un grado de quererme matar, entonces… este… surgió de la nada, quise volver a vivir. Dije "no me puedo quedar estancado aquí" llegó el dibujo a mi vida, empecé a ver… Yo empecé con el Anime, empecé a ver los rostros, empecé a ver todo y poco a poco fui viendo "no dibujo tan mal" yo sentía que no dibujaba tan mal y de allí empezó a surgir en la secundaria, que diga, en la prepa, tercer semestre iba. Pasó eso, una chica me engañó con mi mejor amigo. Fue así del retroceso y de allí fue esas ganas de vivir y el querer dibujar. Eso fue lo que me orilló a escoger dibujo, no otra cosa, eso fue lo que me orilló. No sé, yo le agradezco a la muchacha y a mi amigo que gracias a ellos aprendí que no necesariamente te tienes que meter a depresión si no que puede haber un millón de cosas que puedes hacer para poder salir adelante…Hace poco me regresó esa depresión pero no fue ya tan caótica como la anterior. Entonces sí, tenía mis épocas donde decía "ya no puedo dibujar, ¿qué voy a hacer?" porque mi salida siempre ha sido el dibujo. Eso lo tomo principalmente y si lo dibujo, lo dibujo por que me gusta, no porque me presionen y hay muchas personas que cuando vendo mis dibujos porque ahorita últimamente he vendido muchos dibujos, les digo

"Dame de aquí a una semana, no me estés presionando en esa semana y te tengo tu dibujo o hasta en menos tiempo, pero pero no me digas ¿Ya tienes mi dibujo? Si lo vas a hacer así, pues yo no te hago nada" y se los digo, muchas personas me dicen "eres muy exigente", les digo "sí, pero te entrego un buen dibujo". Así es más o menos lo que les expreso a las demás personas.

M: ¿Entonces también es como una forma de vida, se puede vivir del dibujo?

E: Se puede vivir, de hecho sí, pero como me dijo mi hermano "vas a ser una persona que vive nada más del arte" y le digo "pues si tal vez". Yo ahorita estoy aprendiendo dibujo, sé que no voy a salir con un papel de aquí, en una ocasión un amigo me preguntó "¿Pero por que estás aquí?" "no, porque me gusta". La verdad quiero aprender a dibujar. Me dice "¿Por qué no te metes a una escuela donde te den un papel?" Le digo "No, ¿sabes? Yo quiero primero empezar desde abajo, ya cuando me meta a la escuela, ya sé que voy a saber esto, no voy a llegar aislado de lo que es el dibujo".

M: Y por ejemplo tú vendes los dibujos en dónde, o sea ¿te pones en la calle o con tus amigos?

E: No, no, no, no. Es que es por recomendaciones. De hecho en mi pagina de Facebook ahí dejo todos mis dibujos, mucha gente me llega y me dice: "Ay qué bonitos dibujos ¿Tú los dibujas?" digo "sí", "¿Y los vendes?" digo "sí" y dice "¿En cuánto?" Es dependiendo de cómo quieras el dibujo, con qué papel, con qué estilo, a pluma, a lápiz, a carboncillo acuarela, a lo que sea. Eh… a mí me gusta aprender, "si aprendo con tu dibujo te voy a cobrar menos" le digo "o hasta es más, te lo regalo, porque es una enseñanza para mí". Me dice "Ah bueno, está bien". Y ya con las técnicas que sé, por ejemplo, pluma y lápiz que ya las manejo más o menos, así sí les cobro y ya veo el fruto, bueno… sí, sí ya veo el fruto de lo que he aprendido aquí.

M: ¿Y como cuánto se gana con una obra?

E: Depende, es que va variando, mira, si dibujas un rostro, yo soy muy baratero, lo más que llego a cobrar es 150 pesos y muchos amigos me dicen "¿Por qué los vendes tan baratos?" digo "es que quiero darme a conocer primero, ya cuando me conozcan es cuando los voy a subir, pero por lo mientras, mientas yo siga aprendiendo a dibujar –sé que todavía me falta– pues sí, me la llevo así. Te digo y pues alrededor de muchas personas que yo he conocido que dibujan, venden sus dibujos ya bien hechos entre 500 y 600 pesos, hay gente que no

paga, hay gente que dice "no, está muy caro" entonces, este, pues yo me pongo en ese intermedio de no ponerlo tan caro, ni tan barato, para no regalar mi dibujo. O sea sí se puede vivir del dibujo, sí se puede, pero no tan bien a como se vive un médico, un diseñador, o sea ya es cantidades ya más grandes de dinero que ganas con esos trabajos.

M: ¿Pero a ti te gustaría dedicarte al dibujo?

E: Mira, yo tengo una idea y la tengo clara desde que entré a dibujo, tal vez si me aíslo del dibujo en un rato no va a ser para perderme, me encantaría, pero sé que a la larga voy a tener que mantener una familia, voy a tener hijos y el dibujo no me va a ayudar, entonces estoy buscando otra cosa. Ahora, yo les platico a todos mis amigos que tengo, que tengo la idea de ahorita meterme a la universidad, a la UNAM y estudiar este… literatura hispánica, entonces este… de ahí voy a saber redactar bien y voy a hacer mis propios libros pero con ilustraciones, yo lo que quiero es llegar a hacer libros pero para muchachos de no sé, 5, 6 hasta 10 años con ilustraciones y una buena historia.

M: ¿Tú escribes?

E: Escribo, ahorita estoy con una historia, hace un mes o dos meses la comencé. Ahora ya casi la estoy terminando, aun no tengo claro cómo voy a terminarlo pero tengo unas ideas muy alocadas de cómo terminarlo. O sea, sí me gusta en verdad, leer también es una pasión mas allá del dibujo, porque yo pongo primero mi dibujo y ya después la literatura, porque sí me encanta. Me puedes ver con un libro y me puedo quedar hasta 7 u 8 horas leyendo y sin parar; y muchas veces me dicen "¿Cómo puedes leer tanto tiempo? Se te va a gastar la vista" je, le digo "no sé, me encanta" y hay veces en que me pongo a jugar también, hay, tengo mis ratos libres en que me pongo a jugar videojuegos y mucha gente que me ve me dice "¡Ay! ya te vas a poner a jugar" y les digo "pues es que también necesito ratos libres, no todo el tiempo voy a estar haciendo eso leyendo, dibujando, no todo el tiempo" tengo que ver mas allá de lo que me gusta.

M: ¿Y tú en estos momentos haces algo más que dibujar o te dedicas más a esta parte?

E: Eh… pues relativamente… mi semana… Te voy a contar. Trabajo de mensajero, me dedico de… tengo 2 horarios una semana entro de 8 a 5 y la otra semana entro de 9 a 6 eso es lo que me lleva mas tiempo, eso me come el día, pero cuando no tengo trabajo me dedico a dibujar o me pongo a leer en el transcurso que voy, no sé, a Santa Fe y luego me mandan a Santa Fe y ya ves que de Insurgentes a Santa Fe alrededor se hace una hora y media de

camino y ese tiempo lo pierdes y no haces nada, entonces digo "pues vamos a aprovechar leyendo ¿no?" y sí, voy en el camino, leo; y cuando me quedo en el trabajo y no hay a donde ir me pongo a dibujar.

M: Oye y volviendo un poco a esto que platicabas del dibujo, tú me decías hace rato que el dibujo a ti te había dado como muchas cosas contra la depresión que tú viviste ¿Qué crees que le da el dibujo a las personas?

E: Una manera buena de ver las cosas, no sé, es que es dependiendo, ahorita últimamente yo siento que hay chavos que se encierran en una cosa, yo veo que está decayendo últimamente el arte, no digo que por completo, porque he visto bastantes obras últimamente que me sorprenden, pero siento que se ha quedado como embotellado el arte del dibujo. ¿Qué le puede dar a la persona? Una manera nueva de ver las cosas, de ver una persona, ver un animal, fijarte bien, observar, no nada más como todos, si no ver, observar bien qué es lo que hay alrededor del entorno en donde estás. Cuando yo entré aquí yo nada mas veía y caminaba y parecía ahora sí que un caballo que tenía una de esas… ¿Cómo se llaman?

M: No sé cómo se llaman pero si se cuál es.

E: Sí, que nada más ven para enfrente, y siempre veía enfrente. Cuando entré aquí me dijo Iván "es que tienes que ser observador" hasta en lo mínimo. En la mesa puedes ver estructuras que no te imaginas, bueno que no muchos vemos, pero si tú te pones a observar, las vas a ver y vas a sacar de allí un diseño. Entonces pasó esto y no pues… sí tengo que ser más observador. Últimamente yo ya conozco bien toda mi calle, ya conozco todo lo que hay en mi casa, qué hay a la hora que llego a mi casa, o sea. Los caminos, cuando voy de mensajero, ya los conozco bien, ya no me pierdo, porque me vuelto observador y eso es lo que te deja el dibujo, ser observador, no nada más ir caminando y ver, ver, ver, ver, sino ser observador, detalladamente. Ver qué es lo que tiene este perro, qué es lo que tiene esta persona, qué es lo que tiene el agua, cómo se mueve, eso es lo que tienen que hacer para dibujar.

M: Oye y ¿esto te ayuda como a observar otras cosas como por ejemplo a ver lo que pasa en la realidad, o sea, no solamente en lo visual, sino en otras cosas?

E: Otras cosas, depende mucho, es que de hecho últimamente se ha dejado mucho… bueno de antes se han manejado mucho esto de las caricaturas, no sé, en los periódicos pues sí se llega a ver cómo es que va esta sociedad caminando hacia el futuro, porque, o sea no todos

nos quedamos estancados, de hecho eso te lleva a ver más cosas, tu entorno y cómo se va desarrollando. De la sociedad, si va mal, si va bien, qué es lo bueno, qué es lo malo y todo eso.

M: Y ¿tú cómo piensas que va la sociedad?

E: Últimamente yo he visto que ha decaído demasiado. No sé, muchas personas se encierran en eso de "mi presidente es el que me está dejando en la ruina" pero yo lo veo "¿Yo qué he hecho para cambiar en mí mismo como persona? ¿Qué le he dado a esta sociedad para que haya un cambio?" y depende de como está eso, y se lo pregunto a mis amigos, digo los cuestiono a todos, porque tú qué le has dado a esta sociedad para que ya no estés tirado en la pobreza o en un círculo en donde no te alcanza para sobrevivir en esta sociedad y muchos no saben responder.

M: Y ¿cómo llegaste a esa pregunta, de dónde lo aprendiste?

E: ¿Dónde lo aprendí? En mi comunidad, es que en el entorno en el que vivo ha reinado tanto el desorden, el de que si no, si no sales a la calle, no experimentas. Haz de cuenta, mi entorno me ha vuelto grosero, pandillero. Me ha llevado a muchas cosas. Mi entorno en el que estoy. Pero afortunadamente tengo unos padres que me están jalando las orejas, me dicen "no hagas esto, oye, oye", que están tras de mí, eso es lo que le agradezco a mis padres en cierta forma porque ellos son los que me hacen ver mas allá de … yo salgo a la calle y empiezo a no sé, a golpear personas, sé que le estoy haciendo mal a otra persona, no sé, y a lo mejor pueden venir esas mismas personas a golpearme otra vez a mí y a matarme, ese no es el punto, el punto es saber llevársela y decir "yo te doy tu espacio, yo no te voy a hacer nada" y todo esto ha sido parte de la sociedad.

M: ¿Cuál sería esta comunidad, es un lugar específico, o hablas en general?

E: En general, mira, si mal no recuerdo toda mi vida, bueno, casi toda la he vivido en el D.F., yo nada más llego a mi casa a dormir, sábados y domingos es cuando estoy en mi casa, de lunes a viernes yo estoy aquí, en Insurgentes y he visto tantas cosas que no te puedes imaginar, desde muertos, atracos, de todo he visto y estoy hablando en general de que llegas a un lugar, no sé, Polanco, dicen que es el lugar más seguro, pero llegas a Polanco a las 9, 10 de la noche y empiezan a salir rateros, de todo hay. Cualquier lugar que llegues tienes que aprender a vivir con eso, pero no a tomarlo como normal, tienes que aprender a vivirlo y sacar adelante lo que tú crees, no dejarte llevar así nada más de "bueno,

dibujo, ahí me quedo o leo, nada más me quedo ahí, o veo que a una persona la están golpeando y pues no es mi familia". Últimamente he visto mucho eso, lo he visto mucho en mi comunidad, de que llegan y llega un chavo de 16, 17 años llega y te apunta con la pistola y te mata por no darle dinero ¿Qué pasa?, ¿en qué hemos ido mal para llegar a este punto? y ahora que me doy cuenta es lo mismo, es tu entorno en el que vas creciendo poco a poco.

M: Pero ¿qué te permitió a ti, cómo distanciarte de este entorno y poderlo observar? ¿Crees que tiene algo que ver con el dibujo o es otra cosa?

E: Es que mira, tiene que ver algo con el dibujo porque cuando yo dibujo, hay algo que aprendí de una revista y es que me decía la revista, para tú poder dibujar algo, bueno, tienes que enterarte de lo que tiene que ver con el dibujo que vas a plasmar, todo, o en su gran mayoría. Estamos hablando de todo, todo. Nunca vas a terminar de entenderlo, pero su mayoría, gran parte de lo que tienes que saber, tienes que aprenderlo y de ahí tienes que plasmarlo y eso yo creo que sí tiene que ver con el dibujo porque si no te enteras en el lugar en el que te desenvuelves o no te enteras de la historia de México, o no te enteras de la historia de los demás países, no vas a poder plasmar un buen dibujo.

M: Y hablando de lugares ¿qué es este lugar para ti? Llevas un año y cuatro meses, ¿cómo ha sido este lugar para ti? Este salón, digamos este grupo.

E: Mi espacio donde me desenvuelvo, platico, puedo hablar con otras personas que no me van a decir "oye ¿por qué hablas de libros?, oye ¿por qué hablas de esto?" sé que si llego aquí, otra persona va a compartir mi mismo pensamiento, o parecido; y me va a apoyar y me va a brindar nuevos conocimientos: o dibujo o lecturas, todo lo que tú quieras, pero más en dibujo. Yo lo he hecho porque muchas veces, muchas personas me llegan a preguntar "oye ¿cómo hiciste eso?" "Ah, no, pues así, así, así", entonces tú les vas enseñando de lo que tú vas aprendiendo y otros no le entendieron a Iván, tú les das otra manera para poder dibujar.

M: Oye y ¿qué diferencias encuentras entre este grupo y esta comunidad que me hablabas donde hay golpes, donde hay mala onda?

E: Mucha, de hecho demasiada… hay mucha, porque mira, aquí tú puedes venir a desahogarte, llegas a tu casa, yo llego a mi casa y están todos mis amigos, no todos comparten el dibujo ¿no? De hecho sólo tengo un amigo que le gusta el dibujo, uno de

tantos que tengo y eso sí, o sea, llego aquí y es como perderse en otro espacio, entrando de esa puerta ya partes a otro espacio, ya te puedes comunicar con más personas, puedes ayudarles, ellos te ayudan, sin embargo salgo de ahí, de esta puerta, llego a mi casa, voy con mis amigos y podemos tener una conversación, pero no va mas allá de una conversación normal.

M: ¿Y qué papel tiene el dibujo en esto o en qué consideras que influye?

E: Mucho, de hecho tiene un papel muy importante, porque este… te desenvuelves en un lugar en donde a todos les gusta el dibujo o algo que tenga que ver con el dibujo, te expresas mejor y sientes esa confianza de decir "a mí me gusta esto, esto", "a mí también pero me gusta más esto" y una conversación más acorde de lo que te gusta, yo siento que es eso.

M: Oye ¿y el dibujo también te permite por ejemplo aprender algo de ti mismo como persona?

E: De mí mismo… fíjate que no lo he tenido muy claro pero yo siento que sí, siento que es igual que Frida Kahlo, ella sufrió un accidente y de ahí partió para poder hacer sus autorretratos, aprendió algo de ella, sus defectos, virtudes, todo, eso la llevó a ser una buena… ¿cómo decirlo?... otra persona.

M: ¿Y a ti? ¿Te ha enseñado algo a ti? ¿El dibujo te ha enseñado algo de ti mismo?

E: ¿De mí mismo? Sí, me ha enseñado que puedo superarme, a que no me puedo quedar sentado, esperando a que otro me ayude a superarme. El dibujo me ha ayudado a superarme, muchos obstáculos, tanto críticas buenas, críticas malas, de todo. El dibujo me ha llevado de ser un Don Nadie, a ser yo.

M: ¿Y qué crees que hay de distinto en el dibujo? ¿O te hubiera dado lo mismo si hubiera sido futbol o algún deporte? ¿Qué tiene el dibujo que a ti te dio sentido?

E: No, no hubiera sido lo mismo, es que no es lo mismo, porque cuando yo empecé a dibujar todos los dibujos hacían que me olvidara de todo, de problemas en la casa, problemas en la escuela, problemas en donde sea. Cuando yo llegaba a mi cuarto, lo único que me importaba era dibujar y "no me molesten" y me encerraba horas y me decían "¿Qué estas haciendo?" y no lo compartía, ya después poco a poco fui diciéndoles "es que dibujo" y decían "Ah, bueno" se quedaban más tranquilos, porque pensaban que yo me drogaba

jajaja, llegaron a ese punto y decían “de seguro ya se está drogando” pero no, no, no, nada que ver.

M: ¿Qué edad tienes?

E: 23.

M: ¿Y dónde vives?

E: En Chimalhuacán Estado de México.

M: ¿Te gusta que te digan Elvis? Porque yo he visto que te dicen de otra manera.

E: Puedes llamarme como quieras.

M: No, Elvis. Muchas gracias por la entrevista.