

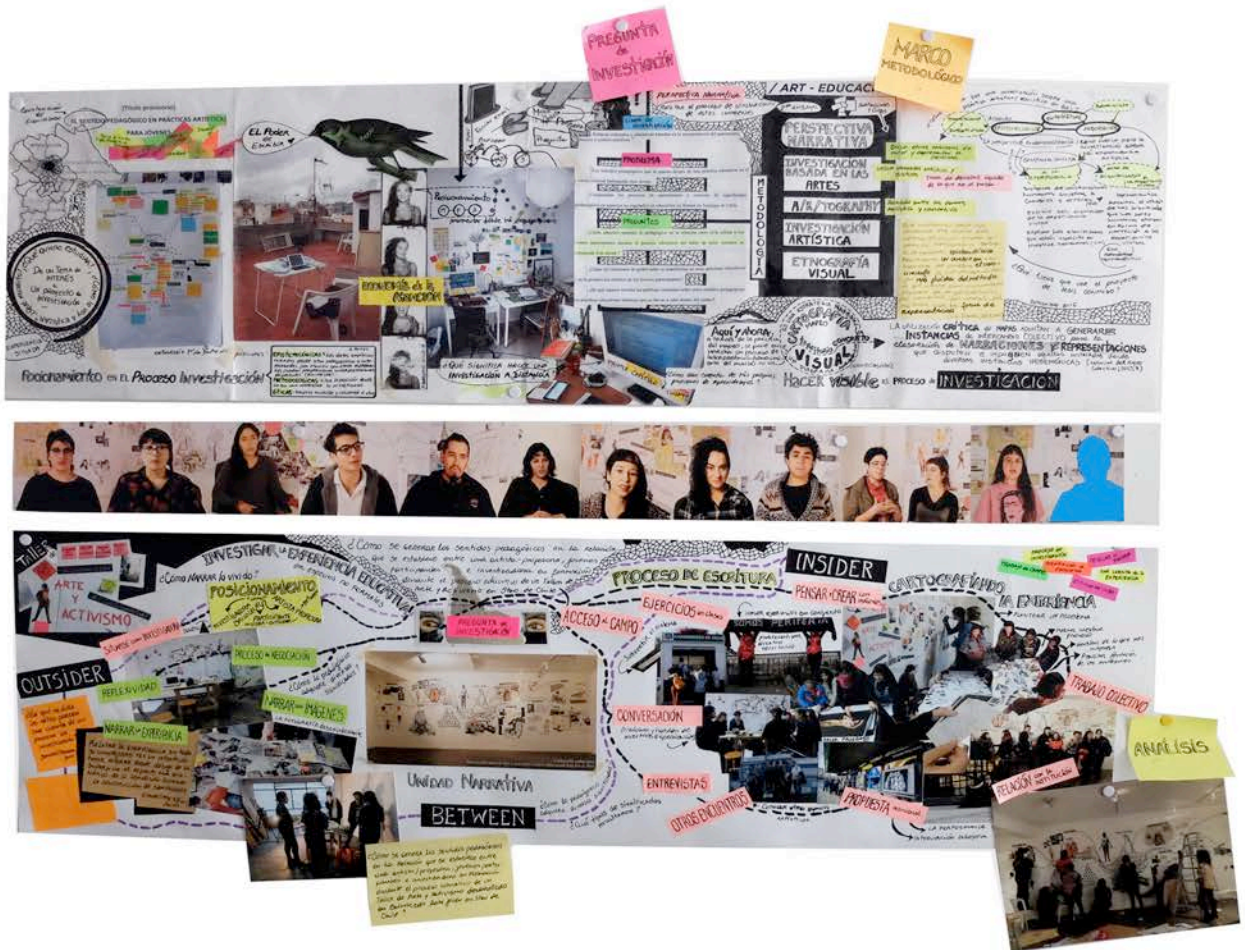
Los sentidos pedagógicos

en una práctica artística

dirigidas para jóvenes dentro de un espacio cultural

en Chile

Daniela Zúñiga López



Director Fernando Herraiz García
Programa de doctorado Arts i Educació
Barcelona 2019





UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

LOS SENTIDOS PEDAGÓGICOS EN UNA
PRÁCTICA ARTÍSTICA DIRIGIDAS PARA JÓVENES DENTRO DE UN
ESPACIO CULTURAL EN CHILE

Daniela Zúñiga López

Director

Fernando Herraiz García

Programa de doctorado Arts i Educació

Barcelona, 2019

TESIS DOCTORAL

LOS SENTIDOS PEDAGÓGICOS EN UNA
PRÁCTICA ARTÍSTICA DIRIGIDAS PARA JÓVENES DENTRO DE UN
ESPACIO CULTURAL EN CHILE

Daniela Zúñiga López

Becaria del programa de becas-Chile CONICYT, 2014-2018





Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

A Sylvia y Eric

AGRADECIMIENTOS

Concluir una tesis doctoral implica considerar ciertos detalles emocionales indispensables que a veces son difíciles de expresar al interior de un trabajo académico. Dentro de ese proceso, existen personas y lugares que te acompañan y apoyan en tu cotidianidad. Es por ello, que en las líneas de esta página, agradeceré a todas las personas que colaboraron en este estudio y fueron parte de este proceso de investigación. Sin su participación esta investigación no habría sido posible ser lo que es.

En primer lugar, agradezco a todos los/las integrantes del taller de arte y activismo de BAJ por colaborar y confiar en este proyecto de investigación doctoral. Gracias por mostrarme su mirada crítica y creativa frente al sistema cultural. Su resistencia y compromiso social es la esperanza política para cambiar y mejorar nuestro contexto social. Además, agradezco en especial a la artista-profesora Senoritaugarte, por confiar en mi propuesta y darme la posibilidad de ser una integrante más de su taller. Asimismo, agradezco a BAJ por su apoyo institucional, colaboración y disposición para desarrollar de manera productiva mi trabajo de campo. También, agradezco al programa de becas chile CONICYT, por darme la oportunidad para realizar este posgrado en la Universidad de Barcelona.

Asimismo, agradezco a mi director de tesis Fernando Herraiz por impulsarme a desarrollar “a mi manera” un trabajo de investigación que diera cuenta de mi proceso creativo. Su apoyo durante estos cinco años fue fundamental para terminar de la mejor manera este trabajo. Además, agradezco a mis compañeras de doctorado Rosario García Huidobro, Sara Bogarín, Catalina Montenegro, Sara Carrasco y Catalina Olivares por revisar y corregir este texto. Sus sugerencias durante todos estos años fueron importante para mejorar mi proyectos de estudio. También, agradezco a mis amigos y amigas que me han acompañado durante este proceso. Su amistad y amor fue una gran motivación para sentirme acompañada y pasar lindos momentos en Barcelona.

Finalmente, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a mi madre, padre, hermanos y familia en general por su cariño y apoyo incondicional, pese a la distancia geográfica su compañía fue de gran motivación para llenarme de amor y buenas energías.

ÍNDICE

RESUMEN	13
BREVES NOTAS AL LECTOR(A)	15

PARTE I: EMPEZAR

1.1 PUNTO DE PARTIDA	18
1.1.1 El sentido de investigar	18
1.1.2 De un tema de interés a un proyecto de investigación	25
1.1.3 Cruces y posiciones en las preguntas de investigación	29
1.2 LA NECESIDAD DE NARRAR DESDE OTRO LUGAR	35
1.2.1 Mi Posicionamiento y mis múltiples voces	35
1.2.2 Cartografías de investigación creativa	40
1.3 TODO ES UNA RELACIÓN	47
1.3.1 Hacia una perspectiva de investigación híbrida	47
1.3.2 Posiciones metodológicas	52

PARTE II: INDAGANDO EN LO PEDAGÓGICO

2.1 TRANSICIÓN EDUCATIVA DE MIS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
2.1.1 Primeros acercamientos hacia lo pedagógico	62
2.2 LA NOCIÓN DE LO PEDAGÓGICO EN EL CAMPO CULTURAL	69
2.2.1 La crisis de la modernidad: antecedentes socio-culturales	71
2.2.2 El rol del artista políticamente comprometido	74
2.2.3 Arte y activismo: un modelo de acción política	79
2.2.4 Contribución del feminismo en el activismo	84
2.2.5 El arte relacional: aportaciones y antagonismos.	88
2.2.6 Lo pedagógico como espacio político y activo en la práctica cultural	92

2.3 MODOS DE DIRECCIONALIDAD EN UNA RELACION PEDAGÓGICA	99
2.4 LA DIMENSIÓN DE LO PEDAGÓGICO EN LA POLITICA CULTURAL	105

PARTE III: CARTOGRAFIANDO LA EXPERIENCIA

3.1 ACCESO AL CAMPO	112
3.1.1 Características generales de la corporación cultural BAJ	115
• Etapas y conformación del taller de artes visuales	117
• Sobre la labor del artista-profesor/profesora en BAJ	119
• Sobre la audición de los/las jóvenes	123
• Rito de paso	125
• Sobre el resultado final	128
• Seguimientos de las actividades	130
3.1.2 Génesis y antecedentes históricos de la corporación cultural	131
3.1.3 Proceso de negociación con BAJ	135
3.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	137
3.2.1 Cartografías crítica y mapeos colectivos	138
3.2.2 Conversación	139
3.2.3 Registro fotográfico	140
3.2.4 Grabación en vídeo	141
3.2.5 Ética y permisos en la investigación	141
3.3 INGRESO AL TRABAJO DE CAMPO	142
3.3.1 Estudio de un caso: taller de arte y activismo	142
3.3.2 Primer día	145
3.3.3 De observadora participante a investigadora participativa	150
3.3.4 Diario de campo de las actividades	154

PARTE IV: LA CARTOGRAFÍA PEDAGÓGICA COLECTIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

4.1 PROCESO CARTOGRÁFICO	166
4.1.1 Días previos	166
4.1.2 Referencia sobre cartografías críticas y mapeos colectivos	176
4.1.3 Elaboración de la cartografía pedagógica colectiva	177
4.2 TRAZANDO IDEAS	184
4.2.1 Publicidad sexista	186
4.2.2 Aquí se abusa	193
4.2.3 Cuerpo y memoria	202
4.2.4 Resistencia	213
4.2.5 Belleza periférica	221
4.2.6 Humanización	228
4.2.7 La virgen falocéntrica	236
4.2.8 La descarga de la mujer	244
4.2.9 La identidad cultural	252
4.3 EXPOSICIÓN FINAL	262
4.3.1 El gran día	266

PARTE V: LOS SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS

5.1 PROCESO DE ANÁLISIS	272
5.1.1 Liberar los datos	272
5.1.2 Proceso de codificación	277
5.2 LO QUE EMERGIÓ DE LOS DATOS	282
5.2.1 Lo personal: Entre el yo narrador y el posicionamiento	287
5.2.2 Lo colectivo: Entre lo colaborativo y los conflictos	297
5.2.3 La transformación : Entre la reflexividad , el ser consciente y el empoderamiento	310

CONCLUYENDO CON TRAZOS INESPERADOS	317
BIBLIOGRAFÍA	329
ANEXOS	338

RESUMEN

Esta investigación doctoral, *Los sentidos pedagógicos en una práctica artística para jóvenes dentro de un espacio cultural en Chile*, tuvo como intención indagar sobre cómo se generan los sentidos pedagógicos en la relación que se establece entre una artista-profesora, los/las jóvenes participantes y una investigadora en formación, durante el proceso de un taller de arte y activismo, desarrollado en Balmaceda Arte Joven (BAJ) en Santiago de Chile. Hablar de *los sentidos* permite repensar *lo pedagógico* desde múltiples dimensiones conceptuales, y no necesariamente desde un marco disciplinar escolar, sino desde diversas problemáticas, debates y prácticas que responden a la necesidad de prestar atención a la importancia de lo pedagógico desde la práctica cultural.

La presente tesis se organiza en cinco partes. La **primera** explica el porqué del tema de investigación y los posicionamientos que me han guiado. También presenta la perspectiva y las posiciones metodológicas adoptadas. En la **segunda parte** desarrollo un marco teórico sobre la noción de lo pedagógico, partiendo de las pedagogías culturales, el feminismo y la pedagogía crítica. La **tercera parte** relata mi acceso al BAJ, aludiendo al marco metodológico y al tránsito de la investigación etnográfica hacia una investigación de acción participativa. La **cuarta parte** da cuenta del trabajo de campo y del proceso de elaboración de una cartografía pedagógica colectiva, presentando cada una de las propuestas artísticas que la conforman. Finalmente, la **última parte** acoge el proceso de análisis y los datos que emergieron de esta experiencia, así como las reflexiones sobre el problema de estudio. Dentro de los principales aportes de esta investigación encontramos el reconocimiento de los espacios culturales para la transformación social; así como la inclusión del artivismo como una práctica educativa que permite a los jóvenes posicionarse políticamente dentro de un sistema que no siempre promueve esa posibilidad. Y por último, la importancia de la cartografía como herramienta para comprender la construcción del significado desde una dimensión relacional, y para generar espacios de intercambio colectivo que posibiliten narraciones alternativas al discurso oficial.

PALABRAS CLAVE: Lo pedagógico, cartografía colectiva, arte y activismo, práctica artística, educación artística.

SUMMARY

This doctoral research, *The pedagogical senses in an artistic practice for young people within a cultural center in Chile*, intends to investigate how the pedagogical senses are generated between an artist-professor, the young participants and the researcher, during the process of an art and activism workshop developed in Balmaceda Arte Joven (BAJ) in Santiago de Chile. Talking about the senses allows us to rethink the pedagogical issue based on multiple conceptual dimensions, and not just on a school framework. It also helps us to understand the importance of working about the pedagogical thought cultural practices.

This thesis is organized in five sections. The first one explains the reason of the research topic's choice and the positions that have guided me during the research process. It also presents the perspective and the methodological positions that I adopted. In the second part, I developed a theoretical framework around the notion of the pedagogical, by means of theories as cultural pedagogies, feminism and critical pedagogy. The third part outlines my arrival to the BAJ, always referring to the methodological framework, and describes my transition from an ethnographic research to a participatory action research. The fourth part is a recount of the fieldwork experience and the process of elaborating a collective pedagogical cartography, focusing on each of the artistic proposals that made it up. Finally, the last part includes the process of analysis and the data that emerged from this experience, as well as the reflections on the problem of study. Among the main contributions of this research, we may find the recognition of cultural centers' power for social transformation; as well as the inclusion of activism as an educational practice that allows young people to politically position themselves within a system that does not always promote this possibility. And finally, the importance of the cartography as a tool to understand the construction of meaning from a relational dimension, and to generate spaces for collective exchange, allowing to create new narratives alternative to the official discourse.

KEY WORDS: The pedagogical, collective cartography, art and activism, artistic practice, artistic education.

BREVES NOTAS AL LECTOR(A)

Esta tesis está disponible tanto en versión digital como en versión impresa, sin embargo, he considerado importante señalar que dichas versiones no son estrictamente idénticas. La versión digital comprende un solo documento en formato PDF que, aunque igual en contenido, queda exento de ciertas sutilezas de la experiencia frente a la materialidad del soporte en papel.

En la versión digital, el lector encontrará el contenido integral de mi investigación: una sucesión de cinco capítulos en los que se incluyen cartografías como gráficos insertos en el cuerpo de un único texto.

La versión impresa, por otro lado, pretende ser, además de una tesis en sentido estricto, un libro-objeto; al abrirlo, usted descubrirá que está compuesto por cinco tomos individuales, cada uno de un color distinto, los cuales se pueden leerse por separado, sin que esto impida ver que están estrechamente relacionados entre sí y unidos por la estructura libro-caja. En cada uno de estos tomos, el lector podrá desplegar, a modo de abanico, una cartografía de investigación creativa, y que responde a una etapa particular del proceso y a la historia misma del tomo que la acoge.

Gracias al apoyo de mi director Fernando Herraiz, con quien en muchas de nuestras reuniones nos preguntábamos ¿Y por qué no?, decidí experimentar y utilizar este método cartográfico para comprender quién soy cuando investigo, y para evidenciar mis aprendizajes, desplazamientos y el modo de posicionarme como investigadora en formación. No es menor señalar que diseñé este libro para responder un anhelo que venía madurando en mí desde hace tiempo. Por otra parte, no deseaba presentar una tesis en formato tradicional, sino más bien, dialogar con otras modalidades narrativas que permitieran dar cuenta de las representaciones que surgieron durante mi proceso de indagación.

Entre ensayo y error, y desde el gesto gráfico que me caracteriza, comencé a elaborar este libro con mis propias manos, y he de decir que, además de un ejercicio creativo que me llenó de satisfacción, la confección del diseño me permitió explorar otros modos presentar y leer la tesis. Tal como lo señala Deleuze y Guattari (2016) “Un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecha de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes” (p.10).



Fig.0 Tesis doctoral, libro versión impresa.

PARTE I : EMPEZAR

artística/educativa. En otras ocasiones, me posicionaré a través de un método de investigación creativa que me ha acompañado durante todo este tiempo para dar cuenta de mis tránsitos y desplazamientos dentro de este estudio y por último, me alinearé con algunos/as autores/as para profundizar y relacionar ciertas definiciones y perspectivas teóricas con esta investigación.

Antes de comenzar a plantear mis interrogantes, quiero explicar el título de este trabajo con la intención de introducir al lector o lectora el por qué de esta denominación. Durante mucho tiempo, he tenido la convicción que hablar de *el y los sentidos pedagógicos* no implica caer solamente en la construcción de significados que ocasionalmente residen en la mente del individuo, tampoco quiero aludir a un tipo de conocimiento específico, fijo e inmutable que se direcciona en la conceptualización y comprensión del sujeto en relación con el mundo que lo rodea, sino que todo lo contrario. Mi interés remite a una cuestión mucho más interpretativa, relacional y experiencial que se sitúa en un encuentro social donde las personas construyen significados en conjunto. Tiene que ver con aquellas acciones coordinadas que sostienen las relaciones humanas al interior de una práctica pedagógica, donde lo que se escucha, te emociona y lo compartes públicamente; son acciones que transitan por vías alternativas que se sitúan en el encuentro de subjetividades y saberes compartidos (Hernández, 2011) y le dan sentido a esta experiencia educativa. A veces, estos significados no son comprendidos en su inmediatez, tienen desviaciones y desavenencias que requieren ser analizadas y negociadas en su interpretación y contexto determinado (Brunner, 2006)

Mientras escribía este apartado, he revisado ciertas lecturas teóricas que abordan la construcción del significado en el ámbito de la educación. Entre estas referencias hay una autora en particular que se sitúa desde la teoría postestructuralista feminista y me han acompañado durante todo este proceso de investigación, cuyo interés por la construcción del significado lo relaciona específicamente con la pedagogía desde un campo disciplinar distinto a la teoría educativa.

Para Ellsworth (2005) :

En los últimos veinte años, cuestiones de “significado”- cómo se produce, cómo circula, y su negociación, excesos y articulación de poder- han alimentado una buena parte de trabajo académico y debates de las humanidades. Sólo hay que ver las actuales discusiones teóricas en las humanidades acerca de los textos, el lenguaje y la cultura, y se puede apreciar que muchos de ellos toman la forma de debates sobre “la representación”. Es decir, debates sobre lo qué es lo “hacen” los textos, y sobre las relaciones con sus lectores, cuando se dice que “significan” alguna cosa. (p.19)

Sin embargo, lo interesante que sostiene es cuando las investigaciones educativas no prestan atención a la confrontación de los procesos de significación y el poder de la direccionalidad en que se generan las prácticas pedagógicas. A veces, algunos significados son invisibles y no salen a la luz dentro de estas relaciones, por lo tanto, la cuestión de significado en el ámbito pedagógico circulan en un terreno mucho más complejo y paradójico porque pese a que su intencionalidad está, los modos de direccionalidad no se pueden controlar. Por lo tanto, es necesario replantear esta cuestión y estar atenta a las tensiones, contradicciones y las cosas no resueltas que también forman parte del proceso de significación.

Bajo esta premisa, rescaté la noción de *prácticas dialógicas* porque mis inquietudes por este tema se derivaron en prestar atención a las múltiples direccionalidades en que convergen los significados. Es por ello que el título de este trabajo habla de *los sentidos* en plural porque lo que me interesa rescatar es justamente las múltiples vías, desviaciones y transformaciones en que se pueden generar los significados dentro de una práctica pedagógica y no la dirección de un solo camino. Además, este enfoque que está basado en un trabajo colaborativo y colectivo se caracteriza por restablecer las relaciones de poder-saber en que se inscriben los significados dentro de la lógica pedagógica entre profesor y estudiante. También, permite generar un tipo de dinámica conversacional que es interesante a destacar.

Según Rodrigo (2006) el dialogismo- término que proviene de la teoría de Batjín (1981)- “se comprende como el modo que tiene el lenguaje constante de

interpelar y referirse a otras personas, a otras hablas y con ello de interactuar y de cruzar varias dimensiones del habla” (p.128), es decir generar una dinámica relacional donde el habla se construye dentro de un espacio de reciprocidad. Por otro lado, para Freire (1979) la verdadera revolución está en el diálogo, en aquella forma de comunicación donde dos sujetos se encuentran en la pronunciación del mundo, señalando que el *yo* dialógico:

es precisamente el *tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un *tú* - un no *yo* - ese *tú* se constituye, a su vez como *yo*, al tener en su *yo* un *tú*. De esta forma, el *yo* y el *tú* pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos *tú* que se hacen dos *yo*. (Freire, 1979, p.219)

Este planteamiento que se basa en una teoría *de la acción cultural* se desarrollan en dos matrices: la dialógica y la antidialógica. La primera se componen de ciertas características importante de señalar porque los sujetos están en constante transformación dentro de una praxis donde lo que prevalecer son ciertas característica que potencian esta forma de comunicación, tales como la colaboración, la unión la organización y la síntesis cultural.

Tener presente estos aspectos me llevaron a rescatar ciertas características de las prácticas dialógicas porque el significado se puede comprender de las interacciones y las dinámicas conversacionales y relacionales en que se sostiene un grupo determinado. También, de la condición subjetiva de los sujetos y de su construcción cultural en que está inmersa. Asimismo, es importante señalar que este tipo de práctica facilita generar un proceso de negociación dentro de las relaciones del saber-poder en bases a la posiciones y necesidades del grupo implicado. A su vez, desarrollan estrategias alternativas para dialogar e involucrar a los/las estudiantes en la comprensión y la valoración de la diferencia y de sí mismos/as (Padró, 2006). Por último, se incorporan los significados divergentes (resistencia, silencios, contradicciones) como parte del proceso de significación en la que a veces quedan olvidados o simplemente silenciados al interior de una práctica educativa.

De esta manera, las prácticas dialógicas y colaborativas son cuestiones pertinentes de analizar dentro de la experiencia que viví con el grupo implicado del taller de arte y activismo en BAJ. Sin embargo, estas nociones también estuvieron

sujetas a modificaciones y alteraciones que se cruzan con otras disputas teóricas e intentaré abordarlas más adelante.

Recuerdo que cuando comencé mis estudios de postgrado en el Máster de Arte y educación: un enfoque construccionista en la Universidad de Barcelona (2011-2012), el primer seminario que cursé se llamó *Introducción al construccionismo social*, realizado por el profesor Fernando Hernández. En aquella época era la primera vez que asistía a un seminario de estas características, donde la construcción del conocimiento se veía como el resultado de un proceso compartido, cuestionando todo el dualismo individual que nos dejó el legado de la modernidad acerca de la verdad universal, objetividad y la idea que tenemos frente al mundo y de nosotras mismas. En este sentido, fue en este seminario cuando comprendí que la construcción del significado se podía situar en un proceso relacional donde “la construcción de lo social no es atribuible a un único individuo ni a un grupo y tampoco es singular ni unificada, sino responde a una creación compartida socialmente” (Gergen y Gergen, 2011, p. 9)

Para Gergen y Gergen (2011), la manera de escapar de ese círculo vicioso tradicionalista es dejar de pensar que la creación del significado sólo se genera en la mente humana y lo que hay que intentar es centrarse en dar sentido al significado mediante las acciones colaborativa que focalicen su atención en las relaciones en curso. Para ello es necesario considerar cuatro cuestiones esenciales para entender este asunto:

- **Una expresión verbal no posee significado en sí misma.** Es decir el individuo no está solo, sino que se comunica con los demás, por lo tanto cualquier mensaje verbal es significativo cuando se comparte con el otro.
- **El potencial del significado requiere una acción suplementaria para adquirir sentido.** Una vez que esta acción se haga, la otra persona responde.

- **La propia acción suplementaria requiere, a su vez de un suplemento.** El significado necesita de una acción preliminar para llegar a ella.
- **Las tradiciones nos dan las posibilidades de significado, pero no determinan.** Las palabras y las acciones depende de una cuestión cultural, para ello es importante prestar atención al contexto donde los significados emergen. Esto no significa que el significado representa lo mismo para todos, sin embargo lo sitúa en un contexto determinado.

Esta perspectiva teórica que proviene de la psicología social de la década de los ochenta, está enfocada en intervenir, cuestionar y desarraigar ciertos mitos instaurados que nos ha dejado el legado de la modernidad donde la dualidad– que a veces aún persiste en nuestras formas comprender los significados- ha dejado consecuencias que categorizan y delimitan el conocimiento. Para mí comprender esta cuestión fue relevante para cuestionar y revisar mis propias prácticas pedagógicas y maneras de entender la educación, porque la realidad no existe con independencia de nuestras relaciones sociales y afectivas, por lo tanto el modo de relacionarnos y de generar conocimiento incide en nuestras forma de relacionarnos con los otros y nuestro entorno. Además, adentrarse en este camino fue abrir nuevos horizontes hacia otras perspectivas donde tuve la posibilidad de debatir, dialogar y cuestionar los significados que emergieron en esta investigación desde otro punto de vista.

Durante mis primeros años formación en el doctorado, mis cuestionamientos emergieron bajo esta perspectiva, luego asistí a otros seminarios donde lo *Post* estaba en boga. Post-cualitativo, nuevo materialismo y nuevo empirismo eran los nuevos enfoques epistemológicos feministas postestructuralista que resonaban en mi segundo y tercer año de estudio de doctorado. Entre los seminarios que ofrecía el programa había uno en particular cuya complejidad de sus lecturas y definiciones me llamaron poderosamente la atención. El seminario sobre *nuevo materialismo* coordinada por Beatriz Revelles invitaba a comprender y cuestionar la posición binaria del conocimiento con el fin de abrir otros modos de pensamiento, que apuestan por el carácter procesual y relacional dentro de una

investigación. De la mano de autoras como Donna Haraway (1988), Rosi Braidotti (2000) Karen Barad (2003), nuevas nociones se cruzaron en mi camino: posthumanismo, conocimiento situado y sujeto nómada. Recuerdo que en aquel instante, mis cuestionamientos sobre indagar en lo relacional en una práctica pedagógica me generaba sentido con esta corriente porque me llevaba a pensar otros modos de elaborar y analizar la experiencia que había tenido en mi trabajo de campo. Ya no se trataba de abordar lo relacional desde las interacciones que sostendría con el grupo implicado, sino otros modos de desarrollar mi investigación. De esta manera, considero que la gran contribución que ha hecho la epistemología feminista y materialista al campo de la investigación, es afirmar que los significados tradicionales y trascendentales que nos ha dejado la modernidad hay que cuestionarlos y replantearse nuevas maneras de generar conocimiento, por lo tanto nuevas formas de investigar.

En este sentido, los nuevos materialismos nos permiten indagar nuevas formas de comprometerse con la realidad y potenciar la subjetividad como modos de operar y posicionarse frente al mundo. Es decir, tomar como posición política la lucha contra el trascendentalismo y apostar por los procesos participativos e híbridos (Braidotti, 2018). Al considerar y reflexionar sobre esta posición, comencé a pensar que mi investigación se podía abordar dentro lo relacional e híbrido, es decir un espacio de investigación donde se entrecruzan diversas perspectivas, múltiples enfoques y modos de interacción durante este proceso. Mientras aprendía de este enfoque en los seminarios mencionados, el material de evidencia que traía de mi trabajo de campo en Chile estaba latente y sentía que me serviría para justificar ese carácter procesual y enredado que ya estaba viviendo en el proceso de esta investigación. En muchas ocasiones, pensé que mi propuesta metodológica aludía a este enredo de cuestiones que se entrecruzan y se desplazan en múltiples direcciones. Sin embargo, no me sentía convencida en desarrollar un plan de investigación bajo estas características por la complejidad de la propuesta y también por el poco tiempo que tenía para reestructurar todo lo que había hecho, por lo tanto, cambiaba de parecer e indagaba en otras formas de investigar. Además, las dudas de situarme y entrecruzar las múltiples perspectivas me provocaban una gran vacilación porque las posiciones teóricas estaban vinculadas a metodologías asociadas a una perspectiva cualitativa y era difícil justificar mi trabajo de campo desde nuevos supuestos. Sin embargo, a medida que iba

conociendo y profundizando en esta corriente todo esto cambió, porque empecé aceptar el tipo de investigación que deseaba desarrollar y eso tenía que ver con no encasillarme en una posición sino dejar fluir, dialogar y adaptarme a las circunstancias en base al tiempo y al material de avance que tenía (Lather y St. Pierre, 2013). Por lo tanto, mis desplazamientos se situaron en diversos estados, teorías y también, metodologías que a veces fueron disímiles y paradójicas, pero generaron una fuerza movilizadora para relacionar y encontrar un punto de inflexión en este proceso de investigación.

1.1.2 De un tema de interés a un proyecto de investigación

Para comenzar, esta investigación surgió a partir de mi experiencia de práctica de Máster en Arte y Educación en la Universidad de Barcelona, que cursé durante el 2011-2012, en el cual me correspondió participar y documentar el proyecto *Creadores en residencia en los institutos de Barcelona*. Mi experiencia consistió en observar cómo una artista ingresa y participa con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y con la profesora de arte, en la elaboración de una producción artística dentro de un contexto escolar. Al indagar y explorar el diseño del programa, mis cuestionamientos hacia este tipo de proyecto en el contexto escolar -en donde se privilegia el modo de enseñanza y la práctica del artista- me ha permitido reflexionar en torno a ciertos discursos provenientes de un campo cultural que tiene como intención intervenir los institutos bajo una determinada posición, donde el/la artista muestra y desarrolla un producto estético en conjunto con los/las estudiantes.

A partir de este hecho y desde mi experiencia situada, mi interés fue transitando por vías que me permitían cuestionar y abrir nuevas posibilidades de indagar y resituar otros espacios pedagógicos que implementen proyectos o modelos educativos con artistas-educadores y jóvenes participantes en mi contexto cultural. Al conversar con mi director de tesis Fernando Herraiz durante los avances de esta investigación, las primeras interrogantes que me produjeron resonancia¹ fue cuando me preguntó qué significaba hacer una investigación a

distancia a través de mi experiencia situada. Durante un tiempo, le estuve dando vueltas a mi elección por el lugar donde iba a realizar mi trabajo de campo y me pregunté ¿Por qué investigar en Chile si estaba en Barcelona? La respuesta era clara y sensata: vengo de una formación artística y educativa cuya relación entre el arte y la educación se ha ido desarrollando gradualmente durante mi trayectoria profesional en Chile y en un grado menor en otros espacios educativos en Francia y España.

En mis primeros años de formación escolar mi relación con la experiencia artística fue precaria y aburrida. Durante mi niñez tengo muy pocos recuerdos sobre mis experiencias artísticas en la escuela primaria, lo único que está dentro de mis memorias viene después cuando asistí a las clases de artes plásticas (nombre designado a la asignatura de artes visuales) durante mi formación secundaria. En aquella época, en Chile el sistema escolar estaba regido por la dictadura militar (1973-1990) por lo tanto, no se podían esperar mejores condiciones educativas en la educación pública. Las políticas educativas de aquella época instalaron un modelo neoliberal que desmanteló un proyecto educativo democratizador y produjo un gran quiebre social en la educación pública y en la sociedad chilena, privatizando y consolidando la educación como un bien de consumo (Moreno y Gamboa, 2014). Es decir, el Estado segregó y transformó la educación en un negocio.

Durante esos años, la técnica, apreciación estética y la reproducción artística era el modelo de expresión artística para que los niños/niñas y jóvenes se aproximaran al arte. Claramente la experimentación, reflexión crítica y participación colectiva a través del arte era escasa, por lo tanto, había que buscar espacios alternativos fuera de la escuela para relacionarse con actividades artísticas complementarias. Recuerdo que cuando estaba terminando la secundaria, mi madre me preguntó si quería inscribirme en un taller de pintura experimental en un espacio cultural que conocía en el centro de la ciudad, ya que veía que en mis intereses en mis tiempos libres estaban iniciándose hacia la pintura. De este modo ingresé a un espacio que me era familiar y en el que me gustaba estar. Recuerdo

¹ Este término, utilizado por Conle (2003), refiere al efecto producido, en un momento de encuentro narrativo entre un texto y sus lectores, cuando el relato de una investigación se conecta de forma metafórica y espontánea con pasajes de la propia experiencia vivida (p.11).

que cuando tenía 17 años me inscribí a un taller de arte a cargo de un artista visual en un centro cultural llamado Balmaceda 1215 que en la actualidad se denomina Balmaceda Arte Joven (BAJ), en Santiago de Chile, al cual se podía matricular gratuitamente y asistir durante tres meses.

En los años noventas, BAJ era uno de los pocos espacios donde los jóvenes podían asistir y participar en un taller de arte realizado por artistas de diversas disciplinas. Al inscribirme en el taller de pintura experimental, tuve que pasar por una audición cuyo formato de selección implicaba poner a los jóvenes a prueba para conocer sus motivaciones e interés por el taller que escogerían. Además, se tenía que mostrar algunos trabajos artísticos, tales como pinturas, dibujos, fotografías, etc. Cuando fui a hacer la audición, vi una fila interminable de jóvenes que estaban esperando su turno en un largo pasillo del primer piso de BAJ -que hasta el día de hoy perdura. Aquella mañana, sentí una sensación de inseguridad y temor porque veía que mis cualidades artísticas no eran suficientes para entrar a un taller de pintura experimental. Todo el material visual que tenía eran reproducciones de obras de arte que había realizado en la escuela y algunos paisajes de pinturas al óleo que creaba en mi tiempo libre con una señora que me enseñaba amablemente la técnica. Si mal no recuerdo, en aquella época mi percepción por el arte recaía en una visión modernista del artista-genio donde el grado de admiración estaba puesto en la técnica como gran privilegio, por lo tanto, mis paisajes eran pinturas realistas que había realizado con mucho esmero. Al llegar mi turno, le mostré al artista los pocos trabajos que tenía y él me preguntó: “¿Cuál era mi motivación de estar en ese lugar?” Yo le respondí “quiero aprender a pintar”.

Era la primera vez que entraba a una especie de taller de arte de esas características, donde la práctica pedagógica del artista-profesor y el ambiente del lugar me llamó la atención. Por un lado, la dinámica de trabajo se abordaba a través de un proyecto personal, cada uno podría desarrollar un trabajo artístico relacionado sobre pintura experimental. Recuerdo que mi propuesta consistió en llevar un objeto personal en desuso —estilo *ready-made*— para experimentar a modo de *dripping* o *action painting*- los múltiples colores que se instalarían en ese momento. Tras conseguirme como primer elemento significativo la maleta de madera de mi abuelo, mi interés cambió y comencé una etapa de experimentación

que me sirvió para conocer nuevas materialidades y formas relacionarme con la experiencia artística. La maleta de mi abuelo era el único objeto que tenía de él, por lo tanto, tenía una motivación importante para desarrollar el ejercicio. Por otro lado, el espacio donde estaba era amplio para trabajar y su distribución se ajustaba a las condiciones típicas de un taller artístico; taburetes, atriles, mesas y repisas desgastadas, era el espacio imaginario que deseaba estar. Seguramente mi visión de la pintura y el arte estaba dentro de un imaginario cultural que se tiene sobre el artista-genio del siglo XIX, por lo tanto, la idea del espacio-taller y la técnica artística cumple un rol importante para reflexionar sobre el arte moderno.

De este modo, mis motivaciones cambiaron y mi percepción por estos espacios dio un giro respecto a lo que consideraba las prácticas pedagógicas dentro un centro cultural; pues ya no se trataba solamente de un lugar en el que me podía distanciar o abstraer de la escuela, sino que se había constituido en un lugar importante para desarrollarme en lo que me comenzaba a interesar del arte. Luego, esta visión se fortaleció porque me afectó o como diría Ellsworth (2005), me llegó “directamente ahí: en tu cerebro, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios” (p.16).

Al relatar este hecho me pregunto: ¿Por qué fue tan significativa esta experiencia educativa? Estuve solo tres meses en ese lugar y a diferencia de otros espacios educativos, en los cuales estuve por más de trece años, no me sucedió lo mismo. Creo que el hecho de sentirme a gusto y motivada por esta práctica artística puede ser un buen motivo para reflexionar, ya que esta experiencia marcó mi aspecto profesional y direccionó mi formación académica entre el arte y la educación. Sin embargo, creo que lo que pasó puede ser un buen comienzo para hablar de los modos de direccionalidad (Ellsworth, 2005) donde lo pedagógico se establece como una relación social que te afecta, implica y a veces, direcciona el camino de tu vida. Por este motivo y por tanto otros, considero interesante indagar en este tema porque dicho acontecimiento que me marcó, en un sentido personal y profesional, me motivó por escoger este lugar y comprender cómo se generan los sentidos pedagógicos dentro de una práctica artística en un espacio cultural en Santiago de Chile. Este fue el punto de partida para abordar el problema de esta investigación.

1.1.3 Cruces y posiciones en las preguntas de investigación

Uno de los enfoques teóricos que me ha cautivado durante mi proceso de aprendizaje en el Doctorado, ha sido sin duda el conocimiento situado (Harding, 1987). Se trata de un concepto que proviene de la teoría crítica feminista y alude a que el conocimiento siempre está encarnado en la experiencia vivida de la persona (Padró, 2011), es decir ningún conocimiento está aislado de su contexto ni de la subjetividad de quién lo emite.

Desarrollado Harding (1987) bajo el discurso de la teoría feminista del punto de vista (*standpoint theory*) y posteriormente por Haraway (1988) entre la década de los setenta y ochenta en Estados Unidos, el conocimiento situado pone en discusión todos los supuestos tradicionales que nos ha dejado el legado de la modernidad sobre las formas de pensamiento que están centrados en la razón, neutralidad y el conocimiento universal. Se trata de una visión objetiva feminista que se oponen a la trascendencia y al desdoblamiento del sujeto-objeto (Haraway,1991) enfatizando el carácter personal, procesual y parcial donde se produce el pensamiento. Esta posición crítica es clave para comprender la lucha política que tiene el feminismo frente al discurso racional y científico del pensamiento androcéntrico y sexista, puesto que aísla a la mujeres de la producción del conocimiento y la dispone en un lugar opuesto a la ciencia. (Braidotti, 2004). Además, otro aspecto importante de considerar es que apunta a un enunciado situacional que esta basado en una epistemología del lugar (Piazzini, 2014).

Para Haraway (1991)

ocupar un lugar es, por lo tanto, la práctica clave que da base al conocimiento [...], ocupar un lugar implica responsabilidad de nuestras prácticas [...], por lo tanto, la lucha política y ética sobre lo que está considerado como conocimiento en las ciencias exactas, naturales, sociales y humanas” (p.333)

Esto significa que el conocimiento situado necesita ser replanteado desde la posicionamiento del sujeto y la localización geográfica de su contexto y no en un tipo de conocimiento que termina por generalizar y manejar la historia del mundo. Al reflexionar sobre este aspecto durante el desarrollo de esta investigación, comencé a trazar mis inquietudes por este tema y diversas posiciones teóricas de ciertas autoras que me parecían relevante para profundizar en esta cuestión.

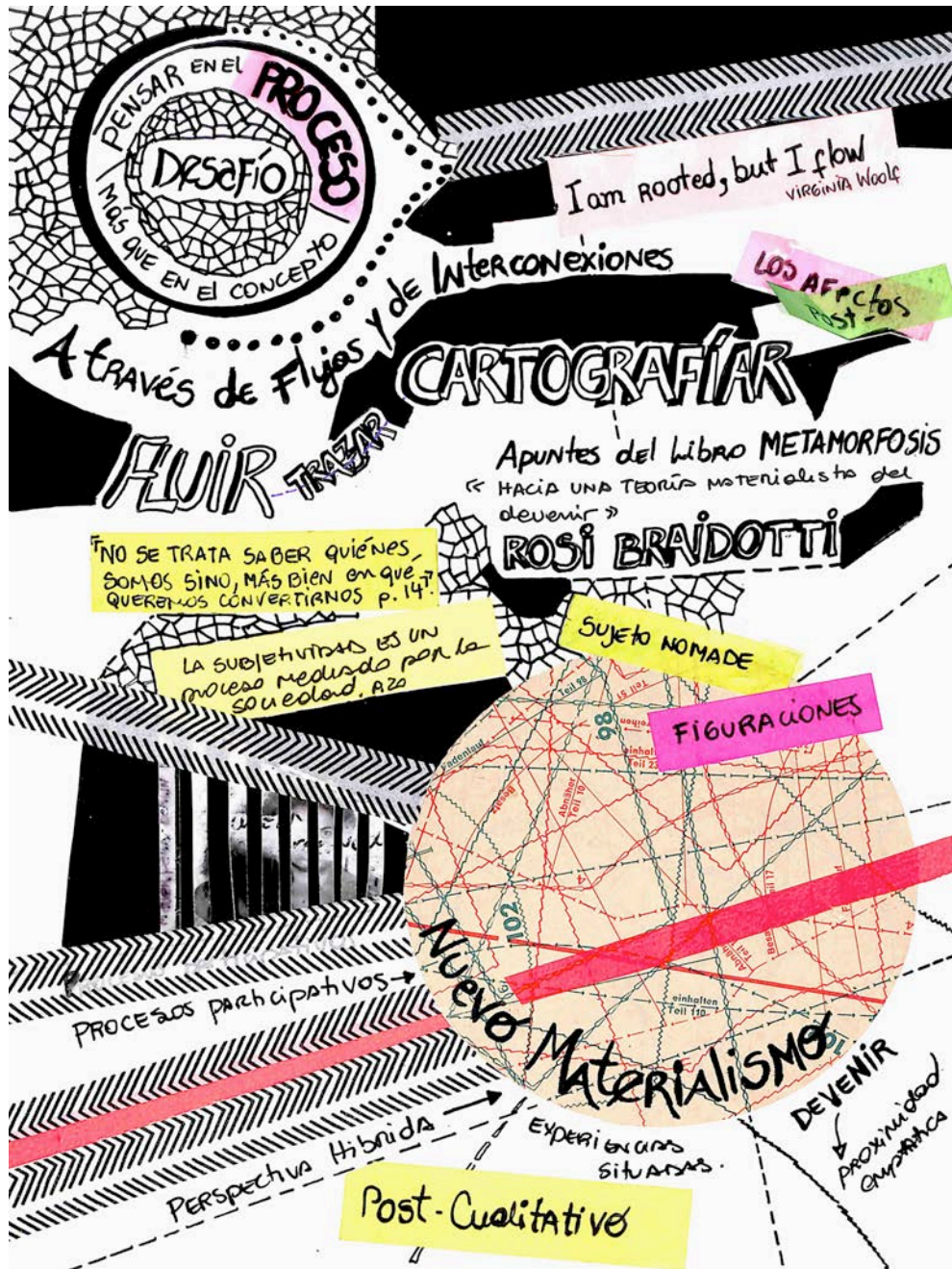


Fig.2 Fragmento de cartografía de investigación creativa. Esbozo y esquema gráfico sobre conceptos de nuevos materialismo y perspectiva postcualitativa.

Tal como se muestra en la Figura 2, mis trazos gráficos y cartográficos empezaron apuntar a diversas interrogantes que se iban cruzando y relacionando con mi problema de estudio. Sentía que mi trabajo se estaba vinculado con mi historia personal, tanto en mi trayectoria profesional como en mis experiencias pedagógicas que había sostenido como estudiante y profesora de arte en algún momento de mi vida. Y, para la teoría feminista la experiencia es un argumento relevante para dar cuenta sobre la producción del conocimiento, pero referido a la experiencia de las mujeres en la vida real (Braidotti, 2018).

Para Contreras y Pérez de Lara (2013), aludiendo a las reflexiones de Hannah Arendt:

no es posible pensar sin experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el pensamiento-pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. (p.21)

Darle importancia a este asunto, me llevó a revisar mis propios discursos, mis prácticas pedagógicas y mis diversas posiciones como investigadora en formación, artista, profesora y también estudiante. Al percatarme que la localización geográfica de mi tema de interés tenía que ver con diversas cuestiones respecto a mis experiencias pedagógicas en mi contexto cultural, comencé a plantear una serie de preguntas que se formularon de la siguiente manera:

- ¿Cómo adquieren significados lo pedagógico en la relación entre el/la artista y los jóvenes participantes durante el proceso educativo del taller de artes visuales en BAJ ?
- ¿Cómo las relaciones de poder-saber se manifiestan en estas prácticas pedagógicas y en la producción artística de los jóvenes participantes?
- Y ¿De qué manera inciden las políticas culturales en Chile sobre estos sentidos de lo pedagógico en las prácticas artísticas que se llevan a cabo en el centro?

Sin embargo, al revisar estas tres preguntas que apuntaban al contexto, no aludían a ese lugar que trata sobre mi posicionamiento situacional. Por lo tanto, tenía que hacer algunas modificaciones. Para ello, lo primero que necesitaba hacer era implicarme en la pregunta de investigación, porque no deseaba caer en la lógica pedagógica entre artista y estudiante que tanto cuestionaba. Además, consideraba que si mantenía estas preguntas posiblemente tendría un tipo de reflexión similar a lo que había realizado en mi práctica de investigación del máster de arte y educación, donde pude observar cómo una artista desarrollaba un trabajo artístico con los estudiantes y la profesora de arte en un espacio escolar en Barcelona. En cierta medida, consideraba que para incluirme tenía que salirme de esa posición como observadora-participante, por lo tanto, tenía que proponer una metodología de investigación acción-participativa que me implicara y pudiera participar en conjunto en base a las necesidades y circunstancias que emergían del grupo del taller. Este punto lo consideré importante, porque BAJ también trabajaba bajo esta misma lógica entre artista-profesora y jóvenes participantes dentro de un taller de arte, por lo tanto, las dinámicas y las cuestiones sobre las relaciones de poder-saber consideraba que podían ser similares a lo que había realizado en mi análisis de mi TFM² y necesitaban hacer un cambio. Al considerar estas dos cuestiones y estar al tanto del tipo de taller que me tocaría antes de ingresar al trabajo de campo, modifiqué las preguntas de investigación y las abordé de la siguiente manera:

Pregunta principal
¿Cómo se genera los sentidos pedagógicos en la relación que se establece entre una artista-profesora, los/las jóvenes participantes y una investigadora en formación durante el proceso educativo del taller de arte y activismo en BAJ?
Pregunta secundaria
¿Cómo las relaciones de poder-saber se manifiestan en estas prácticas educativas y en la producción artística de los jóvenes participantes?
¿Cómo lo pedagógico adquiere diversos significados en esta experiencia?
¿Qué tipos de significados se generaron?
¿De qué manera construir cartografías visuales críticas y hacer mapeos colectivos son herramientas que permiten dar cuenta de los sentidos pedagógicos del grupo?

² Trabajo final de máster del programa de arte y educación en la Universidad de Barcelona

Objetivo General
Comprender los procesos de aprendizaje y la construcción de significados pedagógicos a través de un trabajo colectivo, en un taller de arte y activismo en BAJ.
Objetivos Específicos
<p>Describir una experiencia pedagógica no formal en el taller de arte y activismo, ejecutada en BAJ el año 2016.</p> <p>Comprender de qué manera la construcción de significados pedagógicos de los participantes contribuyen al entendimiento de sus aprendizajes y el trabajo colectivo de esta experiencia.</p> <p>Construir de una manera colectiva una cartografía visual que dé cuenta de los aprendizajes del grupo de colaboradores.</p> <p>Dar cuenta cómo he transitado como investigadora, tanto en mi participación del taller como en la metodología escogida.</p>

Al reflexionar sobre ello, mi participación dentro de la pregunta de investigación dio un giro notable en mi motivación como investigadora en formación, ya que mi colaboración fue más activa y participativa. Esto implicó hacerme cargo de muchas cuestiones con respecto a mi estudio y la práctica misma, es decir, no solo se trataría de ingresar a observar un taller de arte y activismo para indagar en los significados que emergieran, sino también tenía que buscar una propuesta metodológica acorde a las inquietudes y práctica del taller, cuyo objetivo era potenciar el proceso de aprendizaje de los/las jóvenes participantes.

Al indagar previamente mi participación en la institución, me salí de ese marco de pensamiento binario sobre artista y taller, artista y estudiante, técnica y contenido y me embarqué en el camino de entrecruzar y dialogar otras posiciones teóricas que apuestan por no segmentar sino relacionar. En este sentido, el construccionismo social y los nuevos materialismos fueron enfoques teóricos de gran contribución a este tema, porque permitieron replantear y desarrollar una propuesta metodológica simultáneamente junto a las actividades del taller de arte y activismo . Durante el proceso de negociación con la institución, propuse a BAJ

dos modalidades de participación como investigadora en formación. Primero, como observadora participante para que el grupo me conociera los primeros días y luego realizaría una propuesta de intervención acción participativa que tomaba ciertas estrategias metodológica para interactuar con los/las jóvenes a través de las cartografías críticas y mapeos colectivos con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje colectivo de los participantes del taller de arte y activismo. Además, cuando ya me había incluido en la pregunta establecí un cierto criterio de selección para escoger uno de los tres talleres de artes visuales que ofrecía BAJ durante tres meses. Por ejemplo, encontrar una artista-profesora que estuviera comprometida con los procesos de aprendizajes y el contenido reflexivo del grupo a través del método propuesto. Luego, mi participación dentro del taller pasaría por una negociación con la institución y los integrantes del taller. Tercero, la propuesta de investigación tenía que estar desarrollada en base a las necesidades del grupo, por lo tanto, había que implicarse en proceso con ellos/ellas. En aquel momento, ya estaba encontrando una posible solución a este tema, donde la cartografía crítica y mapeos colectivos eran una alternativa muy eficaz para considerar lo que estaba pensando, por lo tanto, todo iba bien encaminado. Por otro lado, reflexionar sobre mi rol como observadora participante en el trabajo de campo me permitió cambiar de posición, ya que consideraba que mirar, observar y contemplar las acciones de un grupo de personas dentro de un contexto determinado recaía en un punto de vista privilegiado y distante por parte de la posición del investigador, por lo tanto, desea cambiar esa visión.

Recordemos que “la observación participante es heredera intelectual de la corriente naturalista que, sobre todo en el siglo XIX, busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural” (Guasch, 1997, p.10). Sin embargo, hoy en día sabemos que esta modalidad ha cambiado, pues la forma de interactuar con las personas implicadas en el fenómeno de un estudio no requiere seguir un protocolo establecido distante y neutral, sino puedes encontrar otras modalidades de colaborar. Si pensamos que la observación participante es el corazón de la etnografía, entonces podemos preguntarnos ¿de qué manera este tipo de observación puede ser realmente colaborativa? Para mí, fue crucial reflexionar sobre este punto porque puede darme cuenta del poder que podía tener esta posición, ya que me permitió incluirme en la pregunta de investigación y cambiar mi modo de participación durante el trabajo de campo.

1.2 LA NECESIDAD DE NARRAR DESDE OTRO LUGAR

1.2.1 Mi posicionamiento y mis múltiples yoés.

A modo cartográfico, este relato surgió de la necesidad de situar desde un espacio visual, personal y relacional los diversos tránsitos, experiencias y posicionamientos que conformarán el proceso de investigación de mi tesis doctoral en el programa de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona.

La manera de representar mis ideas, convicciones y también oscilaciones, tiene como intención presentar quién soy como investigadora en formación, cómo deseo investigar y de qué manera doy cuenta de ello. Graficar, mapear, subrayar y volver a reestructurar este relato visual ponen en evidencia el devenir de un proceso de investigación que intenta no dejar en el olvido aquellas experiencias, ideas, imágenes y borroneos que construirán el relato de esta tesis.

Al recibir algunos informes de corrección y seguimiento de mi tesis doctoral (2015-2016), una de las tantas sugerencias que me hizo la comisión evaluadora para definir y apreciar el problema de estudio era dar cuenta de mis posicionamientos, la producción de mi discurso y relatar mi experiencia situada, con el propósito de fundamentar y vincular ciertas afirmaciones de autores citados en relación a mi problema de investigación. En ese entonces, la tarea de posicionarme recaía solamente en problematizar y justificar el tema de interés a partir de mi experiencia profesional como artista y educadora, cuya dicotomía no pretendía explicar un rol determinado, sino transitar por espacios alternativos que se relacionarían con esta propuesta de trabajo. Debo confesar que esta característica tan autorreferencial me incomodaba, porque suponía narrar y analizar mis posicionamientos desde una perspectiva narrativa, la cual no sabía cómo explicar a través de la escritura. Como consecuencia de esto, decidí buscar una estrategia que me facilitara contar y comprender quién soy cuando investigo. Así fue que llegué a realizar este primer mapeo visual (Fig.3).

Mientras comenzaba a construir este relato visual, me propuse simultáneamente indagar sobre qué significaba a nivel conceptual la noción del

posicionamiento, desde dónde surgía y cuál era su marco y perspectiva teórica. Durante un tiempo estuve pensando la idea de que posicionarse tenía que ver con el modo de dar cuenta de un tipo de identidad que se fijaba en establecer ciertas creencias, lugar de procedencia y modo de ser dentro de nuestra práctica social. Sin embargo, a medida que iba averiguando sobre esta noción me di cuenta que el posicionamiento está plagado de ambigüedad respecto al concepto de identidad, “La misma pregunta ¿Quién soy yo? es ambigua. Los seres humanos se caracterizan tanto por la identidad continua como por la diversidad personal discontinua” (Davies y Harré, 1990, p.245) y es justamente ahí donde la persona experimenta la construcción de su subjetividad en una multiplicidad de posiciones.



Fig.3 Cartografía de investigación creativa. Primera etapa de elaboración de la primera cartografía creativa parte I. Daniela Zúñiga (2015)

Para Hernández (2011) citando a Celia Amorós, la identidad “es aquello que la sociedad hace de nosotros, cuando nos dice lo que somos y lo que debemos ser; mientras que la subjetividad es aquello que nosotros hacemos con la identidad que la sociedad nos quiere conferir” (p.4). De este modo, “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales” (Wenger, 2001,p.182), donde el modo de situarnos, aprender y desenvolvernos circula en nuestra individualidad y nos permite representarnos como sujetos sociales en un contexto determinado.

físicamente de su hábitat. Lo que define el estado nómada es la subversión a las convenciones establecidas, no al acto literal del viajar. (p.31)

Bajo este punto de vista y en base a las diversas posiciones que he sostenido como investigadora en formación durante mi investigación, concuerdo con el planteamiento de este enfoque teórico porque es un concepto que surge como una alternativa a los problemas y restricciones que presenta la noción del rol y puede servir para desplazarse, negociar y generar aspectos dinámicos de interacción dentro las relaciones sociales. Entendiendo el rol, como aquellos comportamientos determinados, predecibles y normativos de un conjunto de derechos y obligaciones que todo sujeto debe cumplir en una determinada sociedad.

Si el posicionamiento lo entendemos como tipo de subjetividad nómada que transita, cambia y se desplaza dentro de nuestra múltiples identidades, mi pregunta me llevo a pensar ¿Cómo representaría ese estado durante mi proceso de investigación?, ¿Con qué materialidad lo realizaría?, ¿Cómo me sentiría más cómoda y expresiva para dar cuenta de estos tránsitos? Para algunos, el posicionamiento de la investigadora se puede comprender como “una forma de reflexividad que se construye a lo largo del proceso de investigación, en la interacción entre «autor, el otro, el texto y el mundo, para penetrar en [las implicaciones de] nuestro propio ejercicio representacional »” (Porres, 2012, p.31). Sin embargo, para mí, esta modalidad se ha generado mediante la elaboración de un soporte gráfico y visual, que me sirvió para comprender y reflexionar sobre mis aprendizajes durante este estudio. También, diseñar y organizar mi trabajo de campo, por último, desencadenar un tipo de relato que se conectaba con el proceso de escritura.

Este enfoque reflexivo dentro de una investigación social invita a la investigadora a afrontar su propia subjetividad, a tomar conciencia de sí misma e indagar en sus propias acciones e interacciones durante su trabajo de investigación. En este sentido, el/la investigadora transita en múltiples posiciones disímiles y complejas donde debe tener una comprensión profunda de sí mismo y de la naturaleza humana con la cual se involucra (Lozano, 2007).

Durante el primer año de doctorado, estuve pensando en cómo posicionarme. Por ejemplo, este fragmento (Fig.5) corresponde a la primera etapa de construcción de mi tesis doctoral; instante en el que situaba mi primera posición como investigadora en formación y a su vez, en el comienzo de una nueva vida y espacio de trabajo en Barcelona que se distanciaba de mi contexto cultural.



Fig.5 Fragmento de la primera cartografía creativa- Daniela Zúñiga (2015)

Al percatarme de que mis ideas, experiencias y trayectos iban a ser complejos durante el proceso, recuerdo que también decidí posicionarme como investigadora *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2005), ya que necesitaba enlazar y trazar el inicio de un proceso de investigación que diera cuenta de esta multiplicidad de experiencias y enfoques durante este proceso. Por lo tanto, comencé pegando imágenes del lugar donde me encontraba en Barcelona. También, apuntando y subrayando mis inquietudes y escribiendo conceptos que me resonaban en ese momento. Bajo esta perspectiva, la noción de *bricoleur* en una investigación cualitativa permite que la investigadora se aproxime a una idea menos preestablecida, utilizando diversas perspectivas, metodologías y herramientas durante el proceso de trabajo. Recuerdo que mientras iba aprendiendo este concepto, el entramado visual que iba diseñando (Fig.5), logré ubicarme en esa multiplicidad de posiciones en la que me enfrenté durante el primer año del doctorado. Fue ahí, a medida que iba problematizando, cuando comencé a relacionar y ensamblar a modo de collage diversas cuestiones que iba aprendiendo y aconteciendo en aquel momento. Este modo de expresión que habitualmente lo utilicé para relacionarme con mis aprendizajes lo titulé *Cartografía de investigación creativa*, método que explicaré a continuación.

2.2 Cartografía de investigación creativa

Siempre me han gustado los mapas. Desde mi infancia mi relación con ellos ha sido un tipo de vínculo familiar que me ha servido para comprender la representación de un territorio. Cuando era niña, en períodos de vacaciones acompañaba a mi Padre a su trabajo durante todo el día. Él era técnico cartógrafo y por más de veintiocho años trabajó en un departamento de fotometría en una institución pública especializada en cartografía. Su labor consistía en dibujar cartas topográficas de diversos lugares de Chile a través de fotografías aéreas. Entre los flash que se me vienen a mi memoria, recuerdo cuando íbamos a su despacho y me sentaba a su lado, en su gran mesa de trabajo, donde él pacientemente dibujaba aquellos mapas de algún lugar específico de Chile y yo dibujaba mis mapas infantiles.

En este sentido, los mapas “son representaciones gráficas que facilitan la comprensión espacial de las cosas, conceptos, estados, procesos o sucesos del mundo (Harley & Woodward, 1987, p.16). Desde el atractivo de su diseño hasta la problematización de su concepto, el mapa abarca una amplia gama de formas y significados culturales, políticos y geográficos que se van disponiendo y modificando constantemente. Además, son representaciones originales y singulares que provocan un fuerte poder cuando se observan. Tal vez, por su atractivo visual, esta fuerza poderosa que genera en su representación no problematiza su intención desde una posición crítica porque en cierta medida se legitima y se respeta.

Para Risler y Ares (2013), desde tiempo antiguos,

La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios. Este modo de operar supone no sólo una forma de ordenamiento territorial sino también la demarcación de nuevas fronteras para señalar los ocupamientos y planificar las estrategias de invasión, saqueo y apropiación de los bienes comunes (p.5).

De este modo, los mapas son una especie de representación que el discurso hegemónico implementa en cada lugar del mundo. Su representación visual articula una relación de poder que direcciona un tipo de información sobre cómo se

representa el mundo, cómo se concibe y qué limitación tenemos sobre el espacio dentro de nuestro territorio.

Indagando un poco en el mundo de la cartografía, existen una variedad de estilos, temáticas y contextos diferentes. Podemos encontrar mapas geográficos, físicos, políticos, mentales, sociales, comunitarios, temáticos, conceptuales, etc. En cualquiera de sus sentidos, los mapas nos abren la posibilidad de conocer y comprender el espacio. Además, su simbología, colores y escalas nos permiten diferenciar y guiarnos para llegar a nuestro destino.

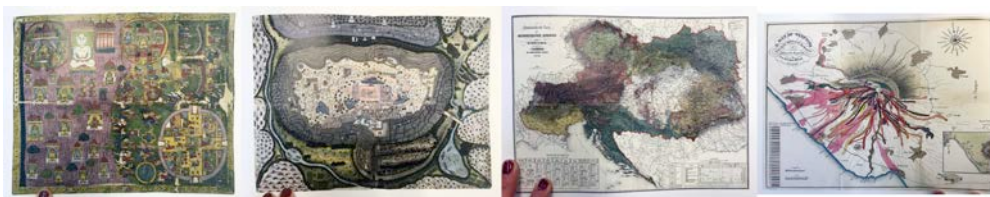


Fig.6 Ejemplos de mapas creativos del libro *Mapas: explorando el mundo*

En el libro *Mapas: explorando el mundo (2015)*- que recomiendo tenerlo en casa- se puede encontrar una diversidad de mapas sorprendentes, tanto en la diversidad de sus diseños como en las de sus contextos. También, se puede evidenciar que estos mapas no solo se ubican desde un aspecto geográfico, sino que también artístico, mental y relacional. En algunas de sus indagaciones se muestran diversos recorridos y desplazamientos que a hecho la humanidad durante siglos, tales como: peregrinaciones, desastres naturales, guerras, representaciones artísticas, etc. Sin embargo, hoy día los mapas oficiales nos permiten ingresar a un mundo más poderoso y complejo de analizar, porque lo que está en boga es el mundo digital. Este tipo de mapas que se diseñan a través de instrumentos tecnológicos, son de fácil acceso: haciendo un simple click ingresas a *google maps*. Ya no solo se trata de ver el mapa tangible y original de una ciudad o país desconocido, sino que ahora el mundo virtual te ofrece rápidamente algo hegemónico cuyo espacio controla, registra y te guía en el día a día en tu recorrido.

Bajo estos supuestos, este recurso visual lo comencé a utilizar como referencia para trazar las primeras ideas que tenía sobre mi estudio. Recuerdo que los primeros meses primeros meses de doctorado no sabía cuál era el problema de mi investigación ya que mi tema de interés solo remitía indagar-a modo muy

general- un taller de artes visuales en BAJ en Santiago de Chile, por lo tanto, me costaba saber qué era exactamente lo que deseaba investigar en este lugar. En aquel período, entre mis idas y venidas a la biblioteca, en muchas ocasiones me sentía paralizada con el problema de esta investigación, no encontraba el punto de conexión para plantear la pregunta de investigación y solo me dedicaba a apuntar en hojas sueltas algunas cosas que me resonaban de los textos.

Un día entre tantos enredos decidí pegar diversos pliegos de papel en el muro de mi estudio, con la intención de plasmar las ideas, conceptos y citas que surgiera en algunos momentos. Recuerdo que las primeras imágenes que aparecieron fue una especie de mapas mentales y conceptuales (Fig.7) de aquellas ideas, conceptos claves y lecturas que me resonaban de los textos. En el transcurso de ese proceso, me surgió la necesidad de trazar y subrayar aquellas frases a partir del uso y combinación de diversos papeles de colores y trazos gráficos de color negro. Este soporte bidimensional, que denominé *cartografía de investigación creativa* me facilitó desarrollar las primeras aspectos relevantes para desarrollar el trabajo de campo donde los cambios, transformaciones y desplazamientos que realicé durante ese tiempo fueron parte fundamental para plantear la propuesta de este estudio.

A partir de estas características comencé a ubicar mis dudas, reflexiones y aprendizajes dentro de un espacio que me agradaba y acomodaba estar. Entre el ensayo y el error, estos borradores se trasladaron a un formato más extenso donde la información se comenzó ampliar y expandir en un soporte visual que será presentado en cada capítulo. Ya no se trataba de situar mis lecturas y realizar mapas que evidenciaran lo que estaba aprendiendo, sino además comencé a diseñar un espacio subjetivo, creativo y reflexivo sobre mi estudio para comprender mis fronteras, delimitación de significados y aprendizajes significativos dentro de este proceso. Este método de aprendizaje que se puede aplicar en diversos ámbitos y contextos, tiene como intención favorecer la comprensión y organización de una idea extraída de un tema específico. Su efectividad está en simplificar, reflexionar y recordar aquella información del tema a tratar mediante una diagrama visual y/o personal que relaciona diversas ideas del tema del estudio. También, estimula la creatividad y reflexión de nuestro proceso de aprendizaje, en que la exploración son parte de ese proceso creativo.



Fig.7 Esbozo del primer mapa mental y conceptual sobre mi propuesta de trabajo (2014)

Dar cuenta del proceso fue fundamental para comprender esta inquietud por hacer visible los aprendizajes, la experiencia y el modo particular en que se pueden hacer visibles los significados pedagógicos. Además, esta herramienta permitió ampliarme y desplazarme hacia la propuesta de mi trabajo de campo para relacionarme con el grupo de jóvenes del taller de arte y activismo, el cual explicaré con más detalle en el capítulo tres. De este modo, las cartografías críticas y mapeos colectivos ingresan en un punto de referencia importante en esta investigación. Este método de investigación participativa que se utiliza para ayudar a los miembros de una comunidad educativa a graficar visualmente cómo perciben sus aprendizajes dentro de su territorio social, subjetivo y geográfico a través de elaboración de narraciones y representaciones visuales que se combinan con diversos lenguajes gráficos y visuales; fotografías, dibujos, conceptos, collage etc.

Además, esta modalidad que impulsa espacios de sociabilización y discusión sirve para abordar las diversas posiciones y relaciones sociales que tienen los agentes implicados a partir de una situación dada o problemática específica en su contexto real. También, es una herramienta pedagógica que permite producir nuevos saberes, compartir experiencias cotidianas y evidenciar los procesos de aprendizajes de manera colectiva. Por último, son dispositivos que potencian la reflexión en acción y permiten articular procesos de territorialización para una transformación social. Es decir, no sólo quedan encerrados en representaciones visuales, sino que implican cambios que mejoran la calidad de las personas, tanto en su organización, como en sus prácticas colectivas.

Una cartografía es una lectura del presente basada en la teoría y marcada por la política. Una aproximación cartográfica cumple la función de proporcionar tanto herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas. Este sentido, responde a mis dos exigencias primordiales, a saber, dar cuenta de la propia localización tanto en términos espaciales (dimensión geopolítica o ecológica) como temporales (dimensión históricas o genealógicas) y proporcionar figuraciones alternativas o esquemas de representación para esas mismas localizaciones en términos de poder en su sentido restrictivo (*potestas*), pero también en su sentido potenciador o afirmativos (*potentia*)...() (Braidotti, 2005, p.14).

La necesidad de ofrecer nuevas figuraciones como representaciones alternativas no necesariamente se rigen bajo una mirada objetiva y lineal del pensamiento, sino todo lo contrario, lo que ofrece es una mezcla híbrida donde las posiciones situadas, o encarnadas se ubican en el pensamiento alternativo. Hablar desde este terreno es distanciarse del discurso oficial en que circula el pensamiento hegemónico, porque el pensamiento nómada no se ubica desde lo lineal o lógico sino desde las transformaciones y desplazamientos.

De este modo, problematizar la posición como investigadora ha significado un proceso de cambios que se enredan, transitan, y se contradicen en un devenir continuo que problematiza y enriquece el proceso de investigación. Pensar en ese espacio híbrido, contradictorio, subjetivo es poner atención al carácter procesual de nuestro aprendizaje, es decir a nuestras posiciones diversas y distintas a lo que éramos, por eso concuerdo con lo que señala esta autora ya “no se trata de pensar en quienes somos sino, más bien, por fin, en qué queremos convertirnos” (Braidotti, 2005, p.14).

1.3 TODO ES UNA RELACIÓN

1.3.1 Hacia una perspectiva de investigación híbrida

Cuando regresé a Barcelona en octubre del 2014 -tras dos años de ausencia en la ciudad- comencé con gran entusiasmo los cursos del Doctorado de Arte y Educación en la Universidad de Barcelona. En aquel momento, mi energía venía renovada para comenzar a desarrollar mi propuesta de estudio ya que se suponía que todos los conocimientos que había aprendido en los cursos del *Máster de Arte y educación: un enfoque constructorista* (2011-2012), eran suficientes para realizar la primera parte de investigación de mi tesis doctoral, sin embargo estaba equivocada. Afortunadamente muchas cosas habían cambiado en mi pausa formativa, encontrándome con nuevas modalidades, perspectivas y enfoques teóricos de investigación que desconocía.

Entre el trajín de volver a instalarme nuevamente en Barcelona, retomar mis hábitos de estudio en la biblioteca y reencontrarme con algunas ex compañeras del máster que habían continuado sus estudios en el programa de postgrado, iniciaba una nueva etapa en mi vida donde los flujos y las interconexiones (Braidotti, 2005) me llevaron a vivir un proceso de devenir constante respecto a mis experiencias educativas, tanto en reflexionar sobre el proceso de mis aprendizajes que había obtenido en el máster como en mis experiencias pedagógicas que tuve en Chile.

Ese espacio entremedio, en el que el devenir se caracteriza por su movilidad, mutualidad y naturaleza transitoria, lo conecté con múltiples dimensiones teóricas y experiencias situadas que me derivaron a plantear el tema propuesto.

Para Braidotti (2005) aludiendo a la teoría filosófica de Irigaray y Deleuze, el devenir:

guarda una relación con la repetición, pero también con recuerdos que se sustraen a la dominación. Tiene que ver con las afinidades y con la capacidad

tanto para mantener como para generar interconectividad. Los flujos de conexión no conllevan necesariamente a un elemento de apropiación, aunque sean intensos y en ocasiones puede ser violento. No obstante, marcan proceso de comunicación y de contaminación mutua de estados experienciales. En este sentido, los pasos del “devenir” no consisten en reproducir ni en imitar sino, más bien, en establecer una proximidad empática y una interconectividad intensa (p.21).

Reflexionar sobre esta noción, especialmente en mi trabajo de investigación, no fue una tarea sencilla porque el estado de reflexividad era constante y no deseaba recaer en lo mismo que había hecho antes. Sin embargo, esa movilidad y esa fuerza que implica prestar atención al proceso más que al producto en sí, era latente, preguntándome constantemente qué es lo que exactamente deseaba investigar.

A medida que iba aceptando mis dudas y también confusiones, me di cuenta que el paradigma cualitativo en el que estaba inmerso y en el que me había formado en mi formación profesional, me invitaba a cuestionar, transitar y desplazarme durante mi proceso de investigación, donde mis posiciones situadas, el trabajo empírico y la multiplicidad de enfoques teóricos estaba todo inmerso en una misma relación. Recuerdo que durante los primeros meses de doctorado estuve aferrada a la idea de planificar y diseñar un estudio basado en una investigación cualitativa, ya que mi intención era comenzar por comprender los procesos de aprendizajes y la construcción de significados pedagógicos de un grupo de jóvenes en un taller de arte y activismo en BAJ, en Santiago de Chile.

A simple rasgos, como definición genérica la investigación cualitativa:

es un actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en un serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o

interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (Denzin & Lincoln, 2005. p.3).

Entre sus características principales está en acceder a las experiencias de las personas y/o grupo en su contexto natural, indagar en sus interacciones, posiciones y modos en que se desenvuelven en su entorno y obtener el material empírico para luego analizar y explicar el fenómeno sociales que da cuenta el estudio. También, se puede considerar que el/la investigadora cumple un rol importante durante el proceso de investigación, donde su presencia y participación dentro, entre y fuera del campo de estudio, implica tener un estado de reflexividad constante como parte del campo. Por último, los y las investigadoras abandonan la idea de tener un principio claro de lo que se estudia, es decir no establecen una hipótesis certera, sino su propuesta se desarrolla y mejora durante el proceso de la investigación (Flick, 2015).

Para Denzin & Lincoln (2005), si pensamos en su complejo campo histórico la investigación cualitativa tiene diversos momentos: *tradicional* (1900-1950); el *modernista* o época de oro (1950-1970); *géneros borrosos (blurred genres)* (1970-1986); la *crisis de representación* (1986-1990); el *post-modernismo*, un período de nuevas etnografías experimentales (1990-1995); el *presente de contiendas metodológicas (methodologically contested present)* (2000-2004) y el *futuro fragmentado*, el cual está vigente ahora (2005–). El futuro, el octavo momento, enfrenta la violenta reacción metodológica contestataria del movimiento social basado en la evidencia (*evidence-based*)

Las sucesivas teorizaciones y enfoques metodológicos no se basan en proponer un programa teórico único, sino que utilizan diversos marcos teóricos y enfoques metodológicos que se entrecruzan con diversas disciplinas y campo de estudio. Sin embargo, su versatilidad ha permitido abordar diversos debates epistemológicos en el campo académico, donde su tendencia está en constante disputa, tanto en su posición teórica epistemológica como el método en que se aplica. De este modo, la investigación cualitativa es un campo de investigación por derecho propio. Atraviesa disciplinas, campos y temáticas diversas (Denzin y Lincoln, 2005)

Recuerdo que mientras intentaba prestar atención a todas las metodologías que se presentaron en el seminario del máster Artes y Educación (investigación etnográfica, narrativa, interpretativa, basada en las artes y visual), escuchábamos una y otra vez una frase *la metodología no la escoges tú, sino la investigación te escoge a ti*. Al parecer este dicho que ya era un lema del máster, aludía a un punto importante para reflexionar, porque te invitaba a investigar lo que no sabes, a no tener el control en la investigación, a dejar que las cosas fluyan y esa posición provocaba una enorme incertidumbre sobre lo que venía a futuro. El no saber es una postura consecuente dentro de este paradigma cualitativo, porque implica no establecer principios certeros sobre lo que se estudia. Además, es un estado de apertura al aprendizaje porque requiere una indagación exhaustiva para problematizar y relacionar el fenómeno social con los significados que emergen en este tipo de investigación. Por lo tanto, su complejidad permite experimentar y combinar múltiples enfoques y metodología diversas.

Bajo estos supuestos, mis conocimientos se conectaron con diversos enfoques teóricos que contribuyeron a mi propuesta de investigación, donde el construccionismo social, feminismo y algunas aproximaciones a la pedagogía crítica- pese a sus diferencias- también tienen cosas en común que prevalecieron dentro de este estudio porque me ayudaron a comprender mi lugar en la investigación, a tener una posición más flexible conmigo misma, respetando mis procesos y la manera de interactuar y relacionar diferentes posiciones teóricas que emergían en ese momento. También, me ayudaron a prevalecer la experiencia situada de los/las estudiantes, reafirman el valor que tiene la dimensión educativa hacia una transformación social, cuestionar y subvertir las relaciones de dominación que se establece dentro de una relación pedagógica y ofrecer vías alternativas para relacionarnos en conjunto, sin dejar de lado su posicionamiento, modo de expresión creativa y reflexión crítica.

A medida que iba pasando el año, diversos seminarios del doctorado fueron complementarios para este estudio. Lo que se planteaba era ir más allá de los supuestos (ontológicos y epistemológicos) de lo que significa investigar dentro de un terreno cualitativo. Ya no se trataba sólo de privilegiar la investigación cualitativa para dar cuenta del fenómeno social de un estudio sobre la experiencia de las personas y/o grupo dentro de un contexto determinado, sino de cuestionar y

plantear nuevas preocupaciones y desafíos sobre nuestras investigaciones, tanto en su diseño metodológico como en algunas posiciones teóricas en que se validan.

A partir de la pregunta movilizadora de Lather & St. Pierre (2013) *¿Qué viene después para la investigación cualitativa?*, empecé mi segundo año en el doctorado. Múltiples interrogantes comenzaron a surgir en ese momento, especialmente sobre la manera en cómo estábamos investigando. Mientras reflexionaba sobre las diversas lecturas (Lather y St.Pierre, 2013; Maggie MacLure, 2013; Lisa A. Mazzei, 2013; Alecia Youngblood Jackson, 2013) que dialogamos en ese encuentro, comencé a preguntarme *¿Cómo sería esta investigación desde esta perspectiva postcualitativa, ¿Hacia donde iría?, ¿Para qué serviría?, ¿Cómo lo desarrollaría?, etc.*

Para Lather y St. Pierre (2013), intentar salirse de esos márgenes establecidos que establece la investigación cualitativa es la gran invitación para que los/las investigadoras se arriesguen a reflexionar otra modalidad de pensamiento, alejándose de aquel manual de instrucciones que a veces nos ofrecen algunos textos sobre investigación cualitativa. Reconsiderar esta cuestión fue importante para comenzar a reestructurar este trabajo, porque me ayudó a conocer otras modalidades de investigación y presentación para realizar esta tesis doctoral. También, considerar que mi trabajo seguía cumpliendo con una estructura cualitativa, pero intentó dialogar con lo poscualitativo. Además, la gran contribución que tiene este tipo de investigación es revisar la manera en que estructuramos metodológicamente y teóricamente nuestras investigaciones. Para mí, estas ideas fueron claves para conocer otros enfoques teóricos y modalidades metodológicas distintas para relacionarla con el tema de estudio, especialmente con presentar las cartografías de investigación creativas que había desarrollado durante mi proceso de doctorado.

Al considerar ciertos enfoques teóricos que se aproximan a la investigación post cualitativa, tales como nuevo materialismo y empirismo, nuevas nociones me atrajeron en el camino, donde algunos conceptos me llamaron la atención; sujetos nómades (Braidotti, 2000), in-traction y/o enredos (Barad, 2003), la teoría de los afectos en Spinoza (Fernández y Cámara, 2007), y el rizoma (Deleuze y Guattari, 2016). Estos conceptos que me sirvieron para hacer un recorrido con nuevas

cuestiones, no lo apliqué como marco teórico pero si intenté aprender de ellos durante este estudio. Por otra parte, este enfoque me ayudó a situar mi investigación en un tipo de perspectiva híbrida que apuesta por un tipo de pensamiento procesual más que puntual, donde la multidireccionalidad y representaciones alternativas me sirvieron para situarme y sentirme mejor en el espacio escritural.

En este sentido, la teóricas feministas postestructuralistas han sido una gran contribución para comprender otras modalidades de pensamiento porque lo que se plantea es transitar por aquellas subjetividades nómades que tengan la intención de reinventarse libremente. Por lo tanto, concuerdo con Braidotti (2018) cuando señala que “la subjetividad nómada *no se nace, se deviene*. Por eso es muy importante la política del posicionamiento, de la situación: ¿de qué lugar provienen nuestras palabras? Es una pregunta fundamental” (p.30).

1.3.2 Posiciones metodológicas

Cuando comencé a trazar las primeras ideas o esquemas en mi primera cartografía de investigación creativa, situé diversas metodologías cualitativas que me servirían para desarrollar el tema de este estudio. Todas, las había estudiado con detención en los diversos seminarios de metodología que presentaba el programa de doctorado y máster de Arte y Educación. Entre ellas, estaba la etnografía, narrativa, investigación basada en las artes (IBA) y la investigación-acción participativa, entre otras. Cada una tenía una función específica en este proceso y consideraba que me servirían para dar cuenta de las experiencias e interacciones del grupo del cual me interesaba investigar. Este tipo de metodologías permiten prestar atención a las experiencias, relaciones y los espacios simbólicos en que interactúan las personas al interior de un contexto determinado, y esto era un aspecto esencial para desarrollar mi trabajo de campo. Por lo tanto, el diseño y proceso de negociación con la institución BAJ y el vínculo con los/las participantes del estudio eran aspectos relevantes para ingresar al contexto.

De este modo, una de las condiciones relevantes para desarrollar mi trabajo de campo fue considerar la etnografía como principal metodología de esta

investigación. A primera vista, las fases comunes en que se desarrolla una investigación etnográfica son plantear un problema de investigación, estudiar previamente el contexto, pensar en un posible caso, negociar el acceso, ingresar al campo como observadora participante, acompañar, observar y entrevistar a los agentes implicados, realizar notas de campo, registrar el proceso y obtener el material empírico para analizar las evidencias de esa realidad social en su contexto natural (Hammersley y Atkinson, 1994; Banks, 2010; Lozano, 2007; Guasch, 1997). Además, este proceso desbordante implica considerar el carácter y proceso reflexivo que el/la investigadora tiene dentro de una realidad social, porque sólo se sustenta a partir de la observación y la reflexión en donde ocurre la acción. (Hammersley y Atkinson, 1994). Sin embargo, como lo mencioné anteriormente, el/la investigadora no solo está en esta posición, sino en un modo de interacción y participación donde se relaciona e involucra con el grupo al cual investiga, es decir es parte de la experiencia.

Para Banks (2010) este enfoque reflexivo se basa en el desarrollo teórico de la antropología y otras disciplinas y “se utiliza para indicar la conciencia del investigador de sí mismo, de la realización de su investigación y de la respuesta a su presencia; es decir, el investigador reconoce y evalúa sus propias acciones así como las de otros” (p.75). De esta manera, la reflexividad es un punto de interés para adoptar una doble posición durante el proceso de investigación, porque implica reflexionar constantemente el rol como investigadora, tanto en su participación como en las teorías que se abordan y sustenta la investigación (Lozano, 2007) y también, implica darle sentido a la experiencia mediante la construcción de un relato escrito que de cuenta “del proceso y los múltiples aspectos que forman parte de aquello que decidimos hacer visible” (Ricard, 2015, p.67).

A partir de ciertos terrenos antropológicos y sociológicos, la etnografía está al servicio del tema. En el caso de este estudio, ingresar en primera instancia a BAJ como observadora participante me permitió establecer una conexión más inmediata de acompañamiento y proximidad con el grupo de jóvenes y la artista-profesora del taller de arte y activismo.

Por su misma naturaleza la observación participante constituye la técnica más flexible al alcance del investigador, quien debe ir adaptándose tanto a la subjetividad de sus informantes como a las circunstancias no previsibles de las situaciones etnográficas (Pujadas, J, 2004, p.77).

Si bien la observación participante es una herramienta útil para analizar y obtener datos empíricos de la vida social de una comunidad, ya que “se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menor medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana” (Guasch, 1997, p.36), considero importante señalar que mi rol como investigadora no se determinó solamente en esa posición, sino que mi intención fue aplicar estrategias de investigación participativa que den cuenta de los procesos de aprendizajes y relaciones pedagógicas del grupo participante en el taller de arte y activismo. Por lo tanto, el primer punto que consideré importante fue declarar abiertamente a la institución de BAJ, los propósitos como investigadora en formación con anticipación para explicar problema de estudio y negociar el método de investigación que deseaba desarrollar en el trabajo de campo. Además, otro aspecto relevante a considerar fue la cuestión ética dentro de este estudio porque implicó establecer un acuerdo de negociación e informar adecuadamente a todos los integrantes del taller sobre el uso de sus imágenes, la utilización de las conversaciones para el análisis del estudio y las vías de difusión en que se sostendrían este trabajo. Por esta razón, al comenzar mi trabajo de campo, entregué a todos/as los integrantes del taller, incluyendo a la artista-profesora una carta con un acuerdo de confidencialidad y participación en la investigación (Anexo 1). Esto, porque la cuestión ética en cualquier investigación social es un principio básico y legal para proteger los derechos de identidad de las personas implicadas. Sin embargo, más allá de garantizar su anonimato (debido a que mi método de investigación se relaciona con usar sus imágenes para dar cuenta de su proceso, trabajos artísticos, posiciones e ideas sobre la experiencia vivida), mi intención fue garantizar y revisar constantemente con ellos/ellas todo este recurso visual en que se encuentren implicados para garantizar confianza y acuerdo en conjunto.

Luego, para desarrollar la segunda fase de mi trabajo de campo y alcanzar los objetivos propuestos en este diseño metodológico, tomé ciertas características y estrategias que utilizan la investigación-acción participativa (IAP) para desencadenar “intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los

que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social” (Durton y Miranda, 2010, p.7). Si bien existen diversos métodos y modos de intervención social, el IAP apunta a articular de manera crítica los aportes de las ciencias sociales con el saber popular para reorientarlo hacia una transformación social (Durton y Miranda (Comp), 2010).

Para Contreras (2010) la investigación-acción participativa se puede comprender como:

Un proceso metodológico que conjuga la actividad del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación con la comunidad, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Es su conjunto se configura como una herramienta de motivación y producción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planteamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo. (p.10).

Esta definición supone prestar atención a sus antecedentes históricos y a su dimensión política, donde lo importante se centra en trabajar con grupos marginados, ofreciendo múltiples potencialidades para otorgar a las persona la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Si bien mi trabajo de investigación no alude a estas características, utilicé la IAP como estrategia metodológica para facilitar vínculos pedagógicos entre el grupo (jóvenes, artista-profesora e investigadora) que permitan producir conocimientos desde un trabajo colectivo en torno a los procesos de aprendizaje de esta práctica artística/educativa.

Para Park (1992)

La IAP es un trabajo profundamente educativo. La educación se entiende aquí no en el sentido de una transmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. El conocimiento vivo que resulta de esa clases de actividad se traslada directamente a la acción, ya que ha sido creado con este propósito inicial. Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, la IAP se apropia del ideal de un aprendizaje orientado a determinados fines, basado en la experiencia, y transformador. (Dewey, Freire) Esta clase de aprendizaje también ocurre en la investigación

tradicional pero en ella sólo aprende el investigador el experto, mientras las personas que hicieron eso posible quedan con las manos vacías. (p.140).

A continuación, presentaré algunos aspectos que consideré relevantes de esta metodología para generar estrategias de investigación participativas en BAJ:

- **Promover un proceso de transformación desde un aspecto dinámico y colectivo mediante un método de investigación.** Durante el trabajo de campo en BAJ, propuse al grupo de participantes del taller de arte y activismo construir cartografías críticas o mapeos colectivos (que explicaré con detalle más adelante) para estimular, dinamizar y debatir los procesos de aprendizajes y creación de significados pedagógicos que son generados durante la práctica del taller.
- **Establecer una negociación durante todo el proceso del taller de arte y activismo.** La propuesta para desarrollar este trabajo colectivo fue negociado con los/las jóvenes participantes y artista-profesora durante la primera semana del taller. En primera instancia se estableció un primer acuerdo de negociación con la artista-profesora y luego con los/las jóvenes participantes.
Al indagar en algunos ejemplos de tipos de experiencias en relación a objetivos de la investigación participativa, se menciona que cuando la participación se da en todo el proceso a partir de un problema escogido por el investigador/a, la transformación en lo social genera cambios sólo si coinciden con los intereses del grupo y del investigador/a, sin embargo puede existir un cierto grado de imprecisión y de rechazo por parte de los participantes. Para evitar que esto sucediera, solicité a la institución ofrecer una breve presentación explicativa de esta metodología a toda la comunidad y a su vez, acordar a través de una carta de compromiso y acuerdo de confidencialidad de participación con esta propuesta de investigación.

- **Considerar a los/las protagonistas de la actividad como parte conjunta de la organización y participación del método de investigación.** Aquí planteé esta actividad como un proceso abierto y participativo, donde todos tienen derecho a participar y expresarse de manera libre en la construcción de estas cartografías críticas y/o mapeos colectivos, nombre que después fue designado como *cartografía pedagógica colectiva*. Durante mi estadía en el taller, dispuse algunos materiales gráficos y visuales (lápices, cinta de papel, fotografías impresas del proceso, etc.) durante todo el proceso del taller, con el objetivo de activar la acción en cualquier minuto.
- **Abrirse a todo punto de vista ante los problemas que se pueden generar.** Aquí fue necesario estar atenta y ser flexible ante cualquier debate o problema que se ocasionó durante el proceso. Para ello fue necesario recoger ideas y contradicciones de las diversas posiciones y analizar estos asuntos.
- **Hacer visible el proceso del taller mediante un registro fotográfico.** En este punto, dispuse de la fotografía como una estrategia para aproximarme en primera instancia al grupo y a su vez, para registrar el proceso del taller. En varias sesiones utilizamos este material para reflexionar las nuestras actividades y propuse revisar y usar este material impreso para activar la cartografía. Es decir, fue el desencadenante que permitió iniciar este método de investigación participativa.
- **Realizar una reunión una vez al mes para dar cuenta de este trabajo.** Utilicé varias sesiones para desarrollar estas cartografías de manera continua. Esta situación fue acordada con la artista-profesora en base a su tiempo y disponibilidad.
- **Devolver el material a los participantes y revisar con ellos/ellas las evidencias.** Mi intención fue revisar y comprometerme a devolver el material al final del taller para que todos los

participantes y entrevistados tuviesen la posibilidad de corregir sus comentarios o ideas. Todas las transcripciones de la conversación que sostuve en el momento final, fueron enviadas y evaluadas por ellos/ellas.

- **Repensar y estructurar constantemente lo observado para desarrollar mi problema de estudio.** En esta etapa reflexiva, trabajé con los agentes de la institución, especialmente con el sector de investigación y el departamento de educación que tiene BAJ con el objetivo de aportar ciertas perspectivas teóricas y metodológicas para futuros investigadores. Además, ellos mismos me propusieron ser parte del equipo durante mi estadía de trabajo de campo.

De este modo, utilizar esta metodología también permitió entrecruzar otros enfoques teóricos o metodológicos que se relacionan con lo artístico. Es decir una investigación basada en las artes (IBA) que consiste en utilizar diversos procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de la práctica de la experiencia en la que nos relacionamos e interpretamos.

Desde mi posición como artista visual y profesora de arte, esta metodología me sirvió para trabajar las cartografías tanto de manera personal como grupal. Además, me ayudó para tener más empatía con el grupo implicado donde la creación de imágenes que hicieron durante el proceso de la cartografía pedagógica colectiva fue fundamental para generar y desencadenar sus trabajos artísticos. Este tipo de método se puede utilizar como una herramienta para analizar, reflexionar y generar una forma alternativa de investigación en diversas disciplinas (ciencias sociales, humanidades o artísticas) y sirve para relacionar la actividad artística y modalidad de hacer investigación en el campo de las ciencias sociales. Su reflexión tautológica tiene como intención develar, compartir públicamente la práctica de esa experiencia y/o su resultado (Hernández, 2010). El aporte que tiene el IBA es considerarlo como una alternativa de investigación donde su modo de narrar es fundamental para dar cuenta de ella.

Para Barone y Eisner (2006) en Hernández (2010), la caracterización de la IBA se puede aproximar en los siguientes puntos:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.

(Hernández, 2010, p.94)

Me gustaría resaltar que el IBA no fue un metodología primordial dentro de mi estudio, pese a que se mezcla con muchas de sus características siempre me posiciono desde diversas perspectivas y predomine mi investigación desde la etnografía. Sin embargo, tomé como estrategias algunas de sus modalidades artísticas para desarrollar mis *Cartografías de investigación creativa* que luego se derivó a desarrollar la Cartografía pedagógica colectiva con el grupo del taller de arte y activismo de BAJ.

Esta herramienta de investigación colectiva, que impulsa espacios de sociabilización y discusión fue clave para abordar las diversas posiciones y relaciones sociales que tuvieron los agentes implicados a partir de un taller de arte y activismo, también cumplió un rol como una herramienta pedagógica que permite producir nuevos saberes, compartir experiencias cotidianas y evidenciar

los procesos de aprendizaje de manera colectiva, de ahí que rescate su nombre. Además, este recurso fue un dispositivo que potenció la reflexión en acción y permitió articular procesos de territorialización para analizar el caso de este estudio. Es decir, no sólo quedan encerrados en representaciones artísticas, sino que implicó generar cambios para mejorar y reflexionar sobre el proceso de sus aprendizajes al interior de esta experiencia.

PARTE II : INDAGANDO EN LO PEDAGÓGICO

2.1 TRANSICIÓN EDUCATIVA DE MIS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



Fig.9 Cartografía de investigación creativa parte II. Daniela Zúñiga (2016)

2.1.1 Primeros acercamientos hacia lo pedagógico

Antes de terminar mis estudios de licenciatura en Bellas Artes en la Universidad Arcis en Santiago de Chile (2001-2005), ingresé a estudiar un programa de formación profesional de pedagogía en artes que ofrecía el departamento de esta área en horario vespertino. En aquel entonces, mi interés por la pedagogía no estaba del todo comprometida y convencida para cumplir con la tarea de trabajar como profesora de artes visuales dentro de un espacio educativo, ya que mi experiencia en la escuela no había sido buena y tenía una mala impresión del sistema escolar en Chile.

Para contextualizar, mi experiencia escolar estuvo situada dentro de un ámbito cultural dictatorial cuyo modelo de educación estaba administrado bajo el régimen militar a cargo de Augusto Pinochet (1973-1990). Bajo esta señal, la dictadura desarrolló un modelo de educación neoliberal donde la calidad de la educación no dependía necesariamente de lo público sino del libre mercado, quedando al descubierto la intención y el beneficio de lucrar con ella. De esta manera, en los últimos cuarenta cinco años, la educación en Chile entra en tela de juicio por el deterioro que ha dejado la dictadura, cuyo proceso de transformación

implicó un cambio radical del sistema educacional en relación de tres ámbitos: el institucional, con fuertes procesos de descentralización y desconcentración; el normativo, con la conculcación de derechos básicos en dictadura, y posteriormente en democracia, con la instauración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza; y el financiero, con el cambio del

financiamiento por el subsidio a la demanda. (Donoso y Alarcón, 2012, p.34)

Para el Estado lo público no fue una prioridad y lo privado entró en el terreno de la calidad. Por lo tanto, la única aspiración que se podía tener para una buena educación dependía necesariamente del ingreso económico familiar y/o una ayuda externa para tener mejores oportunidades. Un buen ejemplo de ello, es que si la familia de un niño/niña no tenía dinero para pagar por un buen colegio, entonces la familia se endeudaba y/o aceptaba entrar dentro del sistema público de baja calidad o ingresar a escuelas subvencionadas cuya administración estaba entre el Estado y el mercado privado. De este modo, la educación en Chile se transformó en un “sistema educativo segregacionista traducido en escuelas para los pobres, la clase media y los ricos” (Moreno y Gamboa, 2014, p.52) desligando su responsabilidad y traspasando la administración a los municipios y sostenedores privados. Luego, si deseabas continuar tus estudios en la Universidad ya sea pública y/o privada, aparecían los bancos y la deuda económica aumentaba, por lo tanto, había que seguir pagando una elevada suma de dinero a la Universidad y al mercado económico para formarse como profesional.

Bajo esta concepción, el Estado en Educación en Chile generó una visión donde la educación se veía más bien como un bien de consumo y no un bien público y en este sentido estudiar en un escuela pública no estaba vista bajo un buen estándar de calidad. Es preciso mencionar poco que antes terminar la dictadura de Augusto Pinochet en 1990 se creó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y tuvo por objeto fijar los requisitos mínimos de estándar de calidad en los niveles de enseñanza básica y enseñanza media. Es decir, el Estado debía velar por su cumplimiento pero ignoró valores fundamentales en mejorar el sistema educativo. Luego, en gobierno democráticos posteriores se intentó modificar y recién en el 2009 se instauró la Ley General de Educación (LGE) bajo el mando del gobierno de Michelle Bachelet.

Recuerdo que en mi época escolar en los años noventa pasé por diversas escuelas tanto públicas, subvencionadas como privadas donde se notaba una gran diferencia en su enseñanza y tuve que ajustarme a ese oscilación formativo que me ofrecía el sistema educativo.

A partir de esta experiencia, la noción de pedagogía la situaba en un campo disciplinar problemático e inseguro, cuya significación recaía en un modelo hegemónico y autoritario donde la relación con el conocimiento tanto en sus prácticas pedagógicas como su dimensión política, estaba puesta en un sistema de mercado educativo que no estaba regido por teorías educativas innovadoras y equivalentes, ni por una propuesta social participativa que contribuyera a la sociedad.



Fig. 10 Fragmento de la cartografía de investigación creativa, parte II

En Chile, el tema de la educación ha sido de grandes preocupaciones, tanto para movimientos sociales como para el estudiantado de secundaria y universitario. Esta fuerza social como la representé en la Fig. 10, se han manifestado en diferentes períodos y sigue exigiendo al Estado corregir los severos desequilibrios sociales que dejó la dictadura en materia en Educación. La lucha política que se ha generado por prevalecer una educación gratuita y de calidad, han provocado diversos cambios significativos en este ámbito, especialmente en el ámbito social. Ya no se trata de pensar la educación solo desde el ámbito escolar o universitario, sino también de pensar en espacios alternativos que apuestan por modelo de pedagógicos distintos. Es por ello, que mi interés por lo pedagógico lo situé desde espacio alternativo y creativo que se desprende del ámbito escolar. A su vez, porque considero prestar atención a un modelo pedagógico que apuestan por una práctica artística gratuita y participativa para los/las jóvenes. También, porque está

vinculada a mi trayectoria profesional como artista visual y profesora de artes visuales y por último, porque considero que BAJ en materia de educación artística, ha contribuido notablemente a generar encuentro de participación artística y modalidades pedagógicas significativas abiertas para los jóvenes chilenos a nivel nacional, que más adelante voy a explicar.

Bajo este terreno, decidí ubicar lo pedagógico dentro de una práctica artística importante de investigar, porque su significado se entrecruza con cuestiones relacionales, artísticas y educativas eficaces de fomentar para la sociedad. Sin embargo, como señala Luke (1999) este término no se puede

concebir como un hecho intersubjetivo aislado, dado que esta definida esencialmente por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber, y también está considerada como producto de la misma [...]. Por lo tanto, su significado son producto de formaciones socialmente situadas culturalmente (p.17)

Si nos preguntamos a qué referimos cuando hablamos de pedagogía, en términos genéricos solemos relacionarlo con un campo disciplinar específico que se preocupa por el quehacer educativo, la enseñanza y el aprendizaje. Desde la teoría de la educación, la pedagogía se puede comprender como el “ ‘arte’ o la ‘ciencia’ de la enseñanza, a los procesos y prácticas de difusión del saber a los aprendices y a validar los conocimientos del alumnado mediante la evaluación y las diversas valoraciones” (Luke, 1999, p.20). Esta definición que alude a una cuestión de formación, presta atención al saber intencionado y al aprendizaje evaluable que establece cualquier institución educativa de carácter formal, por ejemplo una escuela, universidad o cualquier centro educativo. Sin embargo, como lo señala Luke (1999), afortunadamente “el significado nunca está garantizado, fijado o compartido sin problemas por los agentes sociales” (p.19), por lo tanto, la noción la pedagogía y su derivación hacia lo pedagógico depende de su contexto y de las personas que viven esa experiencia.

Como lo mencioné anteriormente, hace algunos años, cuando comencé a interesarme por lo pedagógico dentro del ámbito artístico, mi interés por este tema se incrementó y decidí estudiar pedagogía en arte mientras me graduaba en Licenciatura en Bellas Artes en la Universidad Arcis en Santiago de Chile (2005).

Tras asistir a diversos cursos de formación educativa (teoría de la educación, currículum y psicología, metodología de investigación artística, didáctica, taller de práctica pedagógica, entre otros), pude proponer distintas propuestas pedagógicas que estaban vinculadas con enseñar arte contemporáneo en el ámbito escolar. Esto no solo implicaba pensar las actividades desde una práctica artística, sino que también plantear cómo lo podría abordar desde la teoría estética. Para ello, mis intereses no estaban en planificar actividades que estuvieran fragmentadas entre la praxis y lo teórico, sino que se complementaran. Este trabajo propició actividades para que niños/as y adolescentes pudieran ir más allá de la técnica artística y les permitiera pensar, dialogar y expresarse libremente a través del lenguaje artístico.

Recuerdo que este último curso del programa de formación en pedagogía en arte, me sirvió para planificar actividades en educación artística desde el ámbito escolar, cuyo desafío estaba en modificar y/alterar las actividades o contenidos del currículum escolar de artes visuales del Ministerio de Educación. En cada sesión teníamos la misión de hacer grupalmente actividades educativas dentro del contexto escolar y/o cultural, dirigidas a nuestros compañeros de curso, por ejemplo realizar una actividad multidisciplinar a través del video arte o hacer una intervención artística en la sala de clase, etc. Al finalizar cada actividad, discutíamos y reflexionábamos en conjunto sobre la actividad presentada. Esta instancia de reflexión colectiva me llevó a interesarme y desarrollar mis primeras prácticas pedagógicas, logrando encontrar diversas alternativas para desarrollar y proponer actividades en escuela que estuvieran relacionadas con prácticas artísticas contemporáneas, incluyendo otras disciplinas artísticas, tales como teatro, bellas artes, diseño etc. También, aprendí cómo se pueden aplicar diversas estrategias artísticas en las escuelas sin modificar los contenidos obligatorios y de qué manera se puede aplicar estrategias pedagógicas para abordar la cultura visual y así acceder a los intereses de los estudiantes.

Al terminar mis estudios de formación pedagógica, comencé a buscar un centro educativo para realizar mi práctica profesional en una escuela privada, llamada Colegio Altamira, ubicado en la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile. Este colegio se basa en un modelo educativo innovador, focalizado en desarrollar procesos educativos flexibles e interdisciplinarios desde una ética integrada y afectiva. Su hilo conductor para el estudiantado es establecer valores

fundamentales como la diversidad, la confianza, el compromiso e innovación. También, plantean siete ejes que guían la labor pedagógica dentro de la comunidad escolar. Por ejemplo, el verbo *aprender* es lo que conduce para generar experiencia significativas en la escuela, para insertarse en el mundo y relacionarse con la comunidad. Desde este ámbito, los afectos, la experiencia artística y la autonomía de los estudiantes son aspectos fundamentales para que ellos/ellas se puedan desenvolver en diversas áreas de manera integral. Para esta escuela la experiencia artística cumple un rol fundamental para el desarrollo de esta y fue crucial para trabajar en este lugar. En el aquel entonces, veía a dicho lugar educativo como una buena alternativa para trabajar como profesora de arte y desarrollar mis clases con la ayuda de toda la comunidad. Recuerdo que siempre tuve el apoyo de la dirección académica para proponer actividades diferentes a lo que planteaba el currículum escolar. Además, tuve la posibilidad de realizar diversos cursos de artes visuales y talleres electivos que se relacionaban con multimedia e introducción al arte contemporáneo. A su vez, aprendí a tutorizar a estudiantes de secundaria en un formación artística especial durante todo su proceso escolar. Esta modalidad, consistía en que cada estudiante podía optar por elaborar un proyecto artístico de manera individual, acompañándolo en ciertos momentos durante el desarrollo de esta. En este espacio educativo cada estudiante tenía la posibilidad de pasar durante todo su ciclo formativo por diversos talleres artísticos como malabarismo, artes visuales, teatro, música, comic, multimedia, poesía, bandas musicales, etc. A su vez, las clases de artes visuales en secundaria no se focalizaban en dos horas a la semana, sino podían tener cuatro a ocho horas pedagógicas por semana, por lo tanto, el estudiantado tenía la posibilidad de profundizar sus proyectos personales y/o colectivos y pasar por una serie de talleres electivos para profundizar sus conocimientos artísticos. Fue en este lugar cuando toda mi relación con la pedagogía en las escuelas dio un giro positivo respecto a mi percepción con la educación formal, pese a que era una escuela privada difícil de costear por el valor económico de su mensualidad, me di cuenta que la educación artística se podía aplicar de manera integrada a prácticas pedagógicas en el contexto escolar y eso era fundamental para crear y desenvolverme profesionalmente en este lugar. Luego, al tener mi título profesional decidí postular a diversos proyectos y becas educativas para el extranjero financiada por el Estado, entre ellos una pasantía en Francia como asistente de español en París, donde tuve la oportunidad de realizar clases de arte en español a jóvenes de diversos contextos culturales en el barrio de

Gennevilliers-París y posteriormente, obtener dos becas en el extranjero financiada por el gobierno de Chile(Conicyt) para cursar el máster de arte y educación y el Doctorado de este programa.

Al experimentar otras modalidades pedagógicas en diferentes contextos culturales, mi dimensión de la pedagogía dio un nuevo giro en mi relación con las prácticas pedagógicas, es decir ya no entendía lo pedagógico desde un solo contexto o campo disciplinar, sino que lo veía desde diversas perspectivas y modalidades distintas, cuyo motor indudablemente fue el arte como el medio esencial para seguir indagando por este camino. Cuando ingresé al máster de Arte y Educación y posteriormente al Doctorado, me di cuenta que lo que comenzaba a interesarme para desarrollar una propuesta de investigación, remitía a un espacio intermedio que estaba entre la escuela y universidad, inmediatamente pensé en mi contexto cultural, en mi relación con el arte y en mi experiencia pedagógica como estudiante de Balmaceda Arte Joven. Este espacio que se caracteriza por desarrollar diversas prácticas artísticas para jóvenes entre 15 a 28 años, es un lugar importante para la educación artística en Chile, porque es uno de los pocos espacios con casi más de 26 años de trayectoria que ha realizado diversos proyectos educativos y talleres artísticos en diferentes sedes regionales por el país. Su misión es proporcionar a nivel nacional espacios de formación y fomento artístico de calidad para jóvenes y público en general, promoviendo el acceso y participación democrática, la libertad de creación y el pensamiento crítico. Diversas generaciones de jóvenes han pasado por este lugar y yo fui una de ellas, teniendo la posibilidad de cursar talleres gratuitos durante el año. En este sentido, la gratuidad y la calidad de sus prácticas pedagógicas me interesaba destacar, porque eso le daba un valor fundamental para tener la oportunidad de acceder a este tipo de espacios de creación artística. Además, la relación pedagógica que se establece con el/la tallerista corresponde a la propia metodología del artista, es decir son ellos/ellas quienes postulan y diseñan el programa, por lo tanto, son talleres únicos e exclusivos. Bajo este indicio, BAJ es un lugar que considero relevante en el mundo de la cultura y las artes en Chile. Su buena gestión y funcionamiento ha permitido potenciar la práctica artística y expresión cultural para los/las jóvenes a nivel nacional, a través de un programa educativo que es necesario destacar por sus grandes aportes al desarrollo de las artes en el ámbito nacional.

2.2 LA NOCIÓN DE LO PEDAGÓGICO EN EL CAMPO CULTURAL

Una de las controversias que me generó motivación para comenzar a plantear el problema de investigación, fue comprender la noción de lo pedagógico desde un terreno diferente a lo que suele proporcionar la teoría de la educación. A partir de diversas aportaciones de la unidad de pedagogías culturales -como lo son los estudios culturales y otras teorías que plantea el feminismo (Luke,1999; Ellsworth,1995) y la pedagogía crítica (Giroux, 2001), el factor pedagógico “ha traspasado la cuestión de la escuela o el docente y se ha constituido como eje clave a la hora de pensar las relaciones entre democracia, cultura y sociedad” (Rodrigo, 2010, p.1).

Durante mis estudios cursados en el máster de Arte y Educación: un enfoque construccionista (2011-2012), y los primeros años de Doctorado de este programa (2014- 2018), he podido asistir y participar en diversos talleres, seminarios y congresos que tratan la importancia de lo pedagógico en el ámbito cultural. En este ámbito, se puede prever y debatir que las primeras problemáticas y debates emergentes en torno a este tema se generaron en diversas prácticas y proyectos artísticos contemporáneos que tenían la misión de producir nuevos conocimientos en el ámbito cultural.

En la publicación *Turning*, la autora Irit Rogoff (2011) alude a que este asunto corresponde a un *giro* donde lo pedagógico entra en nuevo sistema en el terreno artístico, intentando abrirse hacia nuevos modos de hacer y pensar. Por lo tanto, la dimensión educativa se sitúa como una práctica conjunta a la producción cultural en diversos espacios y debates internacionales emergentes.



Fig.11 Fragmento de cartografía de investigación creativa, parte II.

A partir de ciertas preguntas respecto a ¿Qué constituye un giro? ¿De qué se está hablando cuando nos referimos al giro educacional en el arte? (Rogoff, 2011), mis reflexiones me llevaron a indagar en ciertos antecedentes socioculturales y referencias artísticas que dan cuenta de una evolución cultural, contribuyendo notablemente a cambiar el paradigma del arte con respecto a las modalidades de aprendizajes, dinámicas de participación y/o colaboración y producción artística. Por lo tanto, abordaré diversos aspectos que me parece necesario mencionar.

2.2.1 La crisis de la modernidad: antecedentes socio-culturales



Fig.12 Fragmento de investigación creativa, parte II.

Uno de los primeros antecedentes relevantes para abordar lo pedagógico en el ámbito cultural, es que gracias a la crisis de la modernidad el arte tuvo diversos cambios significativos tanto en sus modalidades de producción como en su relación con otros campos disciplinares. Esta transformación permitió al arte moderno poner en tela de juicio sus saberes, modo de expresión y formas de producción autónoma, ampliando sus conocimientos y modalidades de producción artística.

En principio, sabemos que el arte moderno, denominado como las vanguardias históricas europeas estaba focalizado en un campo disciplinar por derecho propio. Los movimientos artísticos que emergieron en esta época, comenzaron a desarrollarse a principios del siglo XX bajo un discurso academicista y elitista, privilegiando la pintura como técnica predilecta y la “arma táctica para reintegrar a sí mismo la autonomía propia de la alta cultura” (Crow, 1996, p.12). Su evolución artística es compleja y difícil de abarcar en su totalidad, ya que cada movimiento artístico tuvo su especificidad propia y fundamentación teórica particular. No obstante, daré cuenta de algunas problemáticas afines que lo caracterizan.

Para Foster (2001), “los problemas de las vanguardias son bien conocidos: la ideología del progreso, la presunción de la originalidad, el hermetismo elitista, la exclusividad histórica, la apropiación por parte de la industrial cultural, etc.” (p.7), fueron aspectos afines que se caracterizaron dentro la modernidad. No obstante, es difícil presumir que todos estos movimientos se regían bajo estas características. Por ejemplo, algunos movimientos como el Dadaísmo iban en contra de este tipo de arte burgués que se caracteriza en sobrevalorar la autonomía del arte y la figura del artista a través de la expresión plástica. Es decir, este movimiento artístico planteaba un tipo de arte subversivo cuya preferencia por lo irracional se contraponían con los postulados positivistas de la modernidad. Su carácter nihilista generó una negación a los valores preestablecidos, por lo tanto, su trasfondo interpretativo implicaba jugar y trastocar los cimientos del arte tradicional. Entre sus composiciones que se yuxtaponían a través de diversas imágenes, pinturas y objetos, etc. el azar desempeñaba un papel decisivo en esta escena, por lo que los versos libres, la experimentación plásticas y la creación de collages generaron un tipo de representación anárquica frente al significado del arte modernista (Cirlot, 1990). De esta manera, su propagación dinamitó el concepto de *artisticidad*, abordando el objeto cotidiano como un producto estético. Un claro ejemplo de ellos son los famosos ready-made de Duchamp, cuya base es el principio del arte posmoderno.

Por otro lado, el contexto socio-histórico también influyó en esta transformación estética, cuyos significantes históricos y postulados teóricos aludían a ciertos acontecimientos que ocurría en aquel momento. Para Foster (2001), “la complicada relación entre las vanguardias de antes y después de la guerra, la cuestión de teórica de la casualidad, la temporalidad y la narratividad vanguardistas- es crucial para comprender nuestro momentos presente” (p.7). Los diversos acontecimientos de aquella época, como por ejemplo la ocupación nazi dejaron nefastas consecuencias para el mundo del arte europeo, cerrando diversos museos y galerías. La mayoría de los artistas significativos de la posguerra vivieron el exilio propiciando un rechazo a cualquier declaración positiva que apoyaba los postulados de la modernidad (Guasch, 1997). Los cambios y las reivindicaciones hacia lo político, poco a poco comenzaron a emerger en la expresión artística, propiciando en lo matérico una mayor energía y carga expresiva en la representación plástica. El ejemplo más notorio lo podemos ver en

el grito de Edvard Munch (1863-1944), cuya representación pictórica muestra los estragos de un sujeto en profunda angustia existencial. No obstante, mi intención no es hablar de las obras ni de la evolución cultural de estos movimientos artísticos, sino aludir a ciertas problemáticas a fines que dan cuenta de una aproximación preliminar hacia un tipo de arte social.

El primer punto a considerar es que a finales del siglo XX, el arte renuncia a la idealización y sobrevaloración de la figura del artista-genio. Esta visión que se proclamó durante casi toda la modernidad tomaba como eje fundamental la subjetividad y potencialidad expresiva del *yo*, por lo tanto, esta dimisión permite dejar de prestar atención al parámetro esencialista sobre el artista-hombre creativo, ya que no era relevante frente a los problemas sociales y factores culturales que están ocurriendo en aquella época. Para Foster (2002), el idealismo generado especialmente en la postguerra y en la pureza del arte autónomo “llegó a oscurecer la cultura, a reedificar sus formas, hasta tal punto que provocó, al menos en el arte, un contraproyecto en forma de vanguardias” (p. 9). El segundo aspecto a resaltar es lo que menciona Lyotard (1995) cuando alude a los dichos de Habermas(2008), donde señala que el fracaso de la modernidad ha sido porque se ha dejado de pensar que “la totalidad de la vida se fragmente en especialidades independientes abandonadas a la estrecha competencia de los expertos” (p.12). Es decir, la disciplina no depende por sí sola de su conocimiento, sino que necesita vincularse y relacionarse. En este sentido, el fin del arte moderno deja de ser exclusivo para un grupo de privilegiado y pasa a suscitar el interés a un público más amplio. Todos estos dichos que provienen de una crítica hacia el academicismo, la representación y la idea del artista genio-individual, ponen en discusión asuntos relevantes en el campo del arte, porque significó un cambio de paradigma en la institución artística y de los artistas por apostar por nuevas modalidades de producción artísticas, alejándose de la expresión plástica. Por lo tanto, es un buen punto para hablar del primer cambio hacia nuevas forma de comprender la producción artística.

Otro punto importante, es que la figura del artista cambia su mirada hacia un tipo de arte comprometido dentro de un entramado social, generando nuevas formas de participación con el espectador. Para Lyotard (1996) “Es preciso hacer que los escritores y los artistas vuelvan al seno de la comunidad o, por lo menos, si se juzga que la comunidad está enferma, darles la responsabilidad para curarla”

(Lyotard, 1996, p.14). Por lo tanto, las dinámicas de relación cambian focalizando su intención hacia una dimensión social.

Podemos señalar que afortunadamente después de las vanguardias históricas europeas, especialmente a finales de los sesenta y principio de los años setenta muchas cosas cambiaron. Los diversos acontecimientos sociales y políticos lograron reestructurar y cambiar la mirada del arte hacia lo social, reflejando un problema sustancial con respecto al rol del individuo en la sociedad. Varios artistas y movimientos afines aparecieron enérgicamente, contribuyeron notablemente a generar otras modalidades de expresión, formas de producción y modos de participación artísticas.

Esta re-articulación en la producción artística permitió generar otras formas de producir conocimiento artístico, especialmente desde una dimensión política, liberándose de la autonomía de esta y utilizando nuevas estrategias para relacionarse con el espectador, por lo tanto, la separación entre el objeto, el artista y el espectador estaba quedando obsoleto.

2.2.2 El rol del artista políticamente comprometido

En los años setenta en el campo social, podemos encontrar que la figura del artista, se aproxima a una reconfiguración de un orden simbólico y/o sistema cultural que plantea <<la disolución del hombre>>, <<la muerte del autor>> (Foster, 2001), alejándose y contradiciéndose con el paradigma del artista-creador que es heredado en la Modernidad.

Este tipo de sujeto se asocia a lo que Benjamín llama, un artista de izquierda, es decir un artista avanzado que tenía como intención intervenir como trabajador revolucionario en los medios de producción artística, a cambiar la técnica de los medios de comunicación tradicionales y a transformar la apariencia de la cultura burguesa (Foster, 2001). Está focalizado en un tipo de artista comprometido políticamente que tiene como intención contribuir para el pueblo y no para un grupo de privilegiados de una comunidad. Sin embargo, también nos podemos encontrar diversas argumentaciones y críticas, respecto a este mecenas

ideológico o lugar imposible como lo menciona Benjamín, donde el problema se presenta cuando su producto (obra) se institucionaliza bajo un discurso artístico (museo, la academia, el mercado, etc.) y se legitima como un tipo de arte político, distanciándose de su contexto real.

Bajo estos supuestos y contradicciones se puede mencionar que después de las vanguardias históricas, las prácticas y acciones artísticas cambian notablemente su modalidad. Desde este quiebre, me interesa abordar un tipo producción artística que se vincula con una dimensión social. Este tipo de arte, “entendido como el paso de unas prácticas individuales a otras de intervención y de participación en las que el espectador era invitado a interrogarse sobre las relaciones de la sociedad y de sus estructuras internas (Guasch, 2000, p.107), permitió generar un tipo de arte activista y/o comprometido que estaba vinculado específicamente a utilizar la obra de arte como denuncia social. Su coalición permitió al artista hablar de una capacidad creativa al servicio de las reivindicaciones políticas y sociales, alejándose del arte como práctica individual, con el objetivo de establecer un concepto ampliado del arte, abriendo nuevos horizontes hacia un cuerpo social. Este paso tiene como intención generar una experiencia transformadora y promueve que toda persona pueda utilizar la creatividad como espacio para la libertad. (Guasch, 2000).

Bajo este ámbito, podemos señalar que la figura del artista adopta y se encamina hacia un interés por lo educativo, donde el objetivo es impulsar y fomentar a través de las artes, una acción y mecanismo de emancipación, que permita generar una transformación social hacia una comunidad. Es por eso que aproximarse a esta mirada dentro de esta esfera me parece importante abórdala desde una dimensión pedagógica, porque implica prestar atención a los aprendizajes colectivos y dinámicas de participación mediante la práctica artística.

Por otro lado, se puede mencionar que la evolución que convergió dentro de un contexto socio-histórico durante los años setenta, se debe a las consecuencias sociopolítica que afectó una sociedad marcada por la guerra, en que las cuestiones más encendida frente al activismo estaba relacionada con las graves consecuencias sociales que dejó la guerra de Vietnam (1965-1973). A su vez, la sociedad se estaba movilizandando y manifestando frente a hechos contra la represión sexual,

racismo, machismo, sexismo, etc. Este malestar social implicó ejercer una práctica esencialmente político-social y plantear un arte de masas en que el espectador pudiese tomar parte activa en la transformación social (Guasch, 2000). Diversos acontecimientos estaban ocurriendo en otros contextos y ciudades europeas, apuntando a un tipo de contestación respecto a una ideología política que proclamaba la igualdad y libertad. Por ejemplo, para Guasch (2000)

los encuentros contestatarios que ocurrieron en mayo del 68 en París, lograron que los estudiantes y artistas se implicaran en las inquietudes revolucionarias opuestas a la políticas de derechas[...] apostando por un tipo de creación artística en beneficio del trabajo colectivo que se concretó en la creación de los *atelier populaires* (p.118).

La dimensión política que está fuertemente vinculada a que algunos artistas “tomaran conciencia de que su obra debía dejar de ser un objeto único e impenetrable para convertirse en un instrumento crítico” (Guasch, 2002, p.117), logró reactivar y experimentar un tipo de práctica artísticas interdisciplinar que aludían a apuntar por una diversidad de lenguajes y discurso disímiles. Por ejemplo, a principios de años los setenta en Estados Unidos predominaba fuertemente el arte conceptual, y en Europa la eclosión de la revolución sociocultural generó un tipo de corrientes artísticas como el situacionismo y el arte social, propiciando el empobrecimientos de las prácticas objetuales (Guasch, 2000). Luego, en Estados Unidos existieron colectivos artísticos, tales como Guerrilla Girls, Group Material, etc. en que fueron más reivindicativos dentro del activismo social, manifestando en las calles, galerías y museos, etc.

Para Guasch (1997) se puede destacar que “Group Material y líderes de un grupo de jóvenes que se autodenominaban K.O.S (Kings of Survival)– (Chicos de supervivencia), practicaron un activismo social más implicado en cuestiones específicamente educativas” (p.379). Sin embargo, al reflexionar en el ensayo titulado *Una memoria de la abstracción como matriz de lo real* de Doug Ashford (miembros del Group Material) me di cuenta que su propósito no estaba basado en la política de los movimientos sociales, sino en crear un espacio alterativo artístico que permitiera interactuar sobre la relación entre arte, política y sociedad. Para Doug Ashford, el museo era un espacio que por sí mismo ejercía una influencia o una política en la sociedad, por lo tanto, las dinámicas de interacción que se daban

en Group Material interpelaban hacia nuevos públicos y ofrecían otras formas de comprender el sistema artístico. De esta manera, su modalidad se alejaba de los parámetros y discursos habituales que tiene un museo tradicional, proponiendo representaciones alternativas para relacionarse con ella. Las diversas exposiciones realizadas por este colectivo en la década de los ochenta y noventa, se destacaron por utilizar como estrategia visual y pedagógica una línea de tiempo, aludiendo al recorrido histórico que usan los historiadores de arte para dar cuenta de una evolución y/o valoración artística. Su misión era reactivar un diálogo alternativo a los grandes relatos y poner en discusión el modo en que operaba la relación entre arte y política de aquella época. Las diversas intervenciones realizadas abordaban diversas temáticas relacionadas de contenido social, tales como enfermedad de transmisión sexual-sida, democracia y educación, intervención política en América Latina, etc. Sus exposiciones más relevantes fueron presentadas en galería, el metro o la calle de la ciudad de New York, entre ellas se destacan: Democracy: Education (1988), Democracy: AIDS and Democracy: A Case Study (1988), Democracy: Cultural Participation. 1988, DA ZI BAOS(1982), A Chronicle of US Intervention in Central and South América (1984), AIDS Timeline (New York City, 1991).

Por otro lado, en el campo del conocimiento el giro cultural y lingüístico de los setenta, abarcó una gama de disciplinas que se entrecruzaron y aportaron a este cambio de paradigma cultural. Los problemas sociales que ocurrían en aquella época no eran ajenos a los campos disciplinares, por lo tanto, esta mezcla de relaciones y enfoques permitieron generar lo que hoy denominamos interdisciplinariedad. El cruce entre el campo de las ciencias sociales y las artes, fue crucial para evidenciar nuevos planteamientos y discurso teóricos que apuntaba hacia la coyuntura social.

Tal como lo señala Foster (1985) en Guasch (2000):

para esta generación el arte ya no resultaban válidas las preocupaciones del arte asociadas a la tradición de la modernidad- la purificación del estilo, la innovación en la forma, lo sublime estético o la reflexión ontológica- sino solamente aquellas cuestiones relacionadas con cruce de instituciones (el arte y la economía política, por ejemplo) y de representaciones (identidad sexual y la vida social). (p. 472)

Es decir, ya no se trataba de debatir en términos estéticos y discurso teórico la idea de obra de arte como objeto, sino de cuestionar y prestar atención a una nueva fase de experimentación y problemáticas sociales donde el cuerpo, las relaciones humanas, los modos de participación con el espectador y la conexión con otras disciplinas eran aspectos importante de considerar.

Para Popper (1980) la evolución de esta relación en cuanto a los modos de participación del espectador con el entorno, significó que “el estatuto de la obra de arte se ha desmoronado progresivamente. El artista ha elegido asumir nuevas funciones más próximas al mediador que al de creador y se ha encargado de enunciar propuestas de entorno no excluyentes, abiertas. En cuanto al espectador, ha sido llamado a intervenir en el proceso de creación estética de un forma totalmente nueva” (pp.10-11). También, se pueden evidenciar que las diversas acciones in situ de los situacionistas, presentaban un tipo de práctica colectiva donde las dinámicas de participación, interacción y el acontecer inmediato fueran aspectos relevante para integrar al espectador.

Nuevas modalidades se ponían de manifiesto en la escena artística. Ya no era suficiente la expresión plástica, sino otros lenguajes como el cuerpo, las nuevas tecnologías y las instalaciones artísticas, las acciones in situ, etc., lenguajes predominante en el arte posmoderno. Entre sus corrientes artísticas surgieron la performance art, video-arte, arte digital, land-art, intervenciones artística, minimalismo, activismo, arte político, arte povera, body art, situacionismo, fotorrealismo, neoexpresionismo, graffiti. Cada una de ellas representa y tiene sus referencias previas que provienen de otros lenguajes asociados al arte y/o otras disciplinas. Por ejemplo, la *performance art* tiene antecedentes desde los manifiestos futuristas en 1909, diversos artistas, poetas, escritores intentaron interpelar una nueva forma de expresión artística disidente a lo que había en aquella época. Su intención era llegar hacia un público más amplio para cambiar las formas de evaluar la experiencia entre arte y vida. Sin embargo, para Goldberg (2002)

la performance llegó ser aceptada como medio de expresión artística por derecho propio en la década de 1970. En ese momento el arte conceptual-que incidía en un arte de ideas por encima del producto, y en un arte que no

podiera comprarse y venderse- estaba en su apogeo y la performance fue a menudo una demostración , o una demostración de esas ideas. (p.7)

Para Popper (1989) el entorno y la participación fueron fenómenos decisivos de esta amplia gama de cuestiones y es justamente, esa diversidad de disciplinas y lenguajes artísticos lo que permitió generar vínculos con otras áreas del arte, dando paso otras modalidades de expresión y experimentación relacionadas con el teatro, la poesía, la música, arquitectura, diseño etc. Tal como lo señala Bourriaud (2008) “La actividad artística constituye un juego donde las formas, las modalidades y las funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales, y no tiene una esencia inmutable” (p.9). Por lo tanto, el arte está en un constante proceso de transformación.

2.2.3 Arte y activismo: un modelo de acción política

Al indagar sobre una posible definición sobre el activismo para aproximarme a la escena artística, me encontré con una gama de posibilidades y diferencias que son casi difícil de abarcar. En la actualidad podemos encontrar diversos tipos de activismo dentro de un contexto sociocultural, como por ejemplo el activismo político, social, artístico, ambiental, ciberactivismo etc. Sin embargo al hacer esta simple pincelada sobre este concepto y encontré con algo que me llamó inmediatamente la atención ya que el activismo está asociado a un tipo de acción colectiva y reivindicativa que se relaciona con la manifestación, militancia política y protesta pública. Pese que no estoy totalmente de acuerdo con estas aproximaciones por el grado de complejidad que conlleva analizar y unificar un tipo de activismo a una sola definición, concuerdo que es un tipo de acción política que intenta subvertir el orden establecido para manifestar y poner en evidencias las injusticias o problemática social dentro de un contexto determinado. Su reivindicación generalmente se realiza en el espacio público, sin embargo, sus múltiples posibilidades de expresión y difusión son diversas.

En actualidad, el activismo esta estrechamente relacionado con las nuevas tecnologías donde la fotografía y el video cumple un rol importante para transmitir la información. Como menciona Marzo (2016) “el eje central de toda práctica

política es la visibilidad” (p.8), por lo tanto el activismo sirve para denunciar las situaciones de injusticia política, económica, social o cultural a través de estos medios.

Otra cuestión importante de considerar, es la creación de redes y organización política en que se generan este tipo de práctica, ya que esta vinculado a las acciones colectiva *in-situ* dentro del espacio público. La calle es un espacio de sublevación esencial que permite desencadenar instancia de agitación colectiva a través de la fuerza social. Dentro de los diversos contextos sociales podemos encontrar categorías de activismo, tales como el político, social, ambiental, cibernético, artístico etc.

Bajo esta posición el activismo nace “de la necesidad de articular mecanismos de autogestión y redes de sociabilización política que respondan a las verdades necesidades de una comunidad, de una sociedad determinada, con lo que de flexibilidad y de adaptación conlleva eso, pues, aunque a mucho les pese, las sociedades son contingentes y se negocian constantemente” (Marzo, 2016, p.11). Sin embargo, al relacionar estos dos términos: arte + activismo, el tema se vuelve más complejo, paradójico e interesante de abarcar ya que su práctica se entrecruza en una compleja relación entre el mundo del arte, su estetización y el modo en que emerge y se sostiene esta organización política. Para Lippard (1983), “el arte activista no se reduce a un estilo particular, y probamente su mejor definición puede hacerse desde la perspectiva de sus funciones, que abarca también un amplio abanico”(p.57) de posibilidades.

A partir de ciertas aproximaciones teóricas y una gama de referencias artísticas, podemos encontrar ciertas características donde el artivismo “contempla parámetros como el posicionamiento crítico, la voluntad de interacción con el ámbito social, la vinculación con la especificidad del lugar y el compromiso con la realidad [promoviendo] actividades prácticas que dotarán de un punto alternativo a los sistemas productivos y vehiculadores existentes (Parramón, 2002, p.70). Este nuevo arte político a cargo no solo de artistas (Delgado, 2013), sino de una diversidad de agentes y colectivos de diversas disciplinas e índole, apuntan a una práctica híbrida e interdisciplinaria donde el tema de la autoría entra en tela de juicio frente a la naturaleza en que se genera estas acciones. Además, existe un leve

diferencia entre el arte político, ya que este último está situado dentro los márgenes institucionales como un museo y el activismo no necesariamente recurre a estos espacios. Sin embargo, la paradoja está brecha está y es necesario evidenciarla en cada contexto. Por otro lado, la colectividad, cooperatividad y la autogestión de sus producciones son aspectos relevantes de considerar porque implican descentrar la idea del autor y preocuparse por la problemáticas en la que se origina la demanda y la producción de los acontecimientos, en la que a veces caen de forma repentina e inesperada.

Como señala Delgado(2016), la performance artística es la herramienta privilegiada del activismo donde el cuerpo cumple un rol importante en este tipo de acciones porque permite transitar, irrumpir y subvertir el orden de los establecido frente al acontecimiento. De ahí que la génesis de la performance se establece en el concepto mismo de *happening* y/o de *fluxus*, es decir “acontecimiento” (p.70) un tipo de arte de acción que emerge en las vanguardias del siglo XX. Este movimientos azaroso, experimental, improvisado y poético ha sido la herencia a la performance artística donde el cuerpo se convertiría en elemento principal de la obra. De esta manera, “el activismo reclama y actualiza esta herencia y la traslada al centro de la acción política, generando formas poéticas y al tiempo literales modalidades de alteración en el espacio público” (Delgado, 2016, p.71)

Otro aspecto a considerar como estrategia simbólica es que el activismo trabaja desde el humor, el absurdo y la ironía aludiendo a un tipo de subversión que no recae estrictamente en la violencia, sino en la reflexión crítica del acontecer.

Para Lippard (1983)

el arte activista, no es únicamente “oposicional”, aunque suele ser crítico en cierto sentido. Como arte de contacto es híbrido, producto de diversas culturas que se comunican mutuamente. Los artistas activistas no esperan, por ejemplo, cambiar los valores de Ronald Reagan(suponiendo que tenga alguno), sino se oponen a sus puntos de vista (dominados por la guerra y el antihumanismo) mediante imágenes, metáforas e información de carácter alternativo elaborado con humor, ironía, indignación y compasión, con el objeto de lograr que se oigan y se vean las voces y esos rostros invisibles e impotentes. (p.57)

A mediados de los años setenta tras los diversos conflictos sociales que ocurrían en el mundo, diversos artistas y colectivos se hicieron presente progresivamente frente a diversos contextos sociales. Las tensiones y contradicciones que comenzaba a surgir en la era del capitalismo, especialmente en la escena norteamericana enraizaron un tipo de acción política cuyo objetivo era reivindicar los derechos ciudadanos de las minorías, la defensa ética de lo social, la igualdad sexual, el feminismo, etc. (Guasch, 1997).

Por otro lado, en América Latina tras la consecuencias de esta nueva era, diversos movimientos sociales y colectivos artísticos plasmaban en sus producción artística un tipo de acción política que daba cuenta del imaginario de la crisis y la fractura ideológica que estaba dejando la dictadura militar. Por ejemplo, en Chile el golpe militar de 1973 afectó fuertemente la escena artística local. A partir de este apagón cultural, a finales de los años setenta y ochenta, varios colectivos y artistas tomaron el cuerpo y la acción social como medio fundamental para hacer denuncia social.

A partir de ciertos rasgos particulares y diferenciales, surgió un colectivos artísticos denominada Escena de Avanzada. Este movimiento que estaban fuera de contexto academicista plateaba una práctica artística alternativa mediante acciones performáticas y/o acciones urbanas. Su intención era “instalar una nueva circulación, cuyos flujos removieran el militarismo que controlaba, con una persistencia cruel, a aquellos cuerpos ciudadanos reprimidos o agobiados por los violentos aparatajes sociopolíticos con los que la dictadura chilena ensayaba sus limites “ (Richard, 2004, p. 32). Dentro de sus prácticas y acciones artísticas, considero que la performance fue la herramienta favorita que permitió ajustarse efímeramente a las condiciones del espacio público que estaba regulado por militares, por lo tanto, su modo de circulación implicaba buscar estrategias alternativas para que no fuera encontradas. Desde lo inmediato, diversas acciones artísticas exploraban la relación entre arte y política en Chile, solidarizando con el pueblo desde una dinámica participativa dentro del contexto social. Este movimiento que estaban fuera de contexto academicista plateaba una práctica artística alternativa mediante acciones performáticas y/o acciones urbanas. Su intención era “instalar una nueva circulación, cuyos flujos removieran el militarismo que controlaba, con una persistencia cruel, a aquellos cuerpos

ciudadanos reprimidos o agobiados por los violentos aparatajes sociopolíticos con los que la dictadura chilena ensayaba sus límites “ (Richard, 2004, p. 32). Dentro de este grupo estaba el colectivo de acción de arte (CADA) que lo componía Fernando Balcells, Juan Castillo, Diamela Eltit, Lotty Rosemfeld, Raúl Zurita. Este grupo de activista que utilizó la performance y la intervención urbana para desafiar la dictadura de Pinochet, establece diversas acciones artivistas que cuestionan las prácticas e instituciones de toda política y concibiendo el arte como una práctica social necesaria y comprometida con la realidad social, alterando la rutina diaria de la vida urbana en un contexto complejo lleno de tensiones y conflictos sociales.

3

Una de las intervenciones artísticas emblemáticas es “Para no morir de hambre en el arte” (1979) que consistió en repartir, el día 3 de octubre de 1979, cien litros de leche en un población de extrema pobreza en Santiago de Chile. Esta acción que toma como metáfora la bolsa del leche fue el elemento integrador y simbólico de una campaña política de Salvador Allende en la época de la Unidad Popular (1970), y tuvo como intención apuntar a la memoria de una época que nunca más iba a retornar y por otra parte, visibilizar la precaria condiciones de vida en que vivían la gente en los espacios marginales en época dictatorial.



Fig. 13 Para no morir de hambre (1979) Colectivo de acción de arte (CADA)

Otras de las acciones que desarrolló este colectivo artístico fue una de sus más bellas intervenciones está la acción ¡Ay Sudamérica!(1981) en que:

El 12 de julio de 1981, seis pequeños aeroplanos, volando en perfecta formación sobre Santiago, lanzaron 400,000 volantes en los que se discutía la relación entre el arte y la sociedad. Esta acción hacía referencia al

³ <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/modules/item/499-cada-para-no-morir>

bombardeo de la Casa de Gobierno (La Moneda), que marcó la caída del gobierno democrático de Salvador Allende y el inicio de la dictadura de Augusto Pinochet en Chile. Con esta "acción sobre arte y política", CADA reconstruyó el trauma político de 1973, a la vez que propuso una nueva perspectiva política crítica. Los volantes contenían un mensaje que sostenía el derecho de cada persona a un *standard* de vida decente, a la vez que proponía que el público en general era capaz de instaurar un concepto de arte enteramente nuevo--un arte que pudiera superar los tradicionales límites de la élite y convertirse en parte de la vida pública⁴



Fig.14 Registro fotográfico de la intervención del colectivo CADA ¡Ay Sudamérica!(1981)

2.2.4 Contribución del feminismo en el activismo

Otro de los movimientos sociales que considero importante dentro del activismo fue el feminismo. A principios de los setenta, en la llamada segunda ola del feminismo en Estados Unidos, diversas manifestaciones activistas feministas contribuyeron a generar nuevas facetas y formas de producción en la escena artística local. Su vinculación estaba en apoyar y proclamar los derechos de

⁴ <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/modules/item/503-cada-ay-sudamerica>

igualdad de género tanto a nivel salarial, civil, familiar y sexual, y reivindicar lo femenino como una forma de arte específica que considera como características principal la desconstrucción de los estereotipos entre lo femenino y masculino (Guasch, 1997).

Según Braidotti (2018)

Para las feministas, la crisis de la modernidad no es absoluto un salto melancólico en la pérdida y en la decadencia, puesto que representa una gozosa apertura a nuevas posibilidades. Allí donde la cultura dominante se niega a llorar la pérdida de las certezas humanistas, producciones culturales menores [...], otras ponen de relieve la crisis y subrayan su potencial para soluciones creativas. Estas prácticas cultivan una ética de lúcida autoconciencia. (p.37)

Por lo tanto, la apuesta en sus planteamientos está en no potenciar las posturas dicotómicas de los significados, sino intentar buscar estrategias alternativas para la desconstrucción de estas. Para Guasch (2000), dentro de esta escena discursiva, numerosas revistas y autoras emergieron en aquella época, tales como :

Linda Nochlin, Lucy Lipprad, revistas como el *Feminist Art Journal* (1972-1978), *Chrysalis; A Magazine of Women Culture* (1977-1980), *Heresies* (1977), *High Performance* (1978) y *Woman's Art Journal* (1980), y colectivos como Woman in the Arts (WAR) fundado en Nueva York en 1969, Feminist Art Workers (1973), grupo muy activo en la organización de acciones y performances, Women's Caucus for Art (WCA), fundado 1972, y Women in the Arts (WIA)[...] (p.531)

Por otro parte, diversos colectivos activistas feministas surgieron contra el sistema institucional artístico (museos y galerías de arte) debido a que históricamente ha privilegiado a los hombres en ese terreno. Su crítica está puesta en denunciar la exclusión de las mujeres en mundo del arte y abrir nuevos conocimientos en el ámbito artístico. Las tendencias de producción artísticas creadas por mujeres, abrieron nuevos caminos de igualdad en la producción y conocimientos artísticos, reivindicando el rol y el derecho de la mujer en la

producción artística a nivel general. Se pueden destacar algunas exposiciones significativas dentro de esta época, tales como:

Women Choose Women, celebrada en el New York Cultural Center en 1973[...] También, otras exposiciones posteriores que fueron primordiales tales como “*Sense an Sensibility, Woman Artists and Minimalism in the Nineties* (Nueva York, 1994). Supuso no sólo el reconocimiento por el MOMA del papel desempeñado por la mujer en la historia y en la crítica del arte reciente, sino también en la reafirmación del movimiento feminista manifestados en sus colectivos. (Guasch, 1997, p.382)

Recuerdo que mi primer encuentro con el arte feminista lo viví en París en la exposición *Elles@centrepompidou*, en el año 2009. Esta retrospectiva mostraba una amplia historia de diversas artistas mujeres que por siglos y décadas habían sido olvidadas dentro del ámbito artísticos y otras tuvieron una creciente presencia e impacto en el arte contemporáneo. Era la primer vez que veía una exposición de estas características, habían alrededor de 350 obras realizadas por 150 mujeres, tales como Barbara Kruger, Sophie Calle, Marina Abramovich, Guerrillas Girls, Orlan, etc. Al recorrer la exposición por varios días, diversas temáticas convergían en ese momento, se necesitaba tiempo para ver una gran variedad de producciones artística. En aquel momento, recuerdo significativamente cómo algunas obras aludían a un tipo de reivindicación feminista, destacando el cuerpo como medio de expresión artísticas en diversas épocas, décadas y contextos.

Se puede considerar que varias artistas feministas contribuyeron a este cambio de paradigma en los medios de expresión artística, donde toman el cuerpo como eje fundamental, soporte y herramienta básica en la producción artística. Este legado que se emarcan dentro de un terreno sobre la desmaterialización en la obra de arte que se propagó en la década de los setenta, permitió a diversas artistas y colectivos feministas tomar el cuerpo como medio de expresión para validar sus derechos.

Como antecedentes previos podemos encontrar a diversos referentes que toman el cuerpo como esculturas vivientes para experimentar su relación entre arte y vida. Entre estas influencias están movimientos y colectivos como Fluxus, Body Art, Happening. Artistas tales como Y. Klein, Allan Kaprow, Piero Manzoni, Gina

Pain, Ana Mendieta, Accionismo Vienés, John Cage, Valie Export y Marina Abramović, son algunos precedentes claves dentro de esta escena artística, porque utilizan el cuerpo como medio de expresión artística para dar cuenta de aquella capacidad liberadora que puede experimentar el ser humano. Entre sus temáticas a trabajar estaba el placer, la muerte, la enfermedad, la espiritualidad, etc, huellas en que el individuo podía satisfacer su libertad a través este medio, sin embargo no todos los artistas reivindicaron el cuerpo de la misma manera como nuevo material y soporte artístico. Por ejemplo, para algunos artistas europeos tomar el cuerpo consistía objetualmente en representar sus creaciones a través de registros fotográfico y gráficos. Para otros, la acción era la prioridad, por tanto, su percepción y el comportamiento estaban relacionado directamente con el espectador y la temporalidad de la obra (Guasch, 2000).

A su vez, la práctica corporal permitió ampliar su espectro, tomando *la acción* como medio de expresión artística. A grandes rasgos, la performance artística se puede definir como un arte de acción efímera que toma el cuerpo como eje motor de la relación entre el arte y la vida. Dentro de su dimensión política, se intentan transgredir los límites del arte y situarlo en un lugar vivo que se vincula con la vida. Sin embargo, dentro de una amplia gama de definiciones, lo interesante de la performance es que está en constante mutación según sus dinámicas de participación, acción y contextos. Entre sus características, lo efímero y la experimentación son aspectos a destacar, es decir son experiencias artísticas únicas e irrepetibles que nunca más se volverán a ser igual. Por lo tanto, su documentación y archivo visual mediante registros fotografía y/o video son relevantes dentro del medio porque sirven para evidenciar la secuencia o modo de relación con lo inmediato. Además, entre sus acciones, ritos ceremoniales e intervenciones, el cuerpo se sitúa desde una dimensión política en el espacio público. Tal como lo menciona Guasch (2000), el cuerpo se convierte en un lugar, específico resistente que sirve como soporte para indagar las zonas más profundas del subconciencia individual y colectivo.

Un cuerpo en tanto que imagen para abordar una pluralidad de experiencias relacionadas con el ejercicio físico, la manipulación genética, la cosmética, la sexualidad, la enfermedad, el placer, la muerte o la escatología. Un cuerpo con mucho de antropomorfismo, semiótico, construido, poshumano y abyecto (Guasch, 2000, p.499).

Por otro lado, Braidotti (2018) señala:

el cuerpo hoy ya no es entero, se sitúa a caballo de una multiplicidad de estratos, de prácticas y de discursividades materiales. Estar encarnados significa ser sujetos situados, capaces de poner en escena una serie de (inter)acciones discontinuas en el espacio y tiempo [...] El cuerpo como el factor constitutivo de la subjetividad se convierte en el lugar en que se superponen códigos culturales y prácticas discursivas múltiples y contradictoria [...] El cuerpo es la carne que alimenta todo nuestro sistema de representaciones mediáticas y televisivas, materia en que se inscribe flujos de capital y reterritORIZACIÓN del deseo. Sin embargo, el cuerpo es también lugar de apuestas y lanzamientos de dados, espacios de autodeterminación, zona de conflictos y negociación. (p.p 35-36)

Por lo tanto, el cuerpo como práctica artística está en constante proceso mutación e interpretación, la misma condición de ser un arte efímero sitúa a la performance en un tipo de conocimiento nómada (Braidotti, 2000) que obliga a los interesados ampliar y adecuar sus discursos en base a las circunstancias.

2.2.5 El arte relacional: aportaciones y antagonismos

En base a las reflexiones señaladas, podemos dar cuenta de las diferentes modalidades de participación y modo de expresión artísticas que se generaron en la posmodernidad. Pese a que considero que la performance artística es uno de los lenguajes más relevantes dentro de este período, existieron otras formas de expresión predominantes que contribuyeron a generar nuevas formas de conocimiento en el arte, tanto en sus formas de producción como en sus nuevas dinámicas de participación con el espectador.

Entre su variedad se destacan el video-arte, abstracción excéntrica, fotorrealismo, land-art, minimalismo, graffiti y el arte conceptual, etc. Cada uno de ella, tiene su especificidad propia que las caracterizan de manera singular, por ejemplo, el arte conceptual tenía una tendencia hacia lo individual e idealista (Popper, 1989) donde no siempre encajaba con lo social. En cambio, otros tuvieron una preferencia hacia el trabajo participativo y colectivo, generando nuevos

desplazamientos discursivos. Sin embargo, a modo general existen rasgos que lo caracterizan debido a que la posmodernidad supuso un quiebre a los grandes relatos y a su vez, “inspiró una renovada narración marxista de los diferentes estilos de la cultura moderna afines con diferentes modos de producción capitalista” (Foster, 2001, p. 209).

Para Guasch (1997) el énfasis de lo inmediato es algo familiar en los años setenta, sin embargo la gran diferencia está en el cambio de actitud hacia lo social. Ya pasado los años ochentas y noventas existen una variedad de actividades artísticas que promueven cambiar el entorno hacia un mundo mejor, donde el juego se desarrolla en la interactividad, social y relacional. Por lo tanto, esta visión invita a los artistas y/o colectivos a generar un tipo práctica artística cuyo énfasis está puesto en algunos encuentros relacionales e intercambios sociales dentro de la escena artística. De este modo, la estética relacional, se entiende como “ un arte que toma como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto, más que la afirmación de un espacio autónomo y privado” (Guasch, 1997, p.421). Si pensamos desde esta dimensión, el entorno y la participación son aspectos de considerar donde el espectador ya no se ubica desde una contemplación pasiva sino interactiva. Es decir, desde una colectividad instantánea en que el grado de participación que tiene el espectador con la obra implica ser parte de ella. A partir de esta cuestión, mis cuestionamiento me llevaron a preguntarme: ¿Qué significa lo participativo en el arte? ¿Qué entendemos por este tipo de interacción? ¿Cómo se puede vincular lo relacional con lo pedagógico en las artes?

Para ahondar en este punto, mencionaré un debate interesante, desde una práctica artística que se genera en los noventas. En el libro *estética relacional* de Bourriaud (2008) el tema de lo relacional en el arte entra en un fuerte debate sobre un tipo de re-definición de arte contemporáneo, planteando las siguientes preguntas a tratar: ¿Cómo se plantea este tipo de obras? ¿A quién va dirigida? y ¿Quién las consume?. Para Bourriaud (2008), este tipo de encuentro relacional, una vez transformado en forma de arte tiene por tema central el *estar-juntos*, por lo tanto, el encuentro artístico genera sentido en la elaboración colectiva. No obstante, dentro de las críticas que se le hacen al planteamiento teórico de este autor es que su postura alude a un tipo de relación ideal donde no se presta atención a las

confrontaciones de estas y las relaciones de poder que se generan en este tipo de encuentros. Es decir, no todo es celebratorio, por lo tanto, la diferencias, negociaciones y modos de abordar este tipo de encuentros tiene que evidenciarse en la obra. De esta manera, concuerdo con la críticas que hace Bishop (2004) en su ensayo *Antagonism and Relational Aesthetics*, donde ella señala que este tipo de producción artística que se denominan *relacional* dentro del campo artístico, se sitúa en un tipo de dinámicas celebratorias y armónicas que están consensuadas con las propia institución artística que lo exponen, por lo tanto, no permite generar disenso y antagonismo para debatir y poner en tensión este tipo de experiencias que se denomina como obra relacional.

A partir de estas suposiciones, mis cuestionamientos comenzaron apuntar que la dimensión relacional más allá de prestar atención a la producción artística lo interesante es enfatizar la dimensión pedagógica de esta porque es el espacio social donde las personas construyen significados en conjunto y le dan sentido a la experiencia. este tipo de dimensión donde se ubican el encuentro de subjetividades y saberes compartidos (Hernández, 2011) es relevante para abordar el carácter relacional que tiene la experiencia artística porque genera momentos donde las personas construyen y actúan mediante un aspecto común que en este caso es la obra. Para Bishop (2004), es difícil evidenciar la dimensión política dentro de este tipo de prácticas que se denomina arte relacional porque, dentro de estos parámetros, solamente se ajustan a los intereses éticos de aquellas personas que están vinculadas al arte o visitan los espacios artísticos en que emergen, la obra, por lo tanto, es insuficiente. Para ella, lo importante está en poner en tensión a este asunto donde sus antagonismos podría mostrar la contraparte de este tipo de relaciones con la intención de debatir y generar espacios de discusión más democrático.

Mientras reflexionaba sobre este asunto, me pregunté: ¿Cómo vincular lo relacional en el ámbito cultural desde una dimensión política, democrática y cultural?, ¿Cómo evidenciar ese disenso? ¿Cómo generar un tipo de práctica artística de carácter pedagógicas que establezcan esos criterios?. Indagar en esta modalidad me llevó a repensar y cuestionar el planteamiento de Bourriaud (2008), pero también dialogar con otras modalidades que se relacional con la dimensión pedagógica en el campo cultural y se ajustan a lo que plantea esta autora. En cierto

sentido, comparto lo que señala Bishop porque el campo artístico es un sistema institucional en que sus dinámicas, discursos y modalidades son de intereses de unos pocos pero, son espacio posible y poderosos que se pueden trabajar otras modalidades que favorezcan la práctica cultural.

En la publicación *Prácticas dialógicas: intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica* (Allen, Morsch, Padró, Rodrigo, Sekules, Sturm, 2007), pude conocer otras maneras de abordar las prácticas pedagógicas al interior del sistema institucional artístico, como lo puede ser un museo o centro cultural. Lo interesante de este punto es analizar estos espacios como terreno de expansión y conflictos. Ya no se trata de salirse de los márgenes institucionales sino trabajar con ellos, donde el conflicto, tensión y modo de negociación son posible cuando se pone en juego la dimensión pedagógica.

Para Rodrigo (2006), trabajar las prácticas dialógicas en las instituciones culturales es abrirse a la posibilidad de entrar en un juego complejo de negociación y posiciones donde las relaciones de poder permiten evidenciar aspectos que quedan omitidos y silenciado en el discurso mismo, es decir “lo no dicho, lo callado y lo inapropiado todo lo que se queda entredicho, se articula como un espacio posible de (re)presentación” (p.129). Sin embargo, mis cuestionamientos me llevaron a preguntarme: ¿Qué tipo de institución cultural desea trabajar esta modalidad?

Si pensamos desde una posición crítica, sería interesante plantear esa faceta desde una visión real donde la emergencia no estaría en criticar la modalidad institucional del mismo establecimiento, sino establecer un tipo de práctica dialógica que se adecuen a ella como campo negociación, divergencia y también aprendizaje colectivo. Para mí, este tipo de práctica puede ser una buena alternativa para trabajar las relaciones de poder-saber con los/las agentes que participan dentro de una experiencia artística y abrir otras posibilidades de producción en la práctica cultural.

2.2.6 Lo pedagógico como espacio político y activo en la práctica cultural:

Una vez explicados los diversos cambios que se generaron en el arte través de la crisis de la modernidad y se expusieron algunas contribuciones de la posmodernidad, me gustaría mencionar otros enfoques que sirven para complementar la importancia de lo pedagógico en el ámbito cultural. Estas aproximaciones están focalizadas en un tipo de explicación oportuna que va más allá de las fundamentaciones estéticas y discursos teóricos del arte contemporáneo, mostrando un tipo de teoría educativa relevantes que apuesta por prevalecer un tipo de práctica pedagógica crítica, participativa y creativa para una transformación social.

En la década de los setenta en América Latina, nuevas corrientes sociales emergieron en un tipo de propuesta pedagógica que intentaban “recuperar una educación democrática y activa para todo el mundo a partir del aprendizaje práctico y la relación directa con el contexto” (Rodrigo, 2010, p.3). Su modalidad de acción estaba focalizada en tomar la educación como una práctica para la libertad.

Tras la primera pedagogía crítica de Freire en la década de los setenta, la educación no se entendía como una transmisión de información o memorización, sino más bien como una acción cultural transformadora que se basa en la necesidad de generar sujetos críticos que cuestionen y luchen frente a la opresión que el sistema les impone y, a su vez, valoren su experiencia de vida dentro de su contexto real. Esta manera de entender la educación no tenía que ver con seguir con un modelo hegemónico tradicional que regulaba las subjetividades del alumnado, sino lo que se intentaba era resituar la posición del sujeto, potenciando su creatividad personal y colectiva dentro de su entorno social. Al considerar esta cuestión, surge la necesidad de generar un diálogo y comunicación con el mundo para transformar historias de vida de manera conjunta. Es por ello que para Freire (en Guajardo, 1972)

Mediante “la colaboración”, los sujetos o actores se encuentran para transformar su realidad. En ésta el diálogo se torna un acto permanente y ambos se enfrentan a una realidad mediatizadora que los desafía. En este acto

de desvelar el mundo y en la intercomunicación constante, los sujetos de la acción buscan conjuntamente la superación de factores limitadores. (p.12)

Esta matriz dialógica donde el sujeto no se educa solo, sino que con el mundo dentro de su contexto real, se ejerce desde la búsqueda de la creatividad y pensamiento crítico. Por tanto, se puede decir que la práctica artística cumple un rol fundamental como herramienta educativa porque facilita la voluntad para potenciar nuestros aprendizajes libremente. Además, nos sirve para comunicarnos y expresar nuestra creatividad, mejorando nuestra comprensión de sí mismos y nuestra relación con el mundo que nos rodea. Sin embargo, también es oportuno mencionar que esta teoría de acción educativa dentro del contexto social de Freire, no estaba basado en generar un cambio transformador en los artistas y el campo del arte. Sabemos que sus aportaciones son oportunas dentro cualquier práctica artística participativa- que por lo demás es difícil que se mencione estas contribuciones educativa explícitamente en el escenario artístico porque lo que prevalece es la autoría de quien hace la obra, es decir del artista y de quien la crea. Para mí, las relaciones de poder-saber dentro de estos dos campos son evidentes, pero me parece necesario diferenciar este punto en el caso de Freire su foco de atención estaba puesto en alfabetizar aquellos sujetos que no se les habían permitido expresarse. Por lo tanto, su principal intención era concientizar a las personas obreras, campesinas, es decir gente de la tierra que no sabían leer ni escribir para que no cayeran en la opresión de la elite dominante.

Su propuesta pedagógica que se desarrolló principalmente en Brasil, Chile y otros lugares en el mundo durante la década de los setenta, fue relevante para la teoría de la educación, en especial para las prácticas participativas, porque permitió generar una teoría educativa crítica que se contrapone al poder que impone el sistema educativo tradicional y las dinámicas sociales del libre mercado. Bajo esta mirada, autores como Giroux (2001), MacLaren (1994) y Apple (1996) entre otros, son importantes de mencionar porque han contribuido a desarrollar un discurso teórico sobre el estudios de la pedagogía crítica. Sus reflexiones y posiciones son interesantes de contrarrestar con algunos planteamientos de la pedagogía feminista, puesto que ambos tienen interés y discursos distintos pero tienen cosas en común.

Para Gore (1996):

A pesar de las diferencias existentes dentro del ámbito de los discursos críticos y feministas y entre ellos, el examen de sus posturas fundamentales en relación con la pedagogía que defienden, revelan gran número de aspectos comunes. Tanto los discursos pedagógicos críticos como los feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos (...) hablan de la autoridad de los maestros y de la controversia con las contradicciones intrínsecas a la idea de autoridad para la emancipación (...) están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión (...) sugieren prácticas similares en el aula (...). (p. 25-26)

Además, ambas perspectivas, han profundizado y desarrollado estudios culturales que reflexionan y revitalizan nuevas formas de comprenderla política cultural desde una dimensión pedagógica. Por otro lado, para Giroux (2001),

La cultura se ha convertido actualmente en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definen a sí mismas y definen su relación con el mundo social [...] Por lo tanto, el poder se ejerce no desde la dominación del sistema sino de la reinención y disposición de una política cultural práctica que considere como principio fundamental la lucha de relaciones de poder.

La cultura concebida desde una dimensión amplia siempre se mezcla con el poder y la política por partida doble:

1. Las cuestiones de propiedad, acceso y gobierno son cruciales para entender cómo se ejerce el poder al regular las imágenes, los significados y la agendas que configuran la vida diaria.
2. cultura ejerce poder a través de sus conexiones con el reino de las subjetividades, es decir, ofrece identificaciones y posturas subjetivas a través del conocimiento, valores, las ideologías y las prácticas sociales que ponen a disposición, en el marco de relaciones desiguales de poder, de diferentes sectores de la comunidad nacional e internacional. (p.18)

Sabemos que las relaciones de poder en cualquier práctica pedagógica están en todo los ámbitos disciplinares, sin embargo la diferencia está en el modo de ejercerla, contrarrestar y trabajarlas desde otras modalidades pedagógicas. Bajo este legado, la pedagogía crítica diferencial, implica asumir la práctica pedagógica como espacio político, activo y democrático que esta en constante proceso de transformación. Su dimensión política y social es importante de considerar dentro de esta propuesta pedagógica porque conlleva aceptar otros aspectos importante de mencionar, por ejemplo los espacios de diferencia, resistencia y desacuerdos, etc. Tal como lo señala Hernández (2010) en relación a Freire, la educación es política porque su tarea consiste en revitalizar cuestiones de acción individual y social, así como examinar cómo se produce y aplica el poder y cómo se le opone resistencia a través de un conjunto de historias, formaciones.

A partir de estos supuestos, las estrategias de interacción y dinámicas de participación colectivas llamadas participativas y colaborativas- entran de lleno en las producción cultural. Su diferencia consiste en que en la participación siempre hay alguien que dirige y el otro participa, en cambio lo colaborativo está pensado para ser una espacio más democrático donde los/las agentes negocian entre sí. Pensar estos supuestos en mi trabajo de campo, no tiene mucho sentido porque en el taller que escogí ya estaba determinado por la institución, por lo tanto mi contribución fue modificar y plantear un método de investigación participativa que se integrara a la práctica del taller, apuntando a generar espacios de sociabilización y reflexión en conjunto con los/las integrantes del taller. No obstante, lo que me interesó rescatar de este enfoque son algunas modalidades dialógicas y colaborativas en que se pueden generar dentro de una práctica pedagógica, utilizando otros recursos creativos para su interacción como por ejemplo en la elaboración de una cartografía colectiva.

Como lo he señalado en la primera parte de la tesis, las prácticas dialógicas permiten trabajar las relaciones de poder desde otro lugar potenciando el pensamiento crítico, respetando los espacios de resistencias y diferencias, valorar la experiencia del sujeto como fuente importante del conocimiento. Es por ello que mi interés se centra en mostrar estas visiones para ampliar y discutir otros espacios posibles dentro de una práctica artística con jóvenes. Para ello, es necesario preguntarse: ¿Qué nos están ofreciendo la instituciones cultural con respecto a las

práctica artísticas para jóvenes?; ¿Qué estamos enseñando y aprendiendo dentro de estos espacios? y ¿De qué manera se puede negociar y trabajar con ellas?

En la actualidad el énfasis por lo educativo en el arte es un tema relevante y necesario para producir nuevos conocimientos en el ámbito cultural. Sin embargo, aún podemos encontrarnos con actividades educativas dentro de un museo o espacio cultural que se distancia de la relevancia de la dimensión pedagógica, estableciendo una dicotomía disciplinar donde en el arte privilegia la habilidad técnica y conceptual de la obra a través de la aceptación del poder/saber institucional.

En muchas ocasiones, he podido comprobar que el campo institucional solo está tomando lo educativo como un mera forma transmitir la información o algunas actividades que ayuden a potenciar la producción cultural, sin embargo cuesta encontrar prácticas que se complementen entre sí. También, me cuesta ver prácticas educativas en espacios culturales que trabajen desde una lógica dialógica y colaborativa, es por ello que las contribuciones que he visto sobre este tema están focalizadas en proyectos alternativos que no se determinan necesariamente en cualquier museo o galería, sino en espacios sociales y comunidades que se organizan y negocian en conjunto.

Para Rogoff (2011), los debates sobre este tema apuntan a que este giro educacional en el arte tiene la necesidad de renovar nuevas facetas de producción en el arte contemporáneo. En actualidad, la importancia de este tema se debe porque existe un conjunto de parámetros institucionales que están conscientes de esta disputa y quieren ofrecer cambios en sus espacios. Además, desean proponer modalidades diferentes al espectador, es decir, ideas fuera de las cuatros paredes. Por lo tanto, lo educativo es relevante en el campo artístico porque permite expandir estas dinámicas y replantear nuevas acciones de aprendizaje que van más allá de los límites de lo que el sistema artístico puede mostrar. A partir de la pregunta que plantea esta autora sobre ¿Qué podemos aprender de los museos?, los modos de direccionalidad cambian y nuestra forma de aprendizajes puede expandirse hacia otro tipo de conocimiento.

Este campo de libertad donde el sujeto tiene la posibilidad de pensar e ir más allá de lo que dice el sistema institucional, nos abre la posibilidad de reflexionar sobre qué deseamos aprender de ellos. Considerar este punto me parece importante porque no está sujeta a prestar atención al poder-saber del campo institucional, sino que darle la oportunidad a las personas de reflexionar y debatir sobre lo que deseamos de estos.

Para finalizar, considerar lo pedagógico como un espacio de expansión en el campo cultural, nos permite ampliar nuevos significados, cuestionando nuestra posiciones y reflexionando sobre lo que deseamos hacer en nuestras prácticas. Esta argumentación nos lleva a comprender que la noción de lo pedagógico no se determina desde un modelo único o marco disciplinar específico, sino que se establece desde una multiplicidad de significados, “que nos abre un panorama político en que la educación, es un fenómeno múltiple y en el que se esbozan múltiples pedagogías” (Rodrigo, 2010a, p.4). Es por ello que es necesario pensar en las propuestas reales que ofrecen las instituciones, de acuerdo a la situación y condiciones que se ajustan al contexto. Para Rodrigo (2009) “lo interesante es analizar los modos de hacer y las prácticas educativas que se desarrollan, qué estructuras modifican y cómo se negocian las relaciones políticas diversas y desde qué posicionamiento y discursos se elaboran en cada contexto y situación” (p.4).

De este modo, para esta investigación se propuso ampliar nuevas significaciones sobre lo pedagógico, sin excluir la influencia crítica y la dimensión global de la teoría de la educación respecto a la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos. Tampoco pretendí garantizar, ni determinar una verdad absoluta o modelo único que limite la significación sobre esta noción. Por el contrario, algunas definiciones pueden ser un gran aporte para extender y repensar la manera en cómo nos relacionamos con esta denominación en espacios culturales y dimensiones conceptuales diversas. El hecho de indagar más allá de lo que constituye estas prácticas artísticas dirigidas para jóvenes en un centro cultural en Chile, lo pedagógico me invita a abrir nuevas posibilidades de investigar y debatir sobre la importancia de lo educativo en el ámbito artístico y cultural, cuya necesidad me llevó a preguntar: ¿Qué queremos aprender de las instituciones culturales con respecto a sus prácticas y saberes? ¿Qué se necesita para que lo

educativo dialogue con la cultural desde un dimensión política ? Y ¿Qué tipo de práctica pedagógica está ofreciendo BAJ como producción cultural?

Desde mi posicionamiento como investigadora en formación, considero que este giro educativo en el arte permite generar un cambio liberador de lo que se conoce como prácticas culturales presentes, pues ya no se trata solamente de enseñar habilidades técnicas o comprender lo educativo como una mera transmisión de conocimiento, sino que se debe ir más allá de lo que ofrecen sus prácticas disciplinares (Rogoff, 2011). Se trata de prestar atención a sus relaciones pedagógicas, a las posibilidades de su carácter relacional o colectiva, a los afectos, a las dinámicas de interacción colectivo, intercambio de saberes que potencien los aprendizajes de los/las integrantes y el modo en que se negocian con ellos.

Para mi problema de estudio fue importante trabajar y discutir esta problemática con las personas y agentes implicados, tanto con los/las integrantes (artista-profesora y jóvenes) y también, conversar y negociar con las distintas personas que conforman y dirigen este espacio cultural. Entrar en este juego de relaciones complejas y paradójicas entre lo que se aprende y enseña, me abrió la posibilidad de reflexionar y debatir con los/las integrantes sobre sus posicionamientos, deseos e intereses respecto a lo que quieren aprender de estos espacios. Después de regresar a Barcelona, tras mi trabajo de campo en Chile, me di cuenta que mis aproximaciones a este término en sus múltiples acepciones, me habían llevado a replantearme varios aspectos que no tenía considerados en la investigación. Ya no se trataba solamente de analizar las actividades y prácticas artísticas que realiza una artista-educadora, sino que también era necesario prestar atención a sus relaciones y modos de interactuar colectivamente en grupo.

En este sentido lo pedagógico me llevó a pensar en lo relacional donde el deseo y la voluntad por aprender y enseñar comenzaba a expandirse hacia una nueva forma de aprendizaje que se generó a través de un método de intervención participativa como lo son las cartografía crítica y colectivas. Fue en este recurso donde intentamos implicarnos y comprometernos por un bien común, intercambiar nuestros saberes, compartir nuestras experiencias y por ultimo, desarrolla una propuesta artística como trabajo individual. De esta manera, comparto lo que señala Hernández (2011) cuando refiere a lo pedagógico como “la construcción de

sentidos de ser, y ello afecta a todos las experiencias en las que estamos implicados” (p.13).

2.3 MODOS DE DIRECCIONALIDAD EN UNA RELACION PEDAGOGICA

Una vez señalado algunos aspectos para comprender lo pedagógico como un espacio político y activo, me gustaría ahondar en ciertas aportaciones teóricas que ayudan a replantear las relaciones de poder-saber en una práctica pedagógica. Este planteamiento teórico que cuestiona “la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico” (Rancière, 2010, p.20) detrás un saber que regula la relación del estudiante que tiene que aprender y el maestro que tiene que enseñar. Esa lógica pedagógica en que se sostiene en cualquier relación pedagógica, es el punta pie para comenzar a cuestionar esa dinámica dual.

Para Rancière (2010), lo importante es suprimir esta relación de causa y efecto en que se genera el conocimiento entre un profesor y sus estudiantes o como lo llama él, entre el maestro y el ignorante, porque están sujetas a una estructura de dominación y sujeción que limita al sujeto a ir más allá del conocimiento del profesor. Por lo tanto, lo que propone es generar un tipo de acción que los/las movilice y los/las saqué de ese estado pasivo o complacencia ilusoria para llegar a su estado de emancipación.

Al reflexionar sobre lo que sostiene este autor en su libro *El espectador emancipado* (2010), considero que es una buena oportunidad para relacionar esta posición crítica con la ubicación que tiene el artista frente a los modos de enseñanza que establece en sus prácticas pedagógicas porque cumple con esa misma función. Bajo esta señal, lo interesante que aborda este autor es potenciar la posición del ignorante y dejarlo que el sea libre para que pueda escoger su propio modalidad. Para ello, el sujeto tiene que pasar por un tipo de proceso de concientización donde el pueda abordar dentro de esta práctica su reflexión crítica y acción (Freire, 1979). En este sentido el arte es el medio interesante de

mencionar porque permite pasar por ese proceso de construcción de subjetividad individual.

A partir de este supuesto, lo que se propone poner atención a esa modalidad donde la habilidad técnica prevalece y potencia ese estado de consciencia que subvierte esa lógica de poder-saber. Es por este motivo que me interesa conocer otros tipos de prácticas que se distancie de esa lógica dual en la que todos estamos sometidos durante nuestro proceso educativo y buscar otras estrategias pedagógicas para producir conocimiento. Sin embargo, existe una paradoja en este camino que es interesante de mencionar, porque el conocimiento nunca está garantizado en las subjetividades de los estudiantes (Ellsworth, 2005). Por lo tanto, el profesor nunca encajará en el ideal del alumnado.

Según Rancière (2010) la contradicción está en que el maestro ignora lo que el estudiante aprende y siempre estará en esa búsqueda que nunca va a aprender. Este planteamiento que está previamente señalado en Freire (1979), lo que se propone es salirse de ese modelo establecido y potenciar otro tipo de práctica que potencien ese camino hacia la libertad. Este proceso pasa por una toma de consciencia donde el sujeto se podrá liberar de esa opresión sólo cuando tenga las condiciones de descubrirse, conquistarse y reflexionar como sujeto de su propio destino.

Para este autor (Rancière, 2010):

La emancipación, por su parte, comienza cuando se va a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y sujeción. (p.19)

No obstante, mi intención no es reprochar esta dualidad en que historialmente la enseñanza y aprendizaje llega a nuestras vidas, sino cuestionarla para tener alternativa dentro de nuestras prácticas. Tal como señala Luke (1999) los regímenes pedagógicos ocurren desde nuestra primera infancia. Incluso antes de nacer cuando nuestra madre está buscando aprender los cuidados iniciales para alimentarnos, criarnos, orientarnos frente a los peligros que nos trae la vida.

La mayoría de las mujeres de clase trabajadora y de clase media, antes de tener un niño, no solo piden consejos a otras mujeres, sino que consultan también libros y revistas sobre embarazo, el nacimiento y el cuidado del bebé, aprendiendo por su cuenta los rudimentos de los cuidados iniciales que deben procurarle (Phoenix, Woollet y Llyod, 1993). La mayoría de los progenitores intentan enseñar a sus hijos pequeños los fundamentos de la alfabetización, aunque esa enseñanza se realice mediante las letras de plastilina o imanes de frigoríficos con las letras del alfabeto [...] El aprendizaje y la enseñanza son las relaciones intersubjetividad fundamentales de la vida cotidiana. Existen fuera del aula, siempre están marcadas por el género y son interculturales. (Luke, 1999. p.23)

Esta reciprocidad entre el enseñar y aprender tanto en nuestra casa, familia, o escuela, etc. se dan en todo ámbito de la vida y es justamente esa fuerza poderosa cuando el aprendizajes llegan a nuestras vidas como una caja de sorpresa (Ellsworth, 2005). A partir de ciertas aproximaciones que se centran en el método analítico de Foucault, la noción de poder-saber es clave para fundamentar y debatir las relaciones pedagógicas de una práctica determinada. Sin embargo, situar como referente significativo a este autor, no es una tarea fácil debido a que soy consciente de su complejidad. Por lo tanto, me aproximaré a lo que menciona brevemente Varela (1993) en la introducción del libro *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (Comp S.J. Ball, 1993), señalando que Foucault no concibe las relaciones de poder de forma negativa, sino positiva y productiva y es necesario hacer ciertas diferencias al respecto.

Para Varela (1993) cuando se habla de relaciones de poder se refiere:

A todas las relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que uno trata de orientar, conducir, influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones se pueden invertir. (p.XI)

A diferencia de las relaciones de dominación que tienden a controlar y tratar de mantener al estudiante y/o profesor sometido bajo cierta verdad ortodoxa, las

relaciones de poder existen cuando los sujetos son libres y no están completamente a merced los unos de los otros, aplicando estrategias que pueden ser complejas y contradictorias, como por ejemplo: la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta. (Varela, 1993).

Tal vez, analizar este caso podría ser una buena forma de responder cómo se manifiestan estas relación de poder dentro del taller de arte y activismo e indagar cuál es el modo de direccionalidad que se establece. Para Ellsworth (2005) en su libro *Posiciones de la Enseñanza*, señala que el modo de direccionalidad en una relación pedagógica se da “cuando las cuestiones de poder-saber en la relación entre un profesor y estudiante implican direccionar, formas, anticipar, encontrar o cambiar la persona que el estudiante piensa que es” (Ellsworth, 2005, p.17). Este término está pensado “como una forma de pensar y hablar de los procesos sociales y políticos y las posiciones implicadas en la representación, en la creación de significado” (Ellsworth, 2005, p.19). Alude a una cuestión de relaciones de poder que se entrelazan con discursos, deseos y producción de conocimiento que son intencionadas e invisibles. “Es una relación cuyas sutilezas pueden dar y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias” (Ellsworth, 2005, p.16). A veces no se fijan en las subjetividades y posiciones de los estudiantes, sino que por el contrario, son una paradoja y una situación irresuelta, debido a que es imposible encajar en las subjetividades de las personas y determinar como quieren que sean ellos/ellas. Sin embargo, esa intencionalidad está y ejerce su poder.

Durante mi trabajo de campo, pude darme cuenta que esta direccionalidad implica prestar atención a los contenidos y enunciados que establece el programa del taller de arte y activismo o el discurso institucional de BAJ porque es justamente ahí donde se puede dimensionar el enfoque curricular que ofrecen este tipo de prácticas.

Al prestar atención a ciertas analogías que hace Ellsworth (2005), en relación con los modos de direccionalidad de un film v/s un texto curricular, ella interpreta que lo que ofrece la enseñanza como base curricular es difícil que sea encajada en un contexto real y en las identidades sociales y culturales de los estudiantes, porque cada persona es diferente y cada uno interpreta el conocimiento como quiere, por lo tanto, los profesores están al alcance de un recurso pedagógico

poderoso y sorprendente que es necesario saber problematizar y hacer diferencias en la comprensión de cada psiquis del estudiantado. Para esta autora desde una mirada psicoanalítica, refiriendo al trabajo de Donald (1992), señala que para entrar en la escena entre la percepción y la conciencia, es necesario establecer un espacio de la diferencia entre lo que no encaja fuera (por ejemplo un texto curricular) y lo que hay dentro (efecto psíquico, sentimiento o comprensión del estudiante) y ese espacio está caracterizado por la oscilación, el desplazamiento y las transformaciones impredecibles.

Bajo esta premisa, Ellsworth (2005) señala que lo que hay en ese espacio intermedio es una abertura a la interacción asociada al diálogo, señalando:

Las brechas entre el yo y el otro, el fuera y el dentro, que el diálogo supuestamente salva, suaviza, alivia y en el último termino cruza, son escenas perturbadas por incertidumbre cognitiva, pensamientos prohibidos, percepciones que no son fiables y resultan inestables. Hemos traspasado al otro lado del diálogo. (p.52)

Por lo tanto, se desplaza a ese espacio irresuelto e incontrolable entre lo que nosotros supuestamente somos y lo que en realidad no hemos llegado a ser (Ellsworth, 2005); y es justamente este lugar lo que proporcionaría un espacio de individuación y agencia dentro de un práctica educativa.

Al reflexionar sobre este asunto, mis primeras aproximaciones fueron retomar mi pregunta de esta investigación para reformular las dinámicas de participación entre los/las agentes implicados, formulando cómo se genera los sentidos pedagógicos en la relación que se establece entre una artista-profesora, los/las jóvenes participantes y una investigadora en formación durante el proceso educativo de un taller de arte y activismo, desarrollado en BAJ. Claramente, en esta experiencia la relación fue triangular donde los agentes éramos: artista-profesora, jóvenes participantes e investigadora en formación, por lo tanto la lógica dual estaba anulada. Sin embargo, a partir de mi experiencia en mi práctica de investigación de máster de este programa que sostuve durante tres meses y medio en un museo de Barcelona, en la cual me correspondió participar y documentar el proyecto creadores en residencia en los institutos de Barcelona, pude observar cómo una artista ingresa y participa con 19 estudiantes de ESO y la profesora de

arte en la elaboración de una producción artística dentro de un contexto escolar, me di cuenta que esta dinámica de tres agentes era difícil de abarcar porque se cruzaron con cuestiones complejas que sucedieron dentro de ella.

Frente a mi estudio de esta observación que se convirtió en mi TFM, ciertas cuestiones aparecieron: Primero que la profesora se sentía desplazada de su poder porque había llegado la artista a cumplir el rol que ella había tenido. Segundo que los estudiantes privilegiaban más a la artista que a la profesora porque ella enseñaba cosas diferentes a lo que hacían en la escuela. Tercero, la artista y profesora nunca habían llegado acuerdos porque había un programa que estaba determinado y fijado para ser respetado entre la escuela y la institución artística que ofrecía esta experiencia.

Al indagar y explorar el diseño del programa, mis cuestionamientos hacia este tipo de proyecto, en que se privilegia el modo de enseñanza y la práctica del artista, me permitieron reflexionar en torno a un discurso hegemónico proveniente del campo cultural que tiene como intención intervenir los institutos bajo su propia ideología, donde los artistas muestran y desarrollan un producto estético a través de la participación y colaboración con los estudiantes. Esta experiencia de práctica que se constituyó en mi TFM y posteriormente me llevó profundizar esta modalidad en Chile, pero con la diferencia que no se daba dentro contexto de escolar sino en una corporación cultural, me hicieron reflexionar cómo la lógica dual de una relación pedagógica se puede subvertir a partir de un trabajo colectivo dentro de una práctica artística con jóvenes. Por tanto, mi interés para mi estudio era ir más allá de observar y cuestionar la lógica de una relación pedagógica que en este caso estaba situado entre la artista-profesora y jóvenes participantes. Mi intención no era recaer en el mismo análisis que había realizado en mi TFM, sino contribuir desde la acción a través de un método de investigación participativa. Por lo tanto, mi participación era importante para subvertir esta lógica dual de una relación pedagógica e incorporar una dinámicas participativas que para trabajar en grupo, reflexionar en conjunto y potenciar el proceso de aprendizaje de los jóvenes participantes. Al percatarme que esa subversión implicaba generar un triangulo de relaciones aparecieron otros aspectos importante de considerar donde la cooperación, la puesta en común y la negociación fueron aspectos fundamentales

de considerar para comprometerse con la experiencia y trabajar en conjunto. Esto lo explicaré con más detalle más en la parte III .

2.4 LA DIMENSIÓN DE LO PEDAGÓGICO EN LA POLÍTICA CULTURAL

Una vez considerado que lo pedagógico se puede entender como una práctica cultural activa que se resiste frente a los valores y creencias del poder dominante, me parece importante tantear la relación con su contraparte, es decir con la política gubernamental que prevalece la cultura desde otro lugar.

Para esclarecer este asunto, cultural lo que primero a desarrollar es abordar ciertas definiciones iniciales en política cultural que me ayudaran a entender esta modalidad. Al indagar en algunas definiciones, encontré ciertas declaraciones básicas que aludían a cuestiones de estado, organización y cultura. Sin embargo, “cuando uno recorre la bibliografía producida bajo los títulos “políticas culturales” o “cultura y política”, encuentra ante todo la dificultad de constituir y delimitar el objeto de estudio, así como de establecer un método pertinente de investigación” (Canclini, 1987, p.16). Por lo tanto, lo primero que deduje que la política cultural es una declaración conjunta que se sitúa en diversas dimensiones conceptuales que son complejas de analizar. Sus medidas o acciones circulan por diversos territorios y están en constante transformación social; es decir, nunca son declaraciones estáticas, sino por el contrario, son dinámicas y dependen de una estructura social e identidad cultural.

Para aproximarme a una posible definición, me basaré en lo que dice Canclini (1987) cuando señala que política cultural se entiende como :

El conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. (p.26)

Por otra parte, encontré otra definición que abordar Yúdice y Miller (2004) señalando que:

La política cultural se refiere a los soportes institucionales que canalizan tanto la creatividad estética como estilos colectivos de vida: es un puente entre dos registros. La política se encarna en guías para las acciones sistemáticas y regulatorias que adoptan las instituciones a fin de alcanzar sus metas. En suma, es más burocrática que creativa u orgánica: las instituciones solicitan, instruyen, distribuyen, financian, describen y rechazan a los actores y actividades que se han desarrollado bajo el signo del artista o de obra de arte mediante la implementación de políticas. (p.11)

Ambas señalan a la institución como el responsable para el desarrollo de la población donde la práctica artística es relevante dentro de esta dimensión, sin embargo a mi entender la dimensión educativa no predomina dentro de esta lógica porque posiblemente esta situada dentro de una disciplina específica. Sabemos que dentro de cualquier estado o nación, existe una política educativa, entonces la pregunta esta en qué tipo de direccionalidad aborda una política cultural en concreto. Comprender esto supone vincularme con ciertas declaraciones, acciones y regulaciones administrativas que tienen como objetivo desarrollar y satisfacer necesidades para la población a través de diversas actividades donde la práctica cultural es el eje motor, es decir actividades culturales que están relacionadas con las necesidades de una comunidad dentro de un contexto determinado.

Bajo este indicio, entendí que son espacio reguladores que tiene como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas que habita dentro de ese espacio social. Sin embargo, ambos sabemos que este tipo de políticas en cualquiera de su contextos, establecen otras dimensión más complejas y disimiles con el interés o necesidades de un pueblo una comunidad, donde lo educativo cumple un rol fundamental para relacionarse con esta. A partir de ello, me pregunté ¿Cómo comprender la política cultural con las prácticas pedagógica al interior de un espacio cultural?, ¿qué se entiende por ella?, ¿cómo se desarrollan?, en este caso, ¿qué tipo de vinculo tiene con BAJ?. Meterme a indagar en este mundo, seguramente me daba para hacer otra tesis, sin embargo voy a explicar algunos aspectos básico que me llevaron a pensar en este tema dentro de mi problema de mi estudio porque consideré que dentro de sus declaraciones al interior contexto

cultural que investigo, hay ciertas conjeturas importante de abordar donde la dimensión educativa intenta desligarse de las políticas culturales al interior de sus prácticas.

En Chile, después de la dictadura se han realizado dos programas de Estado de política cultural. El primero: *Chile quiere más cultura: definiciones de política cultural* (2005-2010), constata la importancia de generar ciertas definiciones públicas para el desarrollo de la institucionalidad cultural chilena después del llamado “apagón cultural”. Entiendo el apagón cultural como una instancia donde el estado no se hace cargo de generar encuentros artísticos (en cualquier dimensión) para la participación ciudadana de un país. Esto, alude a que la cultura y las artes en dictadura en 1973 estaba suprimidos, muchos artistas fueron exiliados, asesinados, torturados y perseguidos durante la dictadura militar en Chile donde no pudieron expresar con libertad en su producción artística. Sin embargo, existieron dinámicas diferentes donde muchos de ellos/ellas, actuaron mediante la clandestinidad y/o acciones in situ.

Luego, la segunda; *Política Cultural 2011-2016*, plasma “el resultado de un proceso participativo, reflexivo y eminentemente inclusivo, inspirado en las dinámicas transversales, representativas, descentralizadas y pluralistas que representa el espíritu del Consejo Nacional de Cultura y las Artes” y el Gobierno de Chile. En el primero de los documentos, en el de *Chile quiere más cultura*, encontré un marco político-ideológico, en que el rol y deber del estado chileno aluden a un proceso formativo que:

Incluye la socialización de las personas, el conocimiento de las cosas útiles y la percepción y el goce de los objetos culturales, patrimoniales y artísticos.

La finalidad última de la educación es la cultura; de lo contrario, ésta se convierte en un mero adiestramiento. Nuestras carencias educativas constituyen nuestro principal problema cultural. La cultura no es viable sin la educación y ésta no tiene sustancia sin la cultura. Ambas exigen ser consideradas en su reciprocidad, en su mutua dependencia. El proceso educativo integral supone entonces la educación para la apreciación de la cultura, la cual debe aspirar al más amplio desarrollo de la personalidad en todas sus posibles direcciones. Ello sólo es posible si se estimula,

tempranamente y a lo largo de toda la existencia, la creatividad, el espíritu reflexivo y crítico, y la capacidad innovadora de las personas. En esta tarea, los profesores tienen un rol protagónico ineludible.⁵

En esta declaración del estado chileno, situaría lo educativo en cultura desde un ámbito escolar, en que el valor formativo recae en la responsabilidad del profesor. Esta enunciación, que no concuerda con las dimensiones conceptuales que estoy planteando, es un punto importante para profundizar diversos planteamientos discursivos que se establecen a nivel institucional porque lo que prevalece nuevamente es que el estado no se preocupa de ello, sino el contexto educativo que tiene que educar a las personas.

Al indagar otras definiciones que se relacionan con el arte y la educación desde una dimensión política y social, se puede comprobar que la educación más allá que una mera transmisión de conocimiento o control social. Implica situar desde como un hecho político y transformador, cuya posición permite repensar la dimensión pedagogía como una acción y diálogo cultural. De este modo, la función pedagógica desde una política cultural “permitiría enseñar a las jóvenes a conocerse a sí mismas y a entender su relación con la sociedad” (Giroux, 2010, p.37) desde múltiples dimensiones y posiciones críticas. Además, implicaría preocuparse por las identidades, deseos y valores de estos sujetos, donde no necesariamente tienen que estar establecidas por discursos, verdades y saberes de los que dispone, por ejemplo un artista, un trabajador o un programa cultural, sino tener la posibilidad de negociar sus intereses, subjetividades, identidades y deseos de cómo quieren establecer una práctica pedagógica en un centro cultural.

La política cultural es siempre un espacio de mediación que implica tener oposiciones como parte constituyente de sus prácticas, por ende, lo primero que hay que resaltar es que cualquier noción de política cultural podría entenderse bajo un marco de políticas procedentes de un tipo de teorías de democracia radical (Mouffe, 1999).

⁵ Documento público de política cultural : Chile quiere más cultura: definiciones de política cultural 2005-2010, p.13.

Para Mouffe (1999) en (Rodrigo,2010):

la democracia radical es siempre un espacio constante de reflexión y tensión, que no puede definir la ciudadanía como una categoría prediscursiva (es decir fijada de antemano como una esencia o identidad única) y que necesita de una dominación global de forma compleja y global. (Rodrigo, 2010, p.5)

Bajo esta premisa, mis dudas sobre este tema, no pudieron ser desarrolladas a cabalidad porque encontré que BAJ, no aborda este tema a cabalidad. Es decir aceptan que están vinculados con proyectos de estado que financian una parte de esta corporación cultural pero que no dimensionan el poder político que tiene la política cultural dentro de sus prácticas.

PARTE III. CARTOGRAFIANDO LA EXPERIENCIA

3.1 ACCESO AL CAMPO



Fig.15 Cartografía de investigación creativa parte III. Daniela Zúñiga

Una de mis principales motivaciones para postular al programa de doctorado de Arte y Educación fue investigar un proyecto artístico-educativo que contribuyera en materia de investigación a la educación artística en Chile. Mi interés por este tema aludía a una serie de problemáticas y debates actuales donde la importancia de lo pedagógico en la producción cultural a nivel nacional, está teniendo mayor relevancia en el ámbito cultural. En la actualidad diversos museos e instituciones artísticas están ofreciendo nuevas facetas de producción tanto en sus modalidades de participación como en sus prácticas culturales⁶. Este tipo de encuentros que se entremezclan con talleres educativos, prácticas participativas y encuentros sobre educación artística, tienen como intención generar nuevas maneras de producir conocimiento a través de sus prácticas pedagógicas. No obstante, este tipo de prácticas se establecen habitualmente desde una visión celebratoria, en que la lógica dual entre las relaciones de poder-saber no se cuestionan o debaten con los agentes implicados. De esta manera, el saber siempre recae en una persona que representa al campo, es decir el/la artista o la institución, por lo tanto, es difícil establecer una relación dialógica que discuta sobre este asunto. Es por este motivo que me parece importante poner en discusión este tema para ampliar nuevas vías de participación en las prácticas pedagógicas de espacios culturales en Chile.

⁶ En la actualidad en Santiago de Chile existen diversas instituciones culturales que ofrecen diversos tipos de práctica y/o talleres educativos para estudiantes de primaria, secundaria y público general. A modo de ejemplo podemos encontrar el Museo de Arte Contemporáneo (MAC), Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), Museo de la memoria y los derechos humanos, Museo Artequin, Centro Cultural Matucana 100, Museo de la solidaridad Salvador Allende, Centro Cultural la Moneda, Museo de Bellas Artes, Museo de Artes Visuales (MAVI), Museo de Violeta Parra, Corporación cultural Balmaceda Arte Joven (BAJ), etc.

Para Rogoff (2011) este desafío apunta a una forma de aprendizaje diferente que pueda ir más allá de lo que ofrecen las instituciones culturales. Para ello, es importante generar un espacio abierto que no se determine por habilidades, sino que por oportunidades para que la gente capte ideas de manera diferente, ideas desde fuera de sus propias paredes.

Cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, no insinuamos que deban ser más grandes, o más eficientes, o más progresivas, o más divertidas (aunque ciertamente deberían ser más divertidas). En cambio, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer. (p.256)

Cuando comencé a desarrollar mi propuesta doctoral fue importante cuestionarme este punto, porque deseaba aprender otro tipo de estrategia para desarrollar mi propuesta de investigación. No me conformaba con investigar la práctica o indagar en la habilidad técnica de un artista, sino que ir más allá de su conformación.

Como señalé anteriormente, mi interés por este tema se agudizó y surgió de una experiencia vivida en Barcelona, cuando realicé mi práctica de investigación en el máster de *Arte y educación: un enfoque constructorista* (2011-2012), donde pude conocer con profundidad un proyecto cultural que desarrolla prácticas artísticas dentro de un contexto escolar en la ciudad catalana. Recuerdo que mientras cursaba mis estudios de máster, escogí este proyecto cultural porque me interesaba conocer otras modalidades de relación pedagógica dentro los espacios educativos formales. Al investigar el diseño de este tipo de programa, mis interrogantes hacia este tipo de proyectos, en que se privilegia el modo de enseñanza y la práctica del/la artista, me permitió repensar este tipo de modalidad desde una posición crítica y hacer un análisis de discurso institucional sobre este tipo de proyectos.

Al tener en cuenta esta experiencia previa, pude comprender cómo las relaciones de poder se direccionan dentro de este tipo de prácticas, cuál es el interés y el planteamiento discursivo de la institución, cuáles son sus intenciones y qué resultado tienen.

Este espacio de aprendizaje que observé durante casi cuatro meses y que terminó siendo mi TFM, fue propicio para darme cuenta que en Chile también existían proyectos culturales de esta envergadura, pero con modalidades diferentes. Por lo tanto, me propuse buscar un espacio relevante en mi país que me permitiera generar un vínculo afines a mis inquietudes y profundizar sobre las prácticas artísticas-educativas con jóvenes, pero con la diferencia que este lugar tenía que ajustarse a un espacio no-formal, que no fuera una escuela ni una universidad. En cierta medida, deseaba conocer otro tipo de proyectos o prácticas artísticas donde la participación pasara directamente por la voluntad de los/las jóvenes y por el tipo de práctica artística que ofrece una institución cultural a su comunidad. A su vez, quería que mi investigación estuviera orientada desde el área cultural en Chile y donde la práctica pedagógica no se estableciera desde un espacio formal. Indudablemente, el primer lugar que pensé para abordar esta investigación en mi contexto cultural fue Balmaceda Arte Joven (BAJ), porque consideraba que este espacio cultural ha tenido una larga trayectoria a nivel nacional y ha contribuido notablemente a la educación artística en Chile. También, porque los talleres se desarrollan por un artista que cumple el rol de docente y podía indagar en ello para conocer sus dinámicas y modos de interacción con los jóvenes. Por último, porque deseaba contribuir a un tema de investigación en la relación entre el arte y la educación, que estuviera basada en mi experiencia situada.

Cuando comencé a diseñar el plan de investigación de mi trabajo de campo y negociar mi acceso con la institución pasé por un proceso de conversación mediante diversos correos electrónicos, debido a la distancia geográfica en la que me encontraba con BAJ. Durante seis meses me comuniqué con ellos/as, les envié un informe sobre mi estudio y les mostré exhaustivamente la propuesta de mi trabajo de campo, especificando el problema de estudio y la metodología de mi investigación, etc. También, me dediqué analizar el discurso que BAJ expuesto en su página web, con la intención de conocer su visión respecto a su propuesta y proponer un método de acción participativa para relacionarme con el grupo y su comunidad. En cierta medida deseaba desarrollar un trabajo de investigación que me permitiera encontrar nuevas vías de experimentación en el que hacer artístico, donde la habilidad no fuera una prioridad sino un medio de expresión para reflexionar, cuestionar y tener la oportunidad de compartir nuestros aprendizajes de manera colectiva.

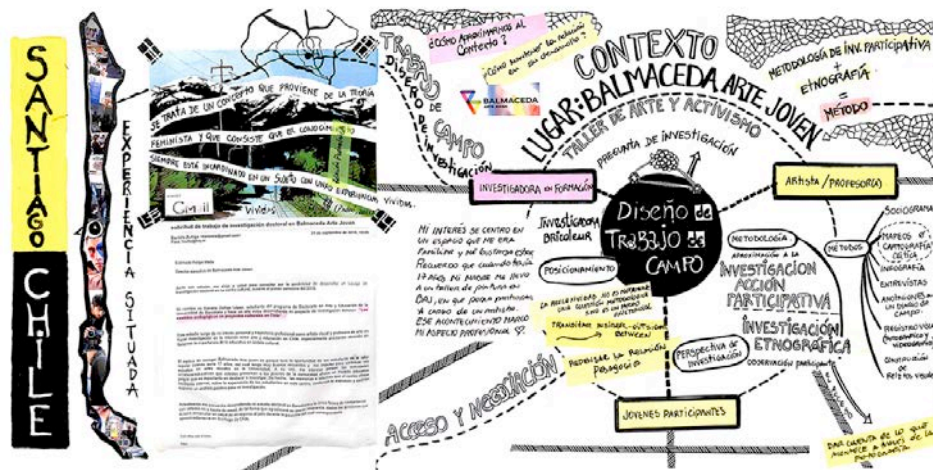


Fig.16 Fragmento de cartografía de investigación creativa, parte III.

Problematizar previamente esta cuestión, antes de entrar a desarrollar mi trabajo de campo, fue provechoso porque me di pude diseñar una nueva cartografía de investigación creativa como se muestra en la figura 16 y diseñando previamente las cosas relevantes que podía hacer en mi trabajo campo. También, me di cuenta que podía salir de ese marco establecido en que se generan las relaciones de una práctica pedagógica a través de un método de intervención participativa. Para ello, era necesario ver bien cuáles serían las negociaciones que haría con la institución y con el taller que aceptaría esta propuesta.

A partir de mis interrogantes y cuestionamientos iniciales comencé indagar en el contexto, conocer algunas prácticas artísticas y su metodología, saber la visión y objetivo que enunciaban en su discurso, por último conocer el enfoque que tenían en área de educación artística. Bajo esta señal, su página web fue muy pertinente en esta etapa porque pude indagar y analizar previamente el contexto y el discurso institucional.

3.1.1 Características general de la corporación BAJ

Para contextualizar BAJ, este es un espacio cultural que tiene casi 26 años de funcionamiento, su sede central está ubicada en Santiago de Chile y actualmente cuenta con cinco sedes regionales en Antofagasta, Valparaíso, Bío Bío y Los

Lagos. Durante todos estos años, ha ofrecido diversas actividades de formación, extensión artística y servicios culturales a la comunidad nacional. Entre las actividades, la principal es el *taller regular*, que consiste en una actividad de formación en la que un artista entrega conocimientos básicos de su disciplina a un grupo de alrededor 20 jóvenes, entre 15 y 26 años, durante un período aproximado de 3 meses, organizados en 24 sesiones de 2 horas cronológicas cada una. (Campos y Peters, 2012)

Como se señala en su página web :

Su principal labor es la actividad docente, la que concreta a través del desarrollo de talleres regulares gratuitos en las áreas de Música, Danza, Artes Visuales, Audiovisual, Teatro y Literatura, a cargo de destacados artistas nacionales. Los talleres se distinguen por su nivel de disciplina, rigor y calidad. Los procesos de creación son respetados y la metodología se basa en el aprender haciendo de los estudiantes.

Balmaceda Arte Joven realiza tres temporadas anuales de talleres regulares, las que tienen una duración de tres meses cada una. También se desarrollan talleres intensivos de una semana que son realizados en forma descentralizada en las comunas de la región o en nuestras sedes coincidiendo con las vacaciones estudiantiles. Al finalizar cada taller se realiza una muestra artística que refleja el proceso de aprendizaje.

(Fragmento extraído de la página web de BAJ)

Otro aspecto relevante a considerar es la labor pública de su discurso, señalando que su objetivo es:

Proporcionar a nivel nacional espacios de formación y fomento artístico de calidad para jóvenes y público en general, promoviendo el acceso y participación democrática, la libertad de creación y el pensamiento crítico.

Por otro lado, su visión tiene como finalidad:

Ser uno de los principales referentes a nivel nacional e internacional en creación joven, a través de la formación y fomento del arte en un espacio de vanguardia.

(Fragmento extraído de la página web de BAJ)

Es importante destacar que existe documentación pública⁷ sobre este espacio cultural que es relevante para mi trabajo de investigación, porque me permite analizar el contexto, la trayectoria de los/las jóvenes participantes desde el año 2011 hasta la fecha y conocer la génesis de su modelo pedagógico que comenzó a desarrollarse en los años noventa. Asimismo, es importante señalar que en la actualidad esta institución diseña e implementa proyectos artísticos de carácter educativo en escuelas públicas, particulares e instituciones de carácter social. Su objetivo es realizar acercamientos a nuevos referentes artísticos y culturales que permitan el desarrollo de nuevas habilidades, tanto técnica como sociales desde las disciplinas del arte y sus diversos lenguajes⁸. También, financian proyectos artísticos para los jóvenes que participan de los talleres de BAJ. Este financiamiento está asociado conjuntamente con otras instituciones (Fundación Mustakis) y sirve para que los/las jóvenes puedan desarrollar con mayor profundidad sus proyectos artísticos después de terminar el taller. A su vez, dan la posibilidad a los/las jóvenes participantes de continuar sus estudios de arte en la universidad donde muchos/as de ellos/ellas han podido desarrollarse de manera profesional en este campo. Esta oportunidad está pensada para personas de escasos recursos que se destaquen en algunas área artística y deseen continuar sus estudios en la Universidad.

- **Etapas y conformación del taller de artes visuales**

Para situar el lugar y dimensionar la práctica pedagógica de los talleres de BAJ, es importante explicar la estructura particular de estas.

Al conversar directamente con la coordinadora de los talleres del área de artes visuales, durante los primeros días en la institución, le expliqué el objetivo de esta investigación y la manera de dar cuenta de mi participación en el taller que investigaría. También, manifesté mi interés en conocer el programa, su funcionamiento y los criterios de selección para evaluar este tipo de talleres. Tras conversar extensamente con ella en la sala de reunión, sentí interés por lo que

⁷ Estos documentos corresponden a memorias de talleres y una evaluación de impacto de Balmaceda Arte Joven (1992-2012) y están publicados en su página web.

⁸ <http://www.balmacedartejoven.cl/sedes/nacional/educacion/>

estaba planteando y me señaló que consideraba importante hacer investigación en educación artística en Chile, especialmente en el área de las artes, por lo tanto, estaba dispuesta a colaborar con mi trabajo. Ella provenía de una formación similar a la mía, también, se desenvolvía como artista visual y llevaba muchos años trabajando en BAJ, por lo tanto, conocía muy bien mundo del arte y las dinámicas de este espacio. Mientras entablábamos diversos temas sobre el trabajo que iba a realizar en BAJ y conversamos sobre nuestros intereses en la relación entre el arte y la educación, entrelazamos diversos temas en esta conversación. Recuerdo que la primera pregunta que le hice fue la siguiente: ¿Cómo se conformaba el área de artes visuales en la BAJ?

“Balmaceda básicamente tiene un esquema en todas las áreas artísticas, cada una desarrollan un trabajo directo con los profesores en relación a un proyecto de clase que tiene una duración acotada [...] En general se mantienen en paralelo en todo Balmaceda, en término de temporada, en iniciación de clase, horarios, cierres, entonces vamos trabajando en paralelo con todas las áreas de arte para llegar a un resultado que es la meta de todos los talleres que es están en la muestra final de cada taller [...] Simultáneamente toda las áreas se ven y se producen una instancia de encuentro que es el objetivo artístico que tienen todos esos talleres.

Cada taller dura 22 sesiones táctica más dos horas de ensayo y dos horas de audición. Ese es todo el tiempo que está el profesor acá, al parecer son 52 horas y Balmaceda les paga por su trabajo. Es un proceso acotado en el tiempo, entonces es casi el tiempo de la realización de un proyecto artístico que por supuesto en ese proceso involucra transmisión de conocimiento, ensayo, pruebas, elementos nuevos en los chicos [...] Todo eso está en manos del profesor.

Para nosotros es clave el profesor porque nosotros directamente no intervenimos en el proceso, nosotros lo que hacemos es seleccionar las propuestas con mucho cuidado, conversar previamente con el profesor para direccionar los objetivos que se puede lograr. Por ejemplo, ver qué es lo que puedes lograr acá o reflexionar sobre nuevas experiencias y empoderar a los chicos desde su propio espacio, investigar las experiencias materiales, etc. Todo eso está dirigido por el profesor y muchas veces, el tiene que ir manejando ese espacio entorno a los intereses de los chicos. A veces pasa que el profesor espera de los alumnos para saber qué hacer, por ejemplo el

profesor del taller de historieta que alguna forma tiene mas prediseñado una unidad de trabajo. Siempre teniendo en cuenta los interés personales y propios de los chicos, es decir a nadie le van a cambiar la manera de dibujar, a nadie le van a cambiar su propio imaginario, es cómo sacarle partido a lo que los chicos con lo que traen y muchas veces ellos quieren aprender y están abierto a eso”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ximena Zomosa en BAJ Abril 2016)

Al considerar su visión me di cuenta que BAJ reconoce la labor artista-docente dentro del contexto. Por ello, el requisito es que el/la artista lo que debe tener es un interés vocacional por la educación, no basta que el/la artista se desenvuelva dentro de la práctica sino tiene que generar un vínculo más próximo con su saber. De esta manera el rol del profesor/a se ajusta a la propia lógica de una relación pedagógica.

- **Sobre la labor del artista-profesor en los talleres de BAJ**

Mientras prestaba atención sobre la relevancia del artista-profesor/a y comprender los propósitos declarados de BAJ en su página web, pude identificar un tipo de discurso que impregna un modelo de enseñanza que valora y preside el saber de un artista. Por lo tanto, esta cuestión es importante de considerar porque argumenta el poder-saber de la institución.

A partir de ciertas referencias teóricas sobre la noción del discurso de Foucault (1970), la compleja relaciones de poder-saber entra en un juego importante de analizar. Esta aproximación que se basa en el planteamiento teórico de Foucault (1970) es un recurso metodológico que sirve para dar cuenta de la compleja relación de poder-saber en que se sostiene y estructurar un discurso dentro de un campo institucional. Por lo tanto, me gustaría mencionar diversas nociones conceptuales y reflexiones vivenciales que me permitirán develar el espacio discursivo en que se impregna las modalidades de este proyecto.

A partir de una revisión en el orden del discurso (1970), Foucault se basa en la hipótesis de que:

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida un número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1970, p.14).

Estos procedimientos recaen en un principio de exclusión que es importante considerar en el análisis interpretativo de este caso, porque anticipan a los participantes a seguir un rol predeterminado y un acto ritualizado en torno al saber de una artista.

Bajo la premisa de Foucault (1970), el poder en la producción del discurso se funda a partir de ciertos principios de exclusión que son familiares y conocidos, donde lo prohibido, la separación y el rechazo, y la voluntad del saber son tres nociones a considerar. Sin embargo, para este autor estas dos primeras nociones “son cada vez más frágiles, más inciertas en la medida en que, “al encontrarse ahora atravesado por la voluntad del saber, ésta por el contrario no cesa en reforzarse y de hacerse más profunda y más insoslayable” (Foucault, 1970, p. 24). De esta manera, el primer principio de exclusión está en lo *prohibido*, en aquella palabra que no se puede decir, debido a que existen ciertas verdades y reglas que rechazan todo lo que no pertenece a él. Luego, el segundo principio de exclusión, es *la separación y el rechazo*, cuya analogía refiere al discurso del loco que “circula como el de los otros” (Foucault, 1970, p.16). Esta palabra oculta ingresa en la ingenuidad de la verdad y deja lo extraño en el olvido del discurso. Por último, el tercer principio de exclusión y es el más importante de considerar es la *voluntad del saber*, porque permite evidenciar quién direcciona el conocimiento.

Al reflexionar sobre este asunto, el/la artista debe pasar por ciertos criterios de selección que entran en juego. Tal como lo señaló la coordinadora del área, cada taller es evaluado por la directiva. Por lo tanto, el conocimiento pasa un por una selección jerárquica que se representa a través del artista.

Tal como lo refiere Foucault (en Ávila 2007) el poder “no es algo que posee la clase dominante; no es una propiedad sino que es una estrategia. En tal sentido,

el poder no se posee, se ejerce y sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a los dispositivos que le permiten funcionar a cabalidad” (p.15). De esta manera, el /la artista debe pasar por un proceso de selección y “elaborar un programa para el mismo, en que se especifique objetivos y metodología, entre otras cosas. Este programa constituye la base de trabajo que se desarrollará en el taller” (Campos *et al.*, 2012, p.70). Por consiguiente, los criterios de selección en área de artes visuales se establecen de la siguiente manera, según la coordinadora y encargada de esta área:

“...aquí no te sirve que un artista que este 100% con su obra y nada más, tiene que haber un inquietud pedagógica importante, en ese sentido el artista debe tener una vocación y pasión importante que se tiene que desbordar en lo que hace y que pueda trascender, comunicar con otros para generar ese proceso artístico. En ese sentido, mucho de ellos son profesores universitarios, muchos han hecho o hicieron talleres antes [...] Entonces, los artistas tienen cuando vienen aquí como que se comprimen sus ideas y esa comprensión que es súper buena porque intensifica todo el trabajo que hacen con los jóvenes, entonces hay una pasión y especie de energía súper intensa en Balmaceda. Y además, se conecta con el objetivo del producto artístico que no se lo puedan saltar.

A nosotros nos llegan las propuestas del taller a desarrollar y somos unos canales por área, socializamos y seleccionamos cada taller, por ejemplo nos llegan seis o siete propuestas y se eliges tres. En ese sentido está el filtro, obviamente el currículum del profesor te da pista de alguna experiencia de trabajos con jóvenes, talleres, escuela o lo que sea [...] Para nosotros es importante la experiencia e interés para saber en qué se basa el/la profesora para postular, el trabajo artístico propio también pesa bastante en la selección porque un profesor de colegio no es nuestro modelo, ellos tienen otras herramientas que no van dirigida a una obra artística, en cambio el artista sabe exactamente adónde quiere llegar y cómo llegar [...] En el fondo es aprender arte haciendo arte y a través del artista, es bien redundante en eso pero es así. Muchas veces se cruza también por este interés social que alguna veces es una salida laboral, como tú misma dices que estudiaste arte y a la vez, pedagogía, por lo tanto, son cruces comunes [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ximena Zomosa en BAJ Abril 2016)

De esta manera, se puede predecir que la institución valora el estatus que tiene el/la artista dentro de la escena local. Este aspecto habla de un reconocimiento social a la persona que desarrolla los talleres de arte en este lugar, puesto que debe tener una trayectoria profesional dentro de la escena artística local. Es importante considerar este aspecto, porque son los/as artistas que le dan ese carácter especial. Luego, privilegia la habilidad técnica de cada disciplina artística, es decir el interés consiste en que los/as jóvenes conozcan las artes a través de un hacer para que se desenvuelvan dentro de la experiencia artística, sin embargo esta dinámica no está determinada por los contenidos de la institución, sino por la propuesta del taller. Por lo tanto, cada taller se hace exclusivo dentro del campo y acontece una sola vez.

Al continuar la conversación, mis inquietudes me llevaron a preguntarle cuáles fueron los criterios del área para escoger a la artista-profesora del taller de arte y activismo y señalando lo siguiente:

“ Senoritaugarte hizo un taller antes acá que se llamó Arte y Género y la conocí precisamente en este círculo de artistas visuales. Entonces, ella llegó de artista a la galería de BAJ, cuando era alumna del Arcis y postuló con dupla con otro artista. Después, la seguí viendo y expusimos juntas en tema de género y la invité a participar por que vi esa característica de un artista comprometida con el tema.

Entonces, le dije o ella me preguntó por hacer un taller en BAJ y ahí se armó el primer taller de arte y género que fue espectacular. Fue un taller de performance y trabajó con un grupo similar al que tiene ahora. Recuerdo que había una chica que participó de esa experiencia y tenía orígenes mapuche y en la presentación se cortó el pelo y ¡wow! llegar a ese nivel es ya llegar a una experiencia transformadora como decimos nosotros iniciática, como que algo le pasa a los jóvenes porque después ya no es el mismo después de algo así de fuerte.

Lo otro que Balmaceda es un lugar de confirmación vocacional [...]

Bueno la elección de Senoritaugarte viene de esa experiencia anterior y fue muy buena porque se gestaron proyectos arriesgados, intensos y de una manera seria. Me interesa que ella tenga esa formación en pedagogía porque aporta a los contenidos y tiene una metodología que funciona, que

logra direccionar un grupo heterogéneo de chicos y chicas. Además otro punto importante, es que ella participó en otras instancias y fue alumna de Balmaceda, expositora de la Galería, participante de un proyecto de la Fundación Mustakis (una especie de Concurso interno) es una artista en la que Balmaceda tuvo mucho que ver como lugar de formación. Y ahora que vuelva a hacer clases, es lo mejor, como dar una vuelta completa, como terminar el circuito.

¿Por qué les interesó escoger el taller de arte y activismo?

El taller fue presentado desde su propia experiencia como artista, ella misma trabaja temas de género y ella misma tiene prácticas colaborativas. Nos interesa eso, la consecuencia que tuvo en los otros talleres están directamente relacionados a las prácticas artísticas. Nos interesa mucho también la diversidad, es decir que tengan cabida propuestas contemporáneas que abarquen los amplios intereses de los jóvenes, siempre cuidando que tengan una reflexión implícita, donde ellos puedan trabajar desde sus biografías, experiencias, demandas y sueños. El arte les da un espacio de libertad que no existe en las prácticas funcionales o instrumentales de otros aprendizajes”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ximena Zomosa en BAJ Abril 2016)

Mientras reflexionaba sobre su visión, percibí que el interés por el activismo no era su foco de atención, sino las propuestas que estaban relacionadas con el trabajo de la artista, por lo tanto, el enfoque del saber del artista estaba legitimado por la institución.

- **Sobre la audición de los/las jóvenes**

Otro aspecto importante en torno a la modalidad de ejecución de los talleres de BAJ es que, para participar, los jóvenes pasan por un proceso de selección, tal como lo señala Campos *et al.*(2012)

El profesor a cargo del taller selecciona a las personas que mejor cumplen con el perfil requerido para llevar a cabo las actividades que él se propone desarrollar en el taller. Esto implica que los criterios de selección son variados y no completamente homologables de un profesor a otro, pero en general, apuntan a captar a los y las jóvenes que muestran mayor motivación por el taller propuesto y que, además de tener ciertas aptitudes en la disciplina de que se trate, tiene una actitud positiva y de compromiso en la asistencia del taller (p.50)

Se debe mencionar que las inscripciones tiene una alta demanda de participación, por lo tanto, para la institución es importante seleccionar y regular la afluencia de los participantes y generar una instancia de valoración en los/las jóvenes.

Recuerdo que cuando ingresé al taller de pintura, en el año 1998, tuve que realizar una audición. En aquel momento, tenía solo diecisiete años y estaba muy nerviosa para la entrevista. Habían muchos jóvenes esperando su turno, la fila de personas era interminable y no me sentía segura de mostrar mis trabajos porque sentía que cumplía con la misma estrategia de competición respecto a los códigos de una escuela donde se privilegia la habilidades sobre el interés de los jóvenes. Al llegar mi turno, el artista-profesor vio mi trabajo, yo tenía un par de pinturas al óleo y otros pinturas que había realizado en la escuela. En aquel momento me sentía insegura de lo que tenía, consideraba que no era suficiente para entrar en este espacio, sin embargo al conversar con él todo cambió, solo me preguntó sobre mis motivaciones con el taller y mi interés por la pintura. De este modo, todos los/las jóvenes pasan por esta etapa de selección para participar en un taller de arte en la comunidad. Este simple acto me llevó a valorar mi selección, me sentía contenta y beneficiada de quedar en este lugar.

Al recapitular esta experiencia y conversar con Diego uno de los participantes del taller de arte y activismo sobre la audición que hace BAJ, él me señaló lo siguiente:

“Desde el inicio, mejor dicho, antes de comenzar el taller; se genera una convocatoria y se realiza una entrevista grupal. Yo asistí a la entrevista – tenía un poco de temor ya que nunca había participado en los talleres de

Balmaceda- En un principio no conocía mucho el espacio en general, conozco algo de su historia, pero no como se trabajaba en los talleres ni como se impartían. Asistí a la entrevista con mi carpeta y book para presentarlo a la entrevistadora que en este caso era Senioritaugarte⁹. Antes de ello invite a una amiga-compañera a la entrevista y futura compañera del taller. Recuerdo que Senioritaugarte se mantuvo en silencio cuando revisaba mis trabajos –me género en ese instante un poco de miedo pensando juiciosamente en que existen colectivos feministas dogmáticos donde solo habitan mujeres- me equivoqué, porque pasado un tiempo me di cuenta que había sido aceptada en el taller”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ Junio 2016)

- **Rito de paso**

Otro aspecto que me interesa destacar a partir de la evaluación de impacto de Balmaceda Arte Joven 1992-2012, expresada por Campos et al. (2012), es cuando señalan que este modelo pedagógico implica configurar un tipo experiencia artística que se conforma en un tránsito o rito de paso para los jóvenes que viven el proceso del taller. Para la comunidad este hecho que lo han visto durante años, se concibe cuando los jóvenes le ocurre algo sorpresivo durante este proceso del taller y le marca como experiencia de vida. Por ejemplo, continúan sus estudios de arte en la universidad o se desenvuelven como artista en la escena local.

Este momento significativo del cual también me siento identificada a partir de mi experiencia como estudiante, fue una indicación para decidir estudiar artes. En aquel momento sabía que deseaba estudiar algo y para ello, bellas artes era lo que deseaba aprender. Para Campos *et al.*,(2012) el acto que se desencadena durante esta experiencia tiene una serie de factores que afecta la biografía particular de algunos jóvenes.

Para los actores institucionales de Balmaceda, el taller es concebido como una suerte de “rito de paso” (son sus propias palabras) que iniciaría a los jóvenes en el mundo del arte y le proporcionaría nuevos aprendizajes para la vida. Esto quiere decir que a juicio de las personas que se desempeñan en

⁹ Senioritaugarte este el nombre artístico de la artista- profesora. Esta decisión la tomó ella para que la mencionaran en esta investigación.

Balmaceda- pero también los profesores de los talleres-, en éstos ocurre algo especial, algo que marca una transición, el fin de algo y el inicio de otra cosa, y aunque no se tenga tan claro qué sea aquello, amerita su marcaje simbólico en el lenguaje. En otras palabras, cuando los profesores y directivos de Balmaceda utilizan la expresión “rito de paso” están queriendo indicar que algo ocurre a nivel de las experiencias de vida de los y las jóvenes que toman los talleres (p.51) .

El tránsito que se puede argumentar como un flujo de experiencias donde el proceso formativo no es solo un factor relevante en los participantes, sino que hay ciertos factores principales que afectan la historia personal de ellos/ellas. Desde un terreno antropológico, se puede evidenciar que este tránsito posee tres etapas que se acompañan en el rito de paso: separación, margen (o limen) e integración (Campos *et al.*, 2012). Por lo tanto, es bastante adecuado poner atención a ello porque implica prevalecer el aprendizaje como acontecimiento, es decir una acción pedagógica única e irrepetible que se hace profundamente personal y puede direccionar la historia de tu vida (Ellsworth, 2005).

Me interesa destacar que este modelo de talleres, al presentarse como una experiencia única e irrepetible, puede “situar [a] la pedagogía como un acto de *performance* para dar cuenta de un acontecimiento que nunca es el mismo, qué está históricamente situado en un contexto específico” (Padró, 2011, p.15). Por lo tanto, como menciona Ellsworth (2005), “la pedagogía, cuando «funciona», es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar, «no tiene valor» en la economía de lo explicable en educación” (p.26). Comprender este punto, significa pensar a la pedagogía como un acontecer poderoso que puede direccionar y formar la vida de las personas a partir de una sola experiencia de una práctica pedagógica.

A partir de mi experiencia situada, esta práctica me marcó en mi historia personal y direccionó mi trayectoria profesional, su contribución fue llevarme a decidir estudiar bellas artes e investigar su modelo pedagógico. Sin embargo, más allá de conmemorar su trabajo, considero que hay mucho camino por hacer, especialmente en materia de educación artística con jóvenes. Para realizar y llegar a ello, no solo depende de su trabajo sino de un tipo de política cultural que privilegie la educación artística como práctica cultural.

Al continuar nuestra conversación con Ximena, me interesaba saber qué vínculo tenía la institución con la política cultural en Chile, con la intención de situar y develar el vínculo que tenía la institución con este tema, y le pregunté ¿Cuáles eran los lineamientos educativos en materia de educación artística en la política cultura chilena?

“Balmaceda sí mantiene una relación con la educación artística chilena formal, hemos sido partícipes y ejecutores de proyectos amplios y de gran presupuesto, diseñados por el Consejo Nacional de la Cultura y por del Ministerio de Educación. Estas experiencias han sido complejas, aún en evaluación. Creo que nos sentimos más cómodos en la promoción de un encuentro voluntario de los jóvenes con los artistas, donde se genera una alquimia que finalmente hace que se pueda decir que en Balmaceda “se aprende arte haciendo y siendo”. De todas maneras en Chile la discusión sobre la educación artística está generando espacios anuales, como la semana del mismo nombre, donde nos encontramos con otros actores en mesas de trabajo y en todo Chile. Balmaceda no puede estar ausente de este tema, siendo la Corporación que más sostenidamente ha trabajado en un programa al respecto. Hemos fortalecido la llegada al público escolar, pero nos falta mucho camino todavía. Ese es un camino que cuesta, pero es muy motivante que algunos chicos y chicas vean por primera vez una obra artística a través nuestro y conozcan a los autores, otros jóvenes como ellos”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ximena Zomosa en BAJ Abril 2016)

Es preciso mencionar que el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), actualmente Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio, es un servicio público chileno que se relaciona directamente con el Estado Chileno. Su misión fue apoyar el desarrollo de las artes y la difusión de la cultura, contribuyendo a conservar, incrementar y poner al alcance de las personas el patrimonio cultural de Chile y promover la participación de éstas en la vida cultural del país.

- **Sobre el resultado final**

Otro tema que surgió en esta conversación fue evidenciar el resultado de aprendizaje de los jóvenes participantes. Para la coordinadora, los talleres de BAJ tienen como finalidad generar una instancia de encuentro artístico donde todos los jóvenes puedan conocer y compartir su experiencia artística con la comunidad.

Este tipo de evento tiene como intención valorar el trabajo artístico de cada uno ellos/ellas, dándoles la posibilidad de exhibir lo que hicieron durante el taller. Es una instancia provechosa para ver la efectividad y calidad artística de cada propuesta, donde ellos disponen todo de sí para evidenciar su aprendizaje en los talleres realizados.

Recuerdo que cuando terminé el trabajo de campo, asistí y participé en el encuentro final de los talleres de BAJ, realizado en centro de extensión de BAJ en Santiago. Esta casona que se utiliza para exponer semestralmente todos los talleres, están ubicado al interior de un gran parque público, conocido popularmente como el parque *Quinta Normal*, lugar significativo y emblemático en Santiago de Chile. Aquí los jóvenes tienen la oportunidad de exponer durante una semana sus trabajos artísticos y el día de la inauguración las familias, amigos/as y el público en general pueden visitar las exposiciones durante todo un día. Este espacio cultural se conforma por tres salas para los/las jóvenes de los talleres de artes visuales y una sala central con escenario donde participan teatro, danza contemporánea y bandas musicales.

Al visitar la muestra final de este encuentro, sentí un ambiente agradable y se notaba el cariño y compromiso de la comunidad por presentar este evento. Todo el equipo de Balmaceda colaboró en todas las actividades, pasando por la directiva hasta el montajista que ayudaba a resolver problemas técnicos de las presentaciones. También, fue gratificante participar con el grupo del taller de arte y activismo, era un buen momento para exponer por primera parte la cartografía pedagógica que realizamos durante el taller.



Fig.17 Muestra final de diversos momentos en el Centro de Extensión de BAJ-

Como se presenta en la Fig. 18 el espacio donde expusimos la primera cartografía colectiva que hicimos en conjunto, ocupó toda una parte del muro y al otro costado estaban todas las intervenciones que habían realizado los jóvenes como trabajo final. Además, en el centro de nuestra sala se presentó una video-entrevista, donde quienes explicaban su experiencia en el taller, incluía mi participación. Este material sirvió para dar cuenta sobre el interés de lo jóvenes respecto al taller. Después, nos trasladamos a la galería de arte de BAJ donde el trabajo se amplió y la cartografía se trasladó del papel al muro de la galería, incluyendo el registro fotográfico de todas las performance, donde cada imagen estaba en un formato más grande que la vez anterior. También, se incluyeron todos los videos de las acciones y las entrevistas de cada unos de los/las participantes del taller. Esta experiencia será relatada en mayor profundidad en el capítulo IV.



Fig. 18 Sala exposición del taller de arte y activismo en el Centro de Extensión de BAJ- Junio 2016

- **Seguimientos de las actividades**

También, es importante señalar que BAJ publica las memorias de los talleres que realizaron durante cada temporada. Este seguimiento es un documento público y se constituye en un libro gratuito para la comunidad. No obstante, en el texto no se puede evidenciar un análisis de cada actividad, pero sí informan de las prácticas pedagógicas de cada taller. Este aspecto puede ser un buen punto a considerar porque en la actualidad no nos podemos conformar solamente con el resultado del producto estético o con la descripción de esta, sino que es necesario ampliar, valorar y dialogar las prácticas artísticas con los jóvenes, con el objetivo de analizar y repensar lo que hacemos. Sin embargo, estoy consciente que es una tarea ardua debido que el taller solo se realiza una vez, por lo tanto la experiencia queda sujeta a un práctica exclusiva e investigar este proceso de manera anual en todos los talleres es un trabajo bastante complejo, especialmente a nivel nacional.

3.1.2 Génesis y antecedentes históricos de BAJ

Como señalé anteriormente, en el año 1998 tuve la oportunidad de participar en un taller de artes visuales de este centro a cargo de un artista visual. En aquel período *post dictatorial*, este lugar era uno de los pocos en la ciudad que fomentaba la actividad artístico-cultural a jóvenes de diversos estratos sociales, especialmente a personas con escasos recursos económicos.

Al indagar en el único informe de *evaluación de impacto de Balmaceda Arte Joven 1992-201*. Campos *et al.* (2012) señalan:

El primer informe de juventud del Instituto Nacional de la Juventud en Chile (INJ en aquel entonces, INJUV en la actualidad), indicaba que el 50% de los y las jóvenes declaraba no participar en grupos organizados y que los clubes deportivos y los grupos religiosos constituían los espacios organizados de mayor preferencia participativa entre ellos. (p.14)

Es decir, en aquella época había poco interés en las actividades de formación artística para jóvenes en Chile y probablemente a mediados de la década de los ochenta no habían servicios culturales institucionalizados por el Estado que desarrollaban este tipo de práctica.

Desde este ámbito, “en términos políticos, se consideraba que los y las jóvenes habían nacido bajo un régimen autoritario y represivo, poniéndolos en una situación carente de medios de participación a través de los cuales no podían canalizar sus expectativas y aspiraciones” (Campos *et al.*, 2012, p.14) a través del arte.

Bajo estos indicios, se puede predecir que la primera época post dictatorial que comenzó en 1990 las ofertas culturales por el Estado en Chile, no estaban proporcionando espacios culturales para que los jóvenes desarrollaran diversas actividad artística fuera del contexto escolar.

En el año 1991, surgiría una serie de programas provenientes de la División de Cultura del Ministerio de Educación de Chile, que tenían como intención invitar a los jóvenes de diversos espacios sociales a participar en una serie de proyectos artísticos que se estaban generando en ese momento, como por ejemplo el proyecto *Tu vida cuenta* impulsado por el Gobierno del presidente Patricio Aylwin (1990-1994). Su objetivo era brindar una experiencia y saber artístico a los jóvenes chilenos a cargo de artistas nacionales.

Asimismo, a partir de ese año se comenzaba a organizar y conformar una comisión que trabajaría en el diseño de políticas culturales en Chile, llamada *Comisión Garretón*. Este proyecto elaboraría y definiría un documento para fortalecer la actividad cultural del país por medio del apoyo financiero a los/las artistas, la institución cultural en la administración gubernamental y la creación de espacios de fomento artístico (Campos *et al.*, 2012).

Fue así que el 22 de septiembre, en el año 1992, y producto de un convenio entre el Ministerio de Educación (División de Cultura), la Municipalidad de Santiago y la Corporación Participa, se formaría el Centro de Servicios Culturales para Jóvenes Balmaceda 1215 (Campos *et al.*, 2012). Luego, en el próximo Gobierno de Eduardo Frei Ruiz –Tagle (1994-2000), se implementaría y rediseñaría este lugar, para consolidarse como una corporación cultural que prestaría actividades de formación, extensión artística y servicios culturales a jóvenes chilenos/as. Es preciso señalar que paulatinamente durante estos años esta institución ha comenzado a descentralizarse de la ciudad de Santiago e implementar otras sedes culturales por diversas regiones de Chile. Ya en el año 1998 Balmaceda tendría una nueva sede en la ciudad de Lota, VIII región y luego en el año 2001 se implementaría una nueva sede en Valparaíso, V región.

A partir de estas circunstancias, mis reflexiones han transitado por vías que permitan articular mi problema de investigación con estas prácticas artísticas/educativas vinculadas a la acción cultural en Chile, especialmente situadas como institución consolidada dentro de un ámbito cultural. De este modo, mi interés por indagar en este espacio implicaba analizar este espacio como sistema institucional cuyas dinámicas, prácticas y modos de trabajo son posibles de ser analizadas como lugares sujeta a cambios que se condicionan según su

experiencias y contextos. Considerar a Balmaceda Arte Joven como institución cultural, me lleva prestar atención a sus discursos, posiciones y conocer su dimensión política dentro de este contexto. De esta manera, mi interés por este tema no solo se quedó con indagar en la conformación de este proyecto, sino ver cuales eran sus antecedentes previos que prevalecieron para tomar el arte al servicio de lo social y político.

Sabemos que en Chile tras la dictadura militar se generó un quiebre en el campo cultural, sin embargo a partir de estos hechos se generaron otros espacios de resistencia que restablecían las relaciones de poder-saber dentro de las prácticas culturales. Claramente, esta modalidad no encajaba dentro el sistema institucional formal sino en movimientos y/o espacios sociales alternativos que toman la práctica artística como un herramienta educativa para una transformación social. Comprender este punto, me llevó a pensar en la génesis de BAJ. No es menor que está institución se constituyó bajo la emergencia de crear un espacio artístico para los/las jóvenes después de dictadura y en este sentido, tiene un gran mérito en su trayectoria porque siguen continuando con su labor. Durante estos años, muchos artistas destacados de diversas áreas a nivel nacional han pasado por este lugar, donde algunos simplemente asisten para contribuir en lo social.

Para Canclini (2010) este giro cultural que se vivió en diversos contextos entre la década de los setenta y ochentas, reubicando a los/las artistas y a las instituciones en los cambios sociales y políticos.

Fue el cuestionamiento a las instituciones culturales, la crítica a la economía capitalista y el autoritarismo político, lo que llevó a dirigir la mirada a los receptores del arte y a la potencialidad estética de los movimientos sociales. Mayo del 68 en París, Berlín, Berkeley, México y otras ciudades, los movimientos urbanos, de jóvenes, étnicos, feministas y antidictatoriales en la Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y otros países, desplazaron en esos años las iniciativas culturales de los museos y salas de teatro a la interlocución con nuevos destinatarios. Además de espectadores, se buscaban creadores y participantes. Los artistas se aliaban con sindicatos y grupos políticos de izquierda para rediseñar la escena del arte y comunicarse en espacios abiertos a todos. Algunos abandonaron, junto con las instituciones del campo artístico, el arte mismo entendido como

actividad diferenciada. Otros empujaron la categoría de arte hasta los bordes de la propaganda política y la acción social sin disolverse en ellas: constituyeron lo que en Chile se llamó la "escena avanzada", en la que se negaban a ser ilustradores del discurso político. Como señaló Nelly Richard, a veces lograban "obras" que -por su modo de marcar la disrupción radical de los deseos y los cuerpos- fueron alternativas a los estilos disciplinados de los partidos de izquierda. (p.216-217)

Por lo tanto, en Chile se generaron diversas prácticas alternativas donde los espacios de resistencia en la escena artista contribuyeron notablemente a cambiar las modalidades de interacción y producción dentro de la práctica artística. La mayoría de estos lugares no estaban en la universidad o en las escuelas, sino en lugares sociales clandestinos. Algunos artistas realizaban talleres artísticos en poblaciones vulnerables (como se demuestra en el documental cien niños esperando un tren dirigido por Ignacio Agüero). Otros intervenían el espacio público de manera colectiva como agrupaciones de muralismo artístico (Brigada Ramona Parra), su objetivo era plasmar el mensaje político de izquierda chilena en las calles, poblaciones para reivindicar su lugar en la escena social. También, existían diversos encuentros participativos en la periferia de la ciudad donde el arte era un medio para manifestarse contra la represión del estado chileno, etc. La mayoría funcionaban en espacios ocultos donde las relaciones de poder-saber estaban direccionada hacia un tipo denuncia social contra la dictadura militar, promoviendo un tipo de expresión artística para empoderar a la comunidad.

Este tipo de acción pedagógica lograba generar con la comunidad una aproximación más inmediata con el arte y muchos artistas desempeñaban un rol como mediador social, por lo tanto, considero importante destacarlo porque en muchos lugares no son mencionados como referentes y es justamente a partir de este hecho donde podemos encontrar otra fuente en la génesis de BAJ. No es menor considerar estos antecedentes porque permite ampliar el debate y poner la dimensión política de BAJ al servicio de la educación artística.

3.1.3 Proceso de negociación con BAJ:

La primera etapa de negociación con Balmaceda Arte Joven se realizó a distancia a través de diversos correos electrónicos que comenzaron en septiembre del 2015 hasta fines de marzo del año 2016. Esta modalidad vía on-line fue un proceso lento y cauteloso, la incompatibilidad geográfica entre Chile y Barcelona se desfasaba en un tiempo de espera que solo implicaba tener paciencia. Sin embargo, también fue un período productivo para acceder al campo, y organizar y diseñar el plan de investigación de mi trabajo de campo.

A partir de ciertos criterios ético a considerar para acceder al campo, la etnografía fue relevante para comprender que la negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso dentro de esta investigación (Vázquez y Angulo, 2003).

Para ello, fue importante tener en cuenta el grado de confiabilidad y seriedad para negociar el acceso al campo y obtener los permisos correspondiente para participar y utilizar sus imágenes o fotografías de su imagen donde los participantes estuvieran implicados. En este sentido fue pertinente antes de acceder al campo, señalar todas mis intenciones a la instituciones mediante un proyecto escrito que fue enviado con antelación porque permitió generar confianza y seriedad en mi participación y trabajo de investigación.

Durante ese tiempo (2015-2016) me aproximé a una perspectiva de investigación que se ajustaba a mi estudio, donde fue desarrollada en dos fases consecutivas en el trabajo de campo en Balmaceda Arte Joven. La primera fue aproximarme a una metodología la investigación etnográfica, donde la observación inmediata de las dinámicas y acciones que tendría con los/las integrantes al interior de un taller escogido, me permitiría conocer y aproximarme a esa realidad social que se establece dentro de un contexto específico. Luego, tenía como intención aplicar algunas estrategias de la investigación-acción participativa (IAP) con el objetivo de desarrollar el problema de estudio para ellos/ellas a través de la elaboración conjunta de una cartografía colectiva.

Considerando estos aspectos y además los que previamente estudié de la IAP, mi intención para acercarme a BAJ fueron los siguientes aspectos:

1. **Declarar abiertamente mi tema de estudio e intenciones a la institución y al grupo implicado.** Durante este tiempo envié el informe escrito de mi propuesta de trabajo al director de Balmaceda y personal del área del estudio, explicando el objetivo, foco del estudio, metodología, propuesta de intervención y planificación de trabajo en el campo.
2. **Escoger un caso para profundizar y negociar el acceso a un taller de artes visuales en BAJ.** Es importante señalar que el taller de arte y activismo lo escogí unos días antes de ingresar a la institución porque ellos seleccionaba los talleres durante el mes de Marzo. Por lo tanto, bajo esta condición mi primera intención fue proponer a mi estudio, uno de los tres taller en el área de artes visuales y determinar este como estudio de caso.
3. **Negociar el tiempo de estancia para desarrollar el trabajo de campo en Santiago de Chile.** Propuse estar cuatro meses en BAJ porque los talleres duraban tres meses como máximo y dispuse de un mes para trabajar con la institución.
4. **Mantener relación con el personal del área de artes visuales y del departamento de estudio para coordinar y gestionar la entrada al campo.** En principio me comuniqué con el director que en ese momento ejercía el cargo. El me derivó con la encarga del departamento de estudio para comenzar a gestionar el ingreso.
5. **Negociar un método de participación colectiva para abordar el problema de estudio.** Mis propósitos fueron explícitos para aplicar el método de intervención participativa mediante la cartografía colectiva. En un principio fue difícil coordinar este aspecto porque BAJ no querían obstaculizar el horario de trabajo en el taller de la artista-profesora. Sin embargo, me pidieron que lo negociara en el momento de llegar al centro.

3.2 METODOS DE INVESTIGACIÓN



Figura 19. Cartografía de investigación creativa-Etapa de planificación de trabajo de campo. Daniela Zúñiga (2015)

Cuando comencé a planificar el diseño de investigación a comienzos del segundo año del doctorado, el primer esbozo que surgió para desarrollar el problema de estudio fue a partir de la elaboración de un soporte visual que combinaba ciertas ideas, conceptos, anotaciones, dibujos y fotografías de la primera fase de esta tesis. Esta representación visual no fue pensada para ser analizada como evidencia, sino para explicar y graficar visualmente el proceso de esta experiencia. Durante todo este proceso de investigación, este sistema me ha permitido indagar la utilización de diversos métodos o herramienta de investigación visual que incorporan las imágenes como análisis de evidencia en una investigación cualitativa.

Si bien, las imágenes no es el único lenguaje que utilicé en este método cartográfico, este procedimiento puede ser un buen motivo para considerar las representaciones visuales como algo omnipresente en la sociedad y puede servir para revelar algún tipo de comprensión social que no es posible ser analizada por ningún otro medio (Banks, 2010).

De este modo, según Banks (2010) los métodos visuales dentro de una investigación en el trabajo de campo se pueden establecer en dos líneas principales:

1. En la creación de imágenes (fotografías, películas, dibujos y esquemas) por el investigador social para documentar y analizar posteriormente aspectos de la vida social y la interacción social en un contexto determinado.
2. En torno a la recogida y estudio de imágenes producidas o consumidas por los sujetos de la investigación. (Banks, 2010, p.25)

Al considerar estos aspectos como posibles líneas para analizar y desarrollar el problema de estudio, propuse utilizar diversos lenguajes gráficos (ideas, conceptos, gráficos, etc.) que me ayudaran a complementar una técnica de investigación visual participativa y me sirvió para comprender cómo los procesos de aprendizajes y creación de significados colectivos de una práctica artística en un espacio cultural se pueden generar a través de elaboración este método visual.

3.2.1 Cartografías crítica y mapeos colectivos

Las cartografías críticas y mapeos colectivos son herramientas de investigación participativa que se utilizan para ayudar a los miembros de una comunidad a graficar visualmente cómo perciben su territorio social, subjetivo y geográfico a través de elaboración de narraciones y representaciones visuales que se combinan con diversos lenguajes gráficos y visuales; fotografías, dibujos, conceptos, esquemas, collage etc. (Ares y Risler, 2013). Esta modalidad, que impulsa espacios de sociabilización y discusión, sirve para abordar las diversas posiciones y relaciones sociales que tienen los agentes implicados a partir de una situación dada o problemática específica en su contexto real. También, es una herramienta pedagógica que permite producir nuevos saberes, compartir experiencias cotidianas y evidenciar los procesos de aprendizajes de manera colectiva. Son dispositivos que potencian la reflexión en acción y permiten articular procesos de territorialización para una transformación social. Es decir, no sólo quedan encerrados en representaciones visuales, sino que implican cambios que mejoran la calidad de las personas, tanto en su organización, como en sus prácticas colectivas.

Si bien se puede comprender que estas representaciones son rescatadas de los mapas o cartografías oficiales, que son herramientas que el poder dominante ha utilizado histórica y culturalmente para la apropiación utilitaria de los territorios y las demarcación de fronteras, estos mapeos colectivos se sitúan desde una posición crítica en torno a las representaciones hegemónicas y subvierten esta mirada oficial hacia otros espacios posibles de comprensión y representación, que no necesariamente están asentados ni delimitados geográficamente por un territorio, sino que se constituyen como cuerpo social en constante cambio (Ares *et.al*, 2013).

Como referencia, he indagado en el colectivo Iconoclasista (Ares *et.al.*, 2013) quienes desarrollan diversos talleres en diferentes contextos culturales con la intención en profundizar las distintas formas de comprender y señalar los procesos territoriales, las representaciones simbólicas y los imaginarios de las personas a través de espacios colectivos y contextos específicos.

Este dúo compuesto por Ares y Risler, toman diversos modos de creación y técnica de investigación participativa (como los sociogramas o mapeos colectivos) lo interesante es que buscan:

recrear colectivamente una mirada sobre realidades que no son estáticas sino que están en permanente cambio. Es por eso que sumamos a los planos cartográficos el diseño de dispositivos múltiples para señalar flujos, procesos, conexiones, planos subjetivos, plataformas corporales, etc., incluyendo modos de expresión y representaciones populares, simbólicos y de fuerte presencia imaginativa. (Ares *et.al.*, 2015, p.105)

Además, proponen diversas estrategias de participación colectiva y modos de representación visual para animar a las personas interesadas a realizar sus propias talleres y prácticas pedagógicas a través de diversos ejemplos que se encuentran en textos escritos o manual de mapeo colectivo, cuyo material se puede descargar gratuitamente en su página web.

Esta herramienta que denominé en mi investigación “cartografía pedagógicacolectiva” fue un método de investigación visual que lo utilicé para relacionarme con el grupo, intercambiar los saberes y aprendizajes que surgían durante esta experiencia, y finalmente, para desencadenar un tipo de conversaciones y reflexiones que sostuve con cada uno al finalizar el taller de artes visuales.

A continuación explicaré brevemente algunas consideraciones etnográficas que utilicé para desarrollar esta *cartografía pedagógica colectiva* con el grupo implicado.

- Presentar el problema de estudio a todos los participantes.

- Establecer estrategias de negociación y participación colectiva mediante un problema en común.
- Utilizar diversas fuentes de conocimientos, conceptos y representaciones para desencadenar nuestros intereses.
- Construir significados pedagógicos en conjunto a partir de la elaboración de un dispositivo visual que combine diversos lenguajes (imágenes, conceptos, frases, collage, diagrama, etc.)
- Problematizar y debatir sobre los aprendizajes con el grupo implicado.
- Transparentar la información, procesos e implicación con todos los/las participantes.
- Registrar fotográficamente el proceso del taller de artes visuales durante estas sesiones

A través de este material mi intención fue utilizar otros métodos que me permitirán complementar la información durante mi trabajo de campo.

3.2.2 Conversación

Durante el proceso entreviste de manera individual a cada integrante del taller, incluida señoritaugarte y algunos funcionarios, directiva de BAJ, para dar cuenta de sus aprendizajes del taller. Intenté buscar estrategias para no perturbar a las personas, generando empatía y confianza con los entrevistados. Para ello, utilicé una audio-grabadora donde se registré todas las conversaciones. En estas instancias dialogamos sobre la experiencia del taller, trabajo final y proceso de aprendizaje con la cartografía.

3.2.3 Registro fotográfico

La fotografía es una técnica de obtención de información cada vez más popular en la investigación-acción (Latorre, 2003, p.80). En este caso, propuse durante cuatro meses registrar todas las sesiones del taller de artes visuales con el propósito de utilizar este recurso visual para añadir información a la cartografía pedagógica realizada con el grupo de integrantes del taller. Además, este material

visual me permitió develar el proceso de mi observación como investigadora en formación. A su vez, pude evidenciar los cambios de relaciones y producciones de los participantes del taller, también lo utilicé como estímulo para recordar la experiencia y reutilizar las imágenes para intervenir en la cartografías pedagógicas colectiva.

3.2.4 Grabación en vídeo

Esta herramienta de investigación fue indispensable para revisar las acciones y observaciones que no fueron percatadas en mi estudio. Si bien lo utilicé como datos de evidencia, no fue un material interpretar esta experiencia. Durante ciertas sesiones grabé varias actividades del taller y luego algunas sesiones de la construcción de las cartografías pedagógicas para dejar registro de esta experiencia.

3.2.5 Ética y permisos en la investigación

Los principios éticos que toda investigación social debe considerar al trabajar con personas, es la negociación con los agentes implicados (autoridades, participantes, padres, administradores y supervisores). Por otro lado, garantizar la confidencialidad de la información, datos e imágenes y garantizar el derecho de retirarse de la investigación cuando lo deseen. Si bien, durante mi trabajo de campo propuse un protocolo de consentimiento informado a través de un documento (anexo 1), dejé claro que no era obligatorio participar en ello, por lo tanto, su opinión siempre fue considerada y tenían plena libertad a retirarse de suceso. Sin embargo, esto no ocurrió por lo tanto, se todos/as los/as integrantes firmaron este acuerdo y aceptaron ser participe de esta investigación, con excepción de un integrante que al final del taller no asistió a la entrevista individual y reservé su situación dentro del análisis.

3.3 INGRESO AL TRABAJO DE CAMPO

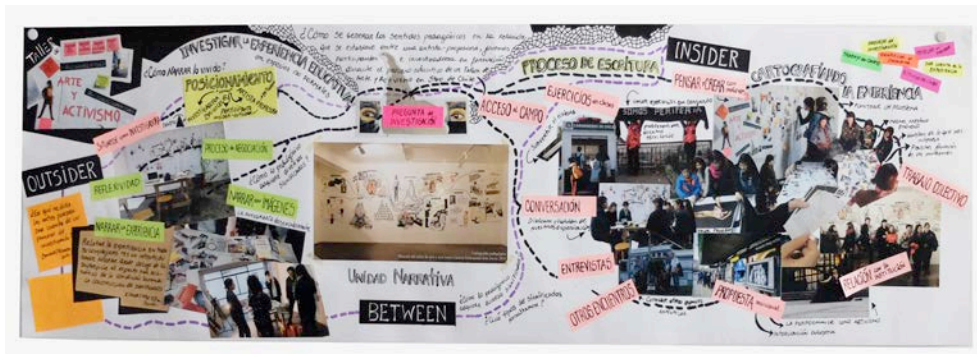


Fig.20 Cartografía de investigación creativa, entrada al campo

3.3.1 Estudio de un caso: Taller de arte y activismo

En marzo del 2016, antes de viajar a Chile para desarrollar mi trabajo de campo, no sabía el tipo de taller de arte que iba a investigar en BAJ debido que su proceso de selección se iniciaba unas semanas antes de comenzar los talleres de la primera temporada. Durante ese tiempo, Antonieta que era la encargada del departamento de estudio de este lugar, sabía que mi propuesta se iba a desarrollar en dos fases consecutiva: primero, iba a ingresar como observadora-participante para conocer a los/las integrante del taller y segundo, iba a proponer elaborar una cartografía colectiva en base a sus intereses y necesidades que emergían durante el proceso del curso. En aquel momento, ya llevamos un par de meses contactándonos y negociando mediante correos electrónicos el modo de participación que iba a tener en BAJ, sin embargo decidieron que la propuesta, especialmente con el tema de realizar la cartografía dependería de la aprobación del artista-profesora, por lo tanto debía esperar y estar dispuesta a modificar la idea en caso de cualquier eventualidad. Entre el trájín de ordenar mis maletas, preparar mi proyecto de investigación y el anhelo reencontrarme con mi familia en Santiago de Chile después de casi dos años de ausencia, me llegó un *e-mail* de Antonieta, señalando que los talleres seleccionados estaban listo para comenzar, por lo tanto era el momento para iniciar el proceso de negociación con cada uno de ellos. Rápidamente, tomé el ordenador y leí en la página web los talleres seleccionados en el área de artes visuales e inmediatamente me cautivó el taller de arte y activismo.

Al saber de había un taller de arte y activismo, todo cambió. Mi interés por este tema me llegó al corazón ya que su doble acepción: arte + activismo, provenía de un manojito de preguntas que hacía tiempo que estaba en mis reflexiones sobre cómo podía comprender lo político en el arte, cómo abordar el activismo dentro de una práctica artística-educativa y por último, cómo reflexionar sobre las posiciones de los jóvenes respecto a las problemáticas sociales que ocurrían en el mundo a través del arte.

Recuerdo que cuando leí el programa del taller, supe inmediatamente que este tipo de experiencia era la que me interesaba porque me permitiría indagar desde un posicionamiento político y crítico una práctica artística/educativa con jóvenes. Al acceder al programa (Anexo 2), ciertos temas me llamaron la atención. Primero, considere interesante destacar que los objetivos y contenidos establecidos se situaban en una línea teórica feminista y crítica, que se relacionan con el posicionamiento y práctica artística. Luego, puede comprobar que las intenciones para desarrollar el taller eran consistente y acorde al tiempo establecido. Pese a que la práctica duraría solo tres meses, el programa está planificado para que los contenidos y la dinámica de trabajo vayan acorde a lo establecido. Tercero, la metodología planteada permitió que los jóvenes participantes pudieran desarrollar ideas mediante diversos ejercicios que daré cuenta en el siguiente apartado tomando como referente la propia biografía-identidad, artistas activistas y las teorías de diversos feminismos, entre otros, para canalizar y re-significar el lugar político del contextos latinoamericanos. Este último aspecto, me pareció interesante situarlo, porque en Chile es inevitable no relacionar el arte, política y activismo sin aludir las consecuencias políticas y sociales que ocasionaron el golpe militar de 1973. Finalmente, los contenidos propuestos fueron una motivación para generar nuevos aprendizajes desde una perspectiva feminista, muchas de las artistas las desconocía y pudimos aplicar nuevos conocimientos a esta experiencia.

De este modo, escoger este taller me llevó a focalizar mi atención en el estudio un caso donde los acontecimientos vividos, las circunstancias del contexto y las personas que participarían en esta experiencia se centraría en indagar en una práctica artística-educativa única y exclusiva, que intrínsecamente se da por las condiciones y naturaleza de este programa.

Para Simons (2001) el estudio de caso más que una estrategia o método cualitativo, es:

Es una investigación exhaustiva y desde múltiple perspectiva de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema de un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema de determinado (por ejemplo, en un tesis), un programa, una política, una institución o un sistema para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p.42)

Cuando comencé a planificar el tema de investigación durante el primer año de doctorado, estuve informándome del contexto, negociando el acceso y fundamentando mi experiencia situada en relación con la institución. Sabía que indagar en un solo caso, implicaría profundizar en la experiencia de un taller en particular en el área de artes visuales a cargo de un/una artista. No obstante, también me interesaba el contexto en general y me interesaba abordar de manera global la dimensión política que tienen este espacio cultural dentro de la práctica cultural porque me permitiría justificar los criterios de selección para evaluar este tipos de talleres.

No es menor que en este espacio cultural se realicen talleres artísticos desde un carácter político y crítico dentro del medio. Para mí es un aspecto fundamental para ofrecer este tipo de prácticas pedagógicas a través del arte donde la intención es desarrollar propuestas que busquen activar a los jóvenes hacia una mirada crítica dentro de su entorno sociocultural. Desde este ámbito, estoy interesada en comprender y dar cuenta con mayor precisión de los tipos de significados pedagógicos que se generan en este tipo de experiencias, es por ello que consideré estudiar un solo caso y preocuparme solo del taller de arte y activismo.

Para Simons (2001) la dimensión política es aspectos fundamentales de considerar en el estudio de un caso porque brinda la posibilidad de evaluar y ofrecer una toma de decisiones públicas que solo se justifica mediante el estudio exhaustivo de un caso sino “mediante la perspectiva de los participantes y los

juicios de quienes han de tomar decisiones en los contextos de la política o la práctica” (Simons, 2001, p.38).

3.3.2 Primer día en el taller

Eran las cinco de la tarde y el taller comenzaría en un par de minutos. Al ingresar al lugar donde se encontraría el grupo, mis recuerdos comenzaban a emerger. Casualmente era la misma sala en la que participé como estudiante hacía diecisiete años en un taller de pintura experimental a cargo de un artista. Mientras observaba las rayados espontáneos que se encontraba en los muros y el gran ventanal que bordeaba una parte del taller, múltiples sensaciones comenzaron a resonar en ese momento, Santiago de Chile, ruido de la calle, taburetes y sillas desparramadas, trayectos por el barrio con mi Madre, recuerdo de mi profesor y su práctica pedagógica, etc. Mientras ingresaban los/las integrantes, pensaba en cómo la experiencia se entretendría en ideas, historias, sentimientos, reflexiones y pensamientos que darían sentidos significativos a esta investigación, donde el modo direccionalidad como diría Ellsworth (2005) se puede transformar en una relación que “puede formar y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias” (p.12).

Cuando vieron mi presencia, los/las jóvenes participantes me saludaron tímidamente y comenzaron a ubicarse en una gran mesa rectangular que se encontraba en un costado de la sala. Algunos comenzaron hablar cautelosamente entre ellos/ellas y otros sacaban de sus bolsos galletas y frutas para compartir con el grupo. La edad promedio oscilaba entre 17 a 25 años y calculaba aproximadamente doce personas al interior de la sala. En aquel momento, sabía que se conocían entre ellos porque habían tenido su primera sesión de taller la semana anterior, a la cual no pude asistir porque aún no llegaba a Chile. Mientras comentaban el ejercicio lo que había realizado la clase primera, entró Senoritaugarte con su hija, inmediatamente me saludó y me comentó que estaba contenta de mi participación y que me iba a dar un tiempo para que me presentara al grupo y luego iniciar la sesión del taller. Claramente la reconocí y me di cuenta que en nuestra formación académica tuvimos algunas coincidencias.

Ambas estudiamos Bellas Artes en la misma universidad y estuve en una generación más abajo que la suya. Además, fuimos ex estudiantes de Balmaceda y tenemos una formación similar en la relación entre arte y educación. Ella también había sacado la pedagogía en un programa especial de una universidad en Santiago y tenía experiencia educativa en proyectos culturales.

Al indagar en la página web de Senoritaugarte, se menciona que se destaca por ser:

Una artista multidisciplinar que aborda desde la performance, el video y la instalación temáticas ligadas al feminismo. Es egresada de la Universidad Arcis, Licenciada en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile y postgrado en Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su trabajo hace unos años toma un giro que atenta contra la bifurcación del lenguaje, hacia una acción crítica de normar los cuerpos y desde ahí reflexiona desde su (las) maternidad (es), las relaciones jerárquicas y de poder establecidas en este vínculo, el espacio público/privado y la educación como impostura, tomando elementos cotidianos de su vida y la de su hija que representan –y cuestionan- dichas instituciones sociales. Actualmente trabaja como asesora de redes proyecto "¡Es mi cuerpo!", Amnistía Chile. Es madre de Magdalena¹⁰

(Fragmento recuperado de la página web)

Recuerdo que cuando me informaron de este taller, inmediatamente le envié un correo electrónico para manifestar mi interés en investigar esta práctica como caso de estudio, adjuntando la propuesta de esta investigación y explicando brevemente mi propuesta de intervención. Ella se mostró interesada y me señaló que le interesaba incorporar este método de investigación cartográfico porque consideraba que podría ser una contribución al taller. En este sentido el método de investigación que estaba proponiendo encajaba bien en los objetivos de su programa porque permitiría situarnos desde una posicionamiento crítico. También experimentar y construir modos alternativos de reflexionar visualmente nuestro territorio sociocultural.

¹⁰ <https://senoritaugarte.wixsite.com/performance/biografia>

Mientras todos los/las participantes del taller se ubicaban en sus puestos, ella comenzó a instalar el proyector, colocó un mantel rosado en una de las mesas y conectó el hervidor para compartir un café con el grupo. Rápidamente saludo cariñosamente a cada uno/una y pude percibir que su presencia generaba un ambiente cálido y relajado.

Al iniciar la actividad, me pidió que me presentara y en pocas palabras expliqué quién era, de donde venía y cuál era mi propósito de participar en este taller. Luego, brevemente les mencioné sobre el tema de esta investigación y mis intenciones de plantear una propuesta de intervención metodológica para compartir con el grupo. Además, les insinué a los/las participantes sobre los acuerdos que deseaba generar para iniciar el proceso de negociación en conjunto y saber quiénes deseaban participar en el estudio, dando la opción que la persona que no estuviera de acuerdo simplemente o no quisiera participar se le respetaría su decisión. Al terminar mi presentación sentí un silencio rotundo y no pude establecer una dinámica comunicativa con ellos/ellas para relacionarme y conversar más sobre este tema. La resistencia que percibí simplemente me hacía sentirme como una visitante del lugar o como una persona que aún no entraba en confianza con el grupo, sin embargo sabía que eso iba a cambiar. Además, les señale que también había sido estudiante de este lugar y unas de las razones para escoger este taller fue porque consideraba que estos espacios permitían generar experiencias y prácticas pedagógicas significativa para que los jóvenes que les interesaba y deseaba aprender de la experiencia artística. Para mí, eran importante destacar que este estos talleres brindan la posibilidad de generar espacios dialógico, creativo y crítico con nuestro entorno sociocultural. En instante Senoritaugarte les mencionó por qué a ella le resultaba interesante mi presencia y se mostró interesada en lo que estaba planteando, me señaló que el método de intervención que podíamos realizar colectivamente podía ajustarse a las problemáticas de los participantes y eso serviría para trabajar colectivamente.

Al terminar mi presentación, explicó algunos conceptos que darían cuenta del ejercicio a realizar y mencionó algunos movimientos de las vanguardia histórica del siglo XIX, como los situacionista y el dadá. La actividad consistiría en hacer una acción colectiva subversiva en la calle, que diera cuenta de un hecho o noticia de coyuntura social cuya duración debía desarrollarse aproximadamente en

treinta minutos. Ella me invitó a participar y me señaló que tal vez podía seguir a un grupo, debido que ella acompañaría a otro. Inmediatamente tomé mi cámara fotográfica, me aproximé a uno de ellos y comenzamos a conversar. Mientras salíamos de Balmaceda, algunos se dirigieron al Parque Forestal, este lugar es una de los parte más emblemático de Santiago de Chile y bordea el río Mapocho. Cuando nos situamos cerca de este espacio empezamos a conversar y organizar la actividad. En aquel momento estaba Constanza, Diego, Eva y Tomás. En aquel instante, analizábamos este sitio, ellos/ellas comenzaron a mencionar una noticia que les parecía injusta y les provocaba malestar. Me explicaron que hace algunos días se había aprobado una ley de control de identidad, en la que “los funcionarios de Carabineros o de la Policía de Investigaciones (PDI) pueden controlar la identidad de cualquier persona mayor de 18 años en vías o lugares públicos y en lugares privados de acceso público. Para individualizar a la persona, se puede usar cualquier medio de identificación, tal como cédula de identidad, licencia de conducir, pasaporte o tarjeta estudiantil. También se puede usar cualquier dispositivo tecnológico”¹¹

Como aparece en la Fig. 21, algunos integrantes entretanto conversaban y se ponían de acuerdo para realizar una acción. Tomás quería preguntarle a un guardia sobre esta ley y Coni planteaba qué esta acción se podría hacer directamente a un policía. Al llegar a un acuerdo vieron un cuartel de seguridad policial al medio de un calle concurrida. Nos miramos y decidimos aproximamos a ella.



Fig.21 Registro fotográfico de la intervención colectiva en el centro de Santiago de Chile.

¹¹ <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/control-de-identidad>

En aquel momento, les señalé que se protegieran y que tuvieran cautela con la situación. Su decisión era arriesgada porque generalmente este tipo de acciones se podía prestar para confusiones y el policía se podía enojar pero se rieron, en cierta medida la que sentía temor era yo y ellos estaban muy decididos en hacerlo. Tomás era estudiante escolar y estaba vestido con su uniforme de colegio, por lo tanto, decidieron que el iba ser él que preguntara y así no iba ver tanta presión. Él estaba feliz se ofreció a colaborar. Al conversar rápidamente, se pusieron de acuerdo y le iban a preguntar al policía ¿Qué pensaba de esta ley? ¿En qué consistía? y luego ¿Qué entendía sobre identidad? y si podía mostrar su carnet de identificación como ciudadano/a chileno/a. En ese instante, estaba sorprendida de su valentía, me pareció interesante esta acción porque estaban reflexionando y subvirtiendo cautelosamente este hecho que lo planearon en cinco minutos. Entre el bullicio de la gente que aglomeraba el lugar y pasaba rápidamente por esta calle, comencé a fotografiar la acción y Diego, a registrar la acción con su celular. Mientras Tomás se aproximaba la policía con valentía, percibí una buena disposición por parte del carabinero para responder a las preguntas, sin embargo a medida que él respondía, comencé a notar tensión porque el policía comenzaba a responder con cierta inseguridad sobre este hecho. Tomás le pregunto, qué entendía por identidad, el policía le responde- ¿cómo me preguntas sobre qué es la identidad? Quieres que te respondas eso (...) Coni se acerca al policía y le pregunta si es posible que le muestre su identificación, el policía drásticamente le señala que no, y todos se miraron y le agradecieron la entrevista que supuestamente era una tarea para el colegio. En aquel instante, mi relación pedagógica comenzó a brotar, me sentía cautivada y entusiasmada por conocer a los/las integrantes. Mientras regresábamos a Balmaceda para comentar lo sucedido, nos miramos, sonreímos y seguimos caminando, íbamos felices con la acción realizada, queríamos mostrar el registro fotográfico al grupo y comentar lo sucedido. Estaban contentos con la actividad y fue un buen momento para comenzar a conocernos y entablar un espacio dialógico (Fig.22). Se notaba que esta acción en el espacio público subvertía el orden establecido y la modalidad era distinta, eso fascinaba al grupo



Fig.22 Espacio de conversación y reflexión en el taller.

Entre mis apuntes comenzaban a emerger los primeros escritos e imágenes de mi diario de campo. En aquel momento, las imágenes comenzaron a jugar un rol importante en nuestros ejercicios porque permitían evidenciar las actividades in-situ, por lo tanto, era una buena forma de registrar el proceso.

3.3.3 De observadora participante a una investigación participativa

Cuando ingresé al campo mi papel como observadora- participante mi participación estaba negociada con antelación con la institución, debido a que el informe que presenté durante el proceso de negociación establecía un tipo de investigación que se situaba desde una perspectiva etnográfica y además, proponía un método de intervención de investigación acción participativa (IPA) que podría ser desarrollada durante o al final del taller. Por lo tanto, mi rol se cumpliría en dos etapas.

En primera instancia iba observar al grupo, estudiar sus actividades e interacciones dentro de la comunidad. En este sentido, la observación participante

se entiende cuando la investigadora se convierte en un miembro del campo que se estudia con el objetivo de efectuar observación (Flick, 2015).

Para Angrosino (2012)

la observación participante no es un método en sí misma, sino más bien es un estilo personal adoptado por los investigadores de campo que, después de ser aceptados por la comunidad sometida a estudio, pueden utilizar una variedad de técnicas de recogida de datos para informarse sobre las personas y su modo de vida. (p.39)

Los primeros días en el campo pude situarme en ese papel, de cierta manera me sentía como una investigadora que observaría y participaría en una comunidad con la intención de obtener datos para el estudio en cuestión. Sin embargo, a medida que iban pasando los días en la institución, rápidamente me empecé a cuestionar esta posición porque no me sentía cómoda con esta modalidad y deseaba indagar con ellos, de cierta manera sabía que mi experiencia situada me afectaría porque me tocaba ahí, en aquello donde lo personal se entremezcla con el deseo, conocimiento y la pedagogía (Ellsworth, 2005).

A medida que iban pasando los días naturalmente comencé a sentirme como en casa, conocí al personal que trabajaba en el lugar y a los integrantes del taller. Además, recorrí el barrio del cual hace tres años que no frecuentaba y empecé vivir una situación que me hizo posicionarme desde otro lugar.

En cada sesión me daba cuenta que ese papel de observadora no me gustaba, ni convencía, consideraba que estaba situándome en el tipo de modelo histórico y tradicional que interactúa el/la investigadora dentro de una comunidad. Fue entonces cuando mi interacción comenzó a cambiar, comencé a participar y hablar con las/los jóvenes, a fotografiar las sesiones, a opinar en el grupo de Facebook, compartir un café en el break, saludarnos y escuchar sus anécdotas, preguntar sobre lo que hacían en sus vidas, acordar y generar encuentros para alguna exposición. Mientras pasaban los días mi relación era mucho más cercana y dinámica. Esta situación se generó de manera espontánea, tampoco lo pensé mucho sino era lo que estaba surgiendo en el momento. Ya mi presencia no les era indiferente al grupo y la cercanía dependía de cada encuentro.

En muchas ocasiones sentía que este modo de relación con los jóvenes se debía a mi experiencia pedagógica como profesora de arte. Durante cuatros años tuve la oportunidad de trabajar con jóvenes en un colegio en Santiago de Chile y en aquel instante, todavía tenía esa interacción dialógica con ellos/as. Sin embargo, sabía que en este caso, ese tipo de relación no sería fácil de obtener en su primer momento porque sabía que mi condición de investigadora solo se limitaba a un proceso de trabajo que duraría tres meses. Pese a ello, no me compliqué y dejé que fluyera de manera natural. A su vez, estaba consciente que este rol de observadora-participante podía entretenerse en diferentes estilos, procesos y modos de interactuar durante mi estadía en ese lugar.

Para Angrosino (2012) existen cuatro categorías de investigadores observacional que son importantes de mencionar porque definen el grado de implicación dentro del campo de estudio. Primero está el rol de observador de tiempo completo, donde el investigador se mantiene lo más distante posible del entorno que se estudia. Luego, el rol de observador-participante que corresponde al investigador que lleva a cabo observaciones durante breves periodos. Quizás, para establecer el contexto de entrevista u otro tipo de investigación. También está el investigador-participante-como observador que se integra de manera más plena en la vida del grupo que se estudia y esta más comprometido con las personas. Por último, esta el investigador participante completo que se implica por entero con las personas y sus actividades. Quizás, incluso hasta el extremo de no reconocer en ningún momento su propio orden del día de investigación.

Reflexionando sobre estas categorías, considero que mi situación se ubicó en las tres últimas, ya que mi relación y compromiso se fue generando de manera paulatina sin tanta planificación. Sin embargo esta relación se empezó a intensificar cuando la propuesta de intervención a través de la cartografía comenzó a funcionar, ya que implicó integrar al grupo, conversar sobre nuestras propuestas y plasmar nuestras ideas y aprendizajes de esta experiencia.

Durante estos encuentros mi posición como investigadora en formación se ajustó a ubicarme como tercer participante que desestructuraba la relación dual y formal entre profesora y estudiante. Esa *Otra* como diría Ellsworth (2005) traía un discurso distinto que se situaba en otra experiencia y dinámica de taller. En este

sentido fue una irrupción provechosa porque permitió mirarnos desde otro lugar y aprender como la práctica pedagógicas permiten repensar nuestras ideas y plantear nuevas maneras de participar y trabajar a través del arte. Para mí, esta cuestión fue fundamental porque el modo de intervención que estaba proponiendo no tenía como intención implementar un tema o problema creado por mí, sino aplicar un método de investigación que permitiera aportar a la experiencia del taller y a los/las participantes, es decir que sirviera para develar su proceso creativo, resolver sus ideas de manera colectiva o simplemente para dialogar en conjunto a través de las imágenes, es decir deseaba que fuera un material de evidencia para dar cuenta de la experiencia. De este modo, mi enfoque se aproximaba a considerar algunas implicaciones que suele hacer las etnografía feminista donde el modo de relacionarse e implicarse con los participantes alude a un tipo acompañamiento y diálogo que permiten ayudar y apoyar a los/las participantes durante la práctica. Para Angrosino (2012), “las feministas tratan de descentrar esta relación por una identificación más cercana del investigador con la comunidad que se estudia” (p.26), oponiendo a la neutralidad histórica de un modelo coherente y racional que no necesariamente está interesado generar cercanía con un grupo.

Por otro lado, como lo señale en el primer capítulo, el método de investigación que estaba proponiendo a través de las cartografías pedagógica colectivas implicó tomar ciertas estrategias de la Investigación- acción participativa (IAP) para dar cuenta de mi intervención en el taller de arte y activismo. Como sabemos el IAP, es una metodología de investigación y un proceso de intervención social que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante la acción, la reflexión y la construcción colectiva. Su objetivo es generar sujetos activos y críticos para mejorar el desarrollo de su entorno y realidad. Tal como señala Park (1992) “La IAP provee un marco dentro del cual la gente que busca superar situaciones de opresión pueda llegar a entender las fuerzas sociales que operan y obtener fuerzas en la acción colectiva.” (p.140) Si bien, esta metodología me sirvió como estrategias para desarrollar la elaboración de la cartografía pedagógica colectiva con los/las integrantes del taller de arte y activismo, es importante señalar que no la utilicé tan exhaustivamente para cumplir con sus propósitos, sino solo para relacionarme con el grupo y ayudar a resolver sus problemas y necesidades sobre el trabajo creativo que tenían que desarrollar para su propuesta final.

3.3.4 Diario de campo de las actividades

El diario de campo es uno de los registros más utilizados en la investigación cualitativa. Por su condición natural, las notas de campo son registros que contienen descripciones y reflexiones realizadas por el/la investigador/a de las situaciones, conversaciones y reacciones cotidianas de las personas implicadas en su contexto real. Su objetivo “es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas” (Latorre, 2003, p.58). Durante el trabajo de campo utilicé este método para describir las sesiones y para ello, diseñé una ficha que utilicé en todos los encuentros, indicando fecha, lugar de la observación y descripción de las interacciones etc. Este formato me permitió concretar y detallar a las personas implicadas, narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones en torno a los sujetos y trascendencia de lo ocurrido.

Las diversas actividades que observé durante el taller se establecieron en dos módulos, donde los participantes pudieron desarrollar diversos ejercicios artísticos y conocer algunas referencias teóricas y artísticas presentada por la artista-profesora. En la primera etapa se realizaba una introducción teórica a diversos movimientos estéticos y sociales culturales precursores del activismo (estos parecen señalados en el programa), incluyendo presentación visual del material (fotografías o vídeos documentales) donde los participantes pudieron conocer diversos movimientos artísticos del siglo XIX y XX, desde una perspectiva activista y feminista. Luego, en la segunda fase se realizó una dinámica de trabajo que podía ser grupal o individual, donde todos tenían que desarrollar un ejercicio artístico que abordara los contenidos aprendidos. La mayoría de estos ejercicios fueron realizados en calle, donde los y las participantes pudieron experimentar y realizar una performance o intervención callejera por el barrio. Además, durante estas actividades se incluyeron otros encuentros donde se visitó diversas exposiciones que señalaré a continuación. Por último, se destinó varias sesiones para realizar la cartografía propuesta. Durante estas sesiones realicé algunas anotaciones en una ficha que llevaba conmigo día a día y pude darme cuenta de ciertos temas de interés que comenzaron a emerger. Luego, comencé a intervenirlas con el registro que tenía del proceso fotográfico. A continuación se presenta brevemente una síntesis de ellas:

fecha: 06/04/16

ACTIVIDAD 1

Taller de Artes V.
La Calle (Estoril)
Lugar Sbo. Centro

¿Qué actividad se realizaron?

¿Dónde tuvo lugar la observación?

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?

CONVENSIÓN

- Elegir un hecho o una noticia del día para generar un nuevo pensamiento, incitar otra perspectiva.
- Elegir un lugar y uno de los conceptos expresados por Guy Debord.
- Descomposición: el situacionista debía escoger un hecho especial, una base para expresarse representativo al capitalismo o del sistema político y descomponerlo para generar otro significado y así darle un uso más crítico, transgresor.
Ej: llegar a una iglesia y dar un discurso sobre la pedofilia
- La recuperación habla sobre la posibilidad siempre presente de que ideas y cosas revolucionarias o radicales puedan ser incorporados a las lógicas dominantes por medio de la modificación o la mera exposición vaciada de

Esta fue primera sesión en el taller de arte y activismo, aquí los participantes me conocieron y además, desarrollaron un ejercicios de manera grupal.

Grupo 1: **Control de identidad a la policía** **CONCEPTO CLAVE Relaciones de Poder**
Este ejercicio consistió en preguntarle a un policía ¿que significa el control de identidad? en este caso, donde estuvo presente, los chicos fueron bastantes osados y cuestionaron las relaciones de poder que tienen la policía. Al reflexionar sobre este hecho, los participantes se mostraron bastante consistente en sus discursos y realizaron un ejercicios acorde a lo que propusieron.

Grupo 2: **La frontera de un puente.** **CONCEPTO CLAVE Diferencia social**
Este grupo contrasto las diferencias que hay entre el puentes ubicado en el Río Mapocho, donde en uno costado se visualiza mucha delincuencia, pobreza, suciedad, etc y en el otro, se encuentra en perfecta condiciones, incluyendo un bonita ciclovía. En este caso, ellos reflexionaron sobre la diferencia social de los territorios y los contraste que hay entre una calle y otra, señalando "esto es como una frontera" (opinión de un participantes)

Grupo 3: **El cuerpo** **CUERPO e identidad**
Este grupo entrevistó a diferentes personas en la calle (señoras, policía, hombre, etc) y le preguntaron sobre que pensaban sobre de su cuerpo. Las respuesta que recibieron fueron construidas en una pequeña cartografía donde se relata la experiencia.

Grupo 4: **Barrendera de la vega** **CONCEPTO CLAVE Presencia de LUSHOM y MONACIÓN**
Aquí entrevistaron a una mujer que trabajaba en la vega, donde la dibujaron y registraron la conversación. Este espacio se dio para hablar de las malas condiciones de trabajo que algunas personas que trabajan en la calle y a su vez, las visión que tiene de las personas extranjera que llegan a ocupar su lugar.

Río Mapocho

EJERCICIOS

Fotografiar el proceso

PRIMER DÍA ♥

CONOCER AL GRUPO

observación participante

Fig.23 Ficha de diario de campo de la primera actividad de observación



Fig.24 Ficha de diario de campo de la segunda actividad de observación

ACTIVIDAD 3

¿Qué actividad se realizaron?

fecha: 13/04/16

En base a la frase "Mi cuerpo es..."

Analizar los puntos que más te llamaron la atención de cada artista y conceptualizarlos en dos palabras, por ej: Sonido-silencio/ Color-ficción/ Educación-riesgo.

Elegir un lugar (sólo en el 2do piso de Balmaceda) para realizar una breve acción con tu objeto personal (máx 1 minuto) y si lo requieres, puedes elegir otros objetos para tu acción.

Deben llegar a un acuerdo entre todas para que las acciones formen un circuito-recorrido.

¿Dónde tuvo lugar la observación?
Pasillos de BALMACEDA A.J.

EJERCICIOS (INDIVIDUAL)

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?



En esta sesión se realizó dos actividades. Primero se presentó brevemente una introducción a la performance donde la artista-profesora explica brevemente las referencias artísticas. En esta presentación Senoritaugarte motiva a los jóvenes a investigar por su cuenta y ella menciona que los contenidos que están pasando son una pincelada para que ellos busques a partir de sus propios intereses. Luego, explica algunas nociones que se aplica a estos artista y señala que es importante relacionarlo en el ejercicio previo que van a realizar.

El ejercicio consistió en analizar los puntos que más llamaron la atención de cada artista y hay que conceptualizarlo en dos palabras. Luego hay que escoger un lugar para realizar brevemente una acción con un objeto personal.

Mi rol fue de fotografiar todas las acciones y luego, nos reunimos todos en el taller para comentar lo sucedido. En esta instancia, pude interactuar con los participantes y trate de acompañarlos en el registro fotográfico.

Unos de los aspectos a considerar que muchos de ellos y ellas, cuando hablaron de su trabajo y relación con el objeto se emocionaron e hicieron alusión a su vida personal, revelando situaciones familiares que le afectaron. Senoritaugarte en todo momento estuvo atenta y los escucho y apoyo, con excepción de un participante que hizo una intervención performática relacionada con el tarot, ella me señaló que la acción la encontró muy invasiva y era necesario mencionar algunas cuestiones éticas para no provocar ni dañar al grupo.

Conceptos claves
Biotarot
Identidad
Cuerpo

ARTISTAS PERFORMÁTICAS
JOHN CAGE
ALLAN KAPROW
YVES KLEIN
JOSEPH BEAUVIS
REFERENCIAS ARTÍSTICAS

Fig. 25 Ficha de diario de campo de la tercer actividad de observación

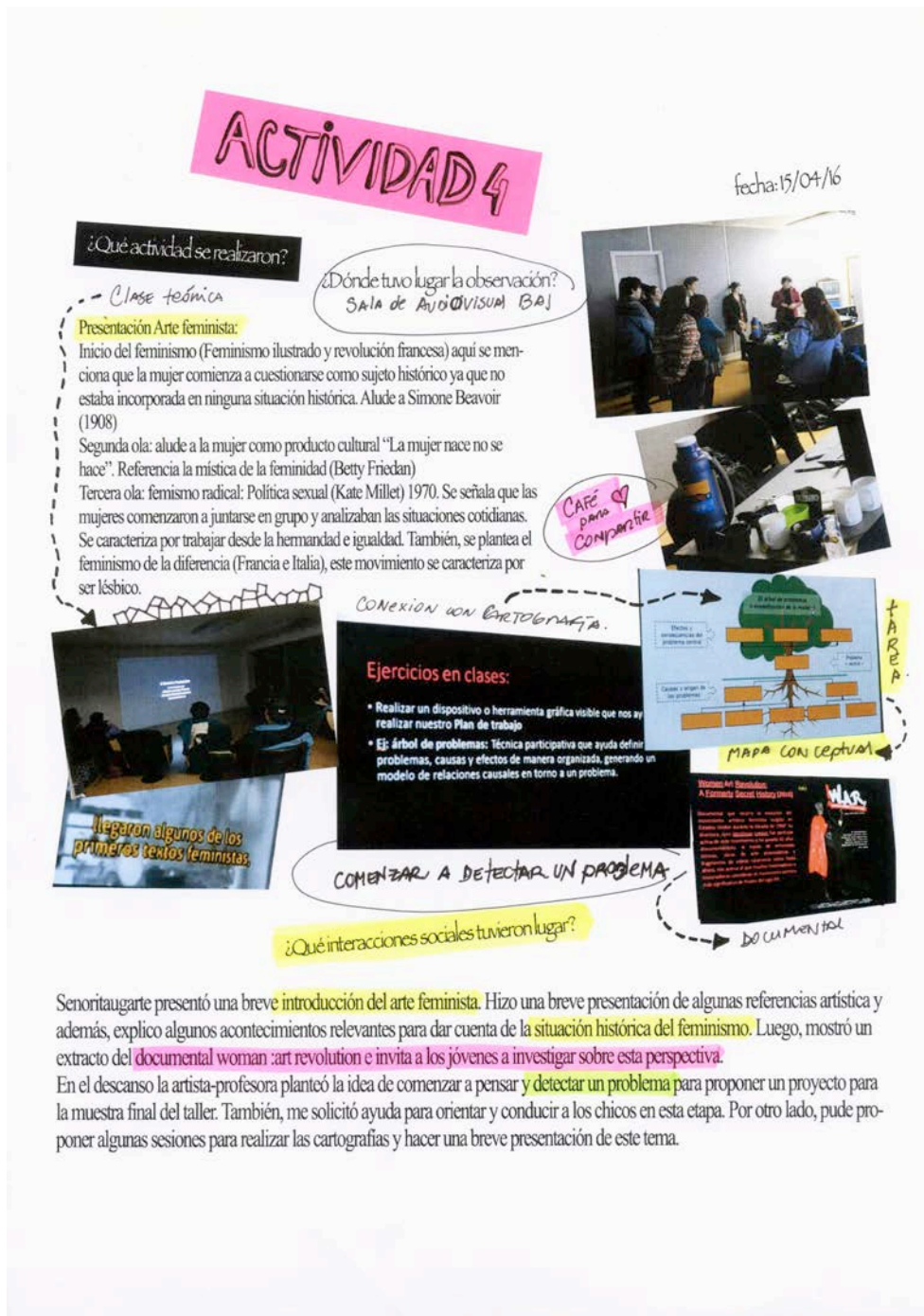


Fig. 26 Ficha de diario de campo de la cuarta actividad de observación

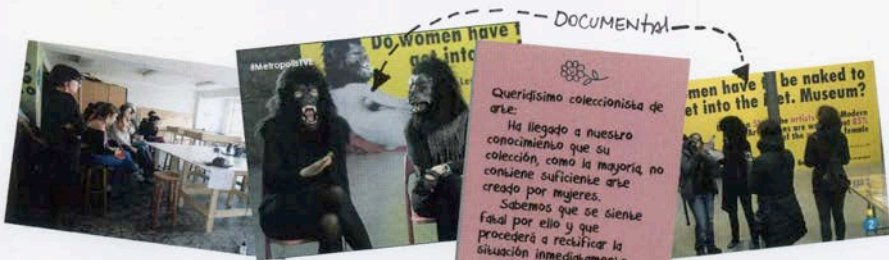
fecha: 20/04/16

ACTIVIDAD 5

¿Qué actividad se realizaron?

¿Dónde tuvo lugar la observación?
TALLER DE ARTES VISUALES

Ver el documental de "las guerrilla girls" y luego, revisar algunas problemas en base a la tarea del árbol.



DOCUMENTAL

Queridísimo coleccionista de arte:
Ha llegado a nuestro conocimiento que su colección, como la mayoría, no contiene suficiente arte creado por mujeres. Sabemos que se siente fatal por ello y que procederá a rectificar la situación inmediatamente. Con todo cariño, Guerrilla girls.

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?

Primero, se hizo una revisión del feminismo y se repasaron algunos conceptos de la clase anterior. Senoritaugarte señala algunas referencias latinoamericanas y chilenas donde menciona sobre la poca visibilidad que se le dan a las mujeres en el campo del arte. Otro tema que toca, es la situación de las feministas bajo la dictadura y el abuso de poder.

Luego, de ver el documental de "Las guerrilla girls", los comentarios fueron positivos y les pareció interesante a los participantes para hacer performance en sus trabajos.

Una vez que se terminó de ver el documental, se vieron algunos problemas de algunos participantes y se realizaron diversas sugerencias y aportaciones a cada caso. Los casos que se señalaron fueron:

- Diego desea trabajar su temáticas en torno al "cuerpo y memoria" donde su raíz es el miedo, la soledad y vivencia, luego el menciona que toma el tronco como memoria y el efecto es la represión, rechazo y odio.
- Cata identifica su problema mediante el porque, para qué, cuando y dónde, su causa es "el acoso callejero" porque es un tema tabú y quiere establecer este tema en su trabajo como una estrategia denuncia.
- Juan plantea el tema de pobreza como su problema de interés, su raíz es en base a la carencia de la educación y precariedad de vida en Chile, cuyas consecuencias están reflejada en el esfuerzo, la humildad y la alegría. El propone para su trabajo final hacer una pintura que refleje la representación de este tema.
- Eva plantea el tema de represión sexual en lo femenino, ella toma nociones de estandarización, cultura patriarcal, heterosexualidad. Plantea la naturalización de ciertos estereotipos y quiere usar la performance como elemento de expresión. Da ejemplo de usar la virgen como icono de la mujer donde muestre la sangre de su periodo menstrual.

Durante esta conversación tuve la oportunidad de explicar lo íbamos a desarrollar junto a las cartografías para dar cuenta de las problemáticas que estaban generando. Ell@s se mostraron entusiasmado, sin embargo algunos señalaron que no podían asistir pero que les interesaba participar.

Algunos de los participante solicitaron cambiar el día y se propuso dejarlo para la sesión del viernes. Mi comentario fue que las cartografías iban a ser un proceso activo y reflexivo donde en cualquier momento se podía activar esta metodología. Esto es importante quizás, tus intervenciones podrías poner-

PRIMERAS TEMÁTICAS DE LOS PARTICIPANTES

PRIMER ALCERCIAMIENTO A LAS CARTOGRAFÍA.

Fig. 27 Ficha de diario de campo de la quinta actividad de observación



Fig. 28 Ficha de diario de campo de la sexta actividad de observación



Fig. 29 Ficha de diario de campo de la séptima actividad de observación

fecha: 29/04/16

ACTIVIDAD 8

- grupo 2



¿Qué actividad se realizaron?

Ejercicio colectivo - Salida a terreno, ejercicios de derivas.
 Primera instancia se vio el segundo documental llamado "activismo y ficción" y luego, se hizo un ejercicio basado en salir a la calle por el parque los reyes y delimitar un espacio para ficcionar e imprimir el relato dominante.

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?

¿Dónde tuvo lugar la observación?
 Taller de Antes Visuales y la calle

En la primera etapa no hubo interacción, luego en la segunda actividad se generó una bonita instancia para que ellos y ellas se organizaran en dos equipos y desarrollarán un trabajo grupal. En esta ocasión, yo seguí a un grupo de jóvenes donde registré todo el proceso de su intervención. Aquí pude comprobar que las conversaciones que se generan era en base a ideas de algunas temas que referían a la contingencia nacional en torno a las problemáticas sociales. Al percibir que ellas escogieron el tema de Alto Maipo y el tema de las aguas (debido que estaba la empresa de agua andina frente a nosotros) decidieron intervenir la calle mediante una bandera chilena que estaba marcada con pintura fresca. Esta acción fue puesta en la pasada donde las personas cruzan la calle y los autos pasaron en ella. Durante 45 segundos los autos destrozaron la bandera y luego las chicas y diego tomaron el material y lo llevaron al taller. Esta acción se registro con video y fotografías. En esta ocasión solo los acompañe y registre fotográficamente su proceso. El otro grupo se fue al río Mapocho y realizaron una actividad performática junto a la artista-profesora cuyo título le llamaron somos periferia

grupo 1 → EJERCICIO GRUPAL

TRABAJO EN EQUIPO → CONCEPTO CLAVE → PERFORMANCE

LA CALLE → INTERVENCIÓN

Fig. 30 Ficha de diario de campo de la octava actividad de observación



Fig. 31 Ficha de diario de campo de la novena actividad de observación

fecha: 06/05/16

ACTIVIDAD 10

¿Qué actividad se realizaron?

Exponer las propuestas del trabajo final al grupo trabajo al grupo en base a una pauta que les dio la artista-profesora (Escoger un tema, analizar un territorio, buscar una estrategia de expresión artística, pensar en un formato o registro de presentación)

¿Dónde tuvo lugar la observación?

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?

En esta sesión cada participante presentó su trabajo, por lo tanto, las interacciones fueron bien recibidas y comentadas en base a cada propuestas. Los participantes escuchaban atentamente a su compañero y muchos de ellos dieron sugerencias. Se puede percibir los y las jóvenes están acotando el tema y a su vez, están planteando problemáticas relacionado con una acción performática. Sin embargo, algunos aún no tienen clara sus ideas. La artista-profesora esta intentando dar pautas y ayudar a los participantes, en algunas ocasiones da algunas referencias artísticas para potenciar el tema.

Durante la clase, Diego uno de los participantes leyó un texto que había escrito entorno a la sesión anterior donde explico la experiencia que vivió en la performance grupal. Durante esta etapa se trabajo poco en la cartografía sin embargo, fue una sesión donde los participantes están mucho mas claro con su propuesta.

TALLER DE ARTES VISUALES

elaboración - primera cartografía

Palabras claves

Escuchar

Propuestas

Diálogo

PENSAR

Fig. 32. Ficha de diario de campo de la décima actividad de observación

PARTE IV
LA CARTOGRAFÍA PEDAGÓGICA COLECTIVA COMO
HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

4.1 PROCESO CARTOGRÁFICO



Fig. 33 Cartografía de investigación creativa parte IV. Daniela Zúñiga (2017)

4.1.1 Días previos

Cuando empezamos a construir la cartografía después del primer mes en el taller, nuestra relación como grupo estaba más consolidada y cercana. A la mitad de cada jornada, hacíamos una pausa en la actividad para descansar y contar alguna anécdota que nos pasaba durante el día. Aquellas tardes de invierno, hacía frío y oscurecía temprano. Recuerdo que a eso de las seis y media de la tarde después de la jornada de trabajo, los ventanales del taller retumbaban fuertemente por el ruido de los autos que pasaban por la calle Balmaceda 1215. Mientras tanto, el grupo preparaba una pequeña merienda para compartir y conversar en conjunto.

Entre las conversaciones que emergían, paulatinamente comenzábamos hablar sobre temas sociales que nos afectaban en nuestros día a día. Por mi parte, todo me parecía extraño y nostálgico, ya llevaba mucho tiempo fuera del país y al verlos posicionados y comprometidos con el taller, me emocionaba. En cierta medida, me sentía identificada con lo que decían, estaba de acuerdo con la forma de buscar modalidades alternativas para manifestarse y resistir frente a lo que nos parece injusto socialmente en Chile. A ratos veía que sus intenciones eran claras y críticas, es decir deseaban utilizar el arte como un medio de expresión artística para abordar problemas sociales sobre lo que les afectaba, emocionaba y necesitaban decirle a la sociedad. Entre la cautela de saber qué pensaban y mi incertidumbre sobre cómo íbamos a comenzar la cartografía, me di cuenta que no deseaba plantear ni forzar lo que íbamos hacer con ella, sino desencadenar un tipo de relato que emergería a través de la fotografía.

A partir de estos encuentros, lo situacional estaba surgiendo (Haraway, 1988), nuestros conocimientos se relacionaban con nuestras experiencia de vida y los afectos buscaban vincularse con alguna forma de expresión artística para canalizar lo que estaba pasando. Es decir, el arte estaba cumpliendo su rol y algo estaba emergiendo. Para Haraway (1988) el conocimiento situado siempre se hace desde algún lugar en particular, y esto no solo refiere a espacios mentales sino también físicos y procesuales, por lo tanto, la localización del lugar no corresponde a un punto en concreto sino al carácter relacional. Entender esta modalidad, nos vuelve a situar en lo que plantea la epistemología feminista y materialista porque nos invita a apostar más por el proceso que por su resultado (Braidotti, 2005), por lo tanto, los aprendizajes que emergían estaban en constante mutación y se encajaban perfectamente en la modalidad que proponía a través de la cartografía pedagógica colectiva.

Por otro lado, en mis apuntes de mi diario de campo de las actividades que aparecen la Figura 23, empezaba a surgir las primeras señales sobre problemáticas sociales. Hablábamos sobre migración, patriotismo, machismo, abuso de poder, acoso callejero, violencia, identidad, memoria y pobreza etc. Este cuaderno que me sirvió para registrar las primeras impresiones que tenía sobre las actividades y las dinámicas del grupo, es un formato habitual en el terreno de un trabajo de campo, el etnógrafo anota lo que ve, lo que siente, las conversaciones que mantiene y las impresiones que recibe, etc. (Roca y Girona, 2010). No es un formato que se establece como un modelo único sino es abierto y se pueden complementar con imágenes, dibujos o fotografías para dar cuenta de un hecho en concreto. Para mí este recurso fue como un ejercicio diarístico y cotidiano donde el relato estaba inmerso bajo mis impresiones fugaces sobre lo que veía en cada sesión.

Al llegar a casa después de cada jornada, mis anotaciones estaban esparcidas por varias hojas y no podía hilar lo que había apuntado. Habían observaciones inconclusas y necesitaba ordenar para recordar las actividades. Por lo tanto, me propuse preparar un tipo de ficha personal que sería mi diario de campo (Fig.34), aludiendo a cuestiones más puntuales que necesitaba observar (preguntas, anotaciones sobre la actividad, interacciones, registros fotográficos, etc.)

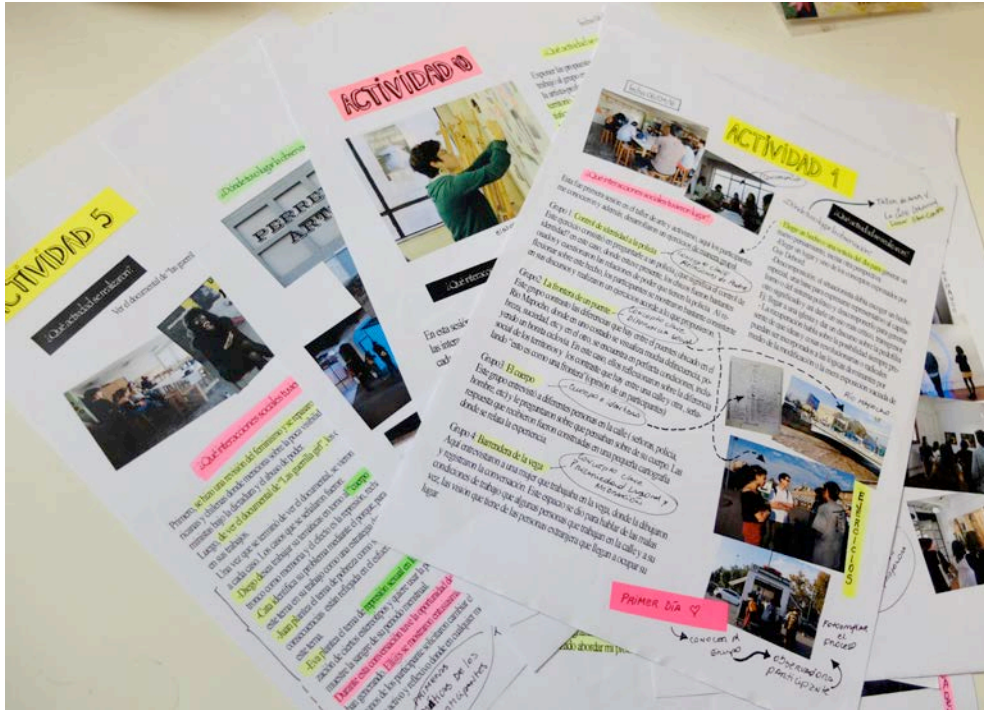


Fig.34 Fichas realizadas como diario de campo

Como lo señale anteriormente, mi participación como observadora-participante en las primeras sesiones era apoyar y acompañar al grupo. En cada momento mi compromiso y participación era mayor. A ratos cumplía un rol de profesora, investigadora y también fotógrafa. Esta última función que surgió para testimoniar las acciones, dinámicas y relaciones en que se desarrollaba el taller, también me sirvió para conectarme y empatizar con el grupo. A medida que iba problematizando este asunto, me di cuenta que el registro fotográfico en la cartografía podría ser un buen comienzo para desvelar el proceso de aprendizaje de las/los jóvenes.



Fig. 35 Registro y pruebas de impresión del proceso del taller

Tres días antes comenzar a elaborar este método, revisé todos los archivos de imágenes que tenía de las sesiones anteriores. A ratos, me sentía una coleccionista de fotografías que guardaba todo lo que veía. Tal como lo señala Sontag (2007):

coleccionar fotografías es coleccionar el mundo. El cine y los programas de televisión iluminan las paredes, vacilan y se apagan; pero con las fotografías fijas la imagen es también un objeto, ligero de producción barata, que se transporta, acumula y almacena fácilmente (p.16)

Recuerdo que tenía más de doscientas fotografías de diversas actividades de las sesiones del taller (Fig.35), como la visita que hicimos de la exposición *Arder* del artista, escritor y activista Pedro Lemebel en la galería de museo de la memoria. Este artista fue una figura importante en la literatura y las artes visuales en Chile. Su mirada crítica y reflexiva que lo caracterizó por ser defensor de la libertad sexual, abordaba diversos temas interesante de reflexionar con los/las jóvenes, por ejemplo la homosexualidad, la memoria y su protesta contra la dictadura, etc. Entre sus trabajos presentado en esta muestra habían videos y registros fotográficos de sus performances de fines de los ochenta hasta sus últimos días antes de su muerte. Mientras visitamos su obra, registré diversos momentos donde los jóvenes estaban fascinado con la exposición, estaban asombrado con la magnitud del trabajo reivindicativo. La mirada de este artista es un claro ejemplo de la activismo en Chile, por lo tanto, era importante conocerlo, saber su historia y su modo de operar en el campo artístico. Luego, pasamos a ver la exposición de la escuela feminista en que Senoritaugarte presentó algunos de sus collages junto con otras artistas. En esta oportunidad ella explicó casi todos los trabajos que habían en la muestra y abordó el proyecto que tenía esta escuela. Su intención era enfatizar cómo ellas relacionaban el activismo con el feminismo dentro de la escena artística chilena. Al ver los rostros de los/las jóvenes, se notaba que estaban fascinado por el trabajo de su profesora, había una admiración a su trabajo y a lo que decía sobre la relación entre activismo y feminismo, en cierto modo, todo estaba relacionado con los contenidos que pasaban en clases. Durante estas sesiones, ella había abordado varios temas en relación al activismo, haciendo un recorrido desde el situacionismo hasta las diversas etapas del feminismo. Además, mostró diverso material audiovisual de las Guerrilla Girls, la artista Mónica Mayer y algunos reportajes de activismo en España etc.

Asimismo, en este período visitamos el centro experimental llamado *La Perrera*. Este lugar tenía una gran trascendencia para nosotras porque era uno de los pocos espacios artísticos y alternativos que aún se sostenían en el centro de Santiago. La potencia de este lugar aludía a la relación entre territorio, arte y política en Chile e indicaban puntos importantes de considerar para que los jóvenes conocieran la mirada crítica de algunos artistas emergentes chilenos. Cuando entramos a este sitio, sentí una carga energética extraña e incómoda, era un lugar marcado por masacres de animales antes de ser un centro artístico experimental. Recuerdo que el artista y encargado de este sitio, nos contó el contexto histórico del lugar, su vínculo con el barrio, habló sobre su relación con BAJ, y su visión política respecto al arte y el activismo. En ese momento, registré silenciosamente la visita, los/las jóvenes estaban asombrado de ver diversas producciones artísticas dentro de este espacio. Entre las intervenciones artísticas que habían era inevitable relacionar lo político con las consecuencias que dejó la dictadura. La relación entre arte y política en Chile es potente porque apunta a visibilizar y analizar las consecuencias negativas que dejó la dictadura a nivel social. Ya han pasado más de cuarenta y cinco años en que ocurrió el golpe militar (1973) y en la actualidad los/las jóvenes saben que las consecuencias políticas, económica y social que dejó la dictadura, afectan directamente a sus vidas y a su contexto cultural.

En una conversación que sostuve con Tomás, uno de los integrantes del taller, él quiso abordar el tema de identidad cultural en su trabajo final. Mientras conversábamos sobre su proceso de aprendizaje en el taller, me señaló lo siguiente:

“Cuando partí haciendo esto, traté de influenciarme el lado estético con algo más de acá. Por ejemplo buscar información de Ramona Parra, los mapuches, etc. Por ese lado quería representar la identidad del chileno [...] es un tema amplio y lo quise remitir a eso (...) porque Senoritaugarte igual decía que la identidad tenía que ver con el territorio. Pensar en eso me llevó a darme cuenta que históricamente hemos tenido connotaciones sociales súper fuerte, eh! tiroteo a los mapuches, dictadura, etc.[...], entonces hice una analogía entre el entorno del lugar con nuestra identidad, que tiene que ver con nuestra historia [...] y ahí me di cuenta que todo tiene que ver con la democracia, Pinochet y la dictadura porque finalmente nosotros no somos nosotros, nosotros estamos condicionados a cierto sistema para funcionar dentro de un sistema que es heredero de la dictadura, supuestamente estamos

en democracia y seguimos respondiendo a esos mismos patrones de comportamiento. Tener ese tipo de identidad la gente no se da cuenta y es como una falsa identidad, es como que te dicen cómo tienes que ser o hacer [...]”. (Fragmento rescatado de la entrevista a Tomás en galería BAJ- Junio 2016)

Mientras lo escuchaba, me recordaba lo que decía Hernández (2010) respecto a este tema, señalando que la identidad “es aquello que la sociedad hace de nosotros cuando nos dice lo que somos y lo que debemos ser: mientras que la subjetividad es aquello que nosotros hacemos con la identidad que la sociedad nos quiere conferir” (p.4).

Bajo este indicio, la idea básica que tenemos de nosotros y acerca del mundo que nos rodea, afecta significativamente nuestras vidas. Es decir, no estamos solos en este mundo sino nuestras ideas, tradiciones y modos de entender nuestra cultura responde a una tipo de creencias que están construidas y compartidas socialmente, por lo tanto, el gran desafío está en reconsiderar todo acerca ella (Gergen y Gergen, 2004). En cierto medida, coincidía con lo que decía Tomás, Chile tiene una historia bien compleja de analizar. Desde la dictadura nuestro sistema social ha sido afectado fuertemente en nuestra construcción como sociedad y ha tenido graves consecuencias a nivel social. Bajo estos parámetros nuestras creencias y valores se han regido bajo un modelo impuesto y autoritario que transformó radicalmente el pensamiento de la sociedad chilena y desarticuló todo legado cultural a través de la represión.

Para Carrillo (2010) este proceso de reestructuración que iba encaminado hacia el neoliberalismo

significó la transformación no sólo de la estructura económica y jurídica (con la creación de una nueva constitución política), sino también la transformación de la sociedad, insertando los valores del individuo racionalizador y maximizador en prácticamente cualquier relación social, flexibilizando el trabajo y redireccionando el desarrollo social en filantropía exculpatoria. (p.145)

Reflexionar sobre esto y lo que decía Tomás, me llevó a pensar en cómo la relación entre el arte y el activismo dentro de un contexto educativo puede ser un elemento potenciador para generar un tipo de consciencia crítica que los/las libere de esa opresión social que sienten con este tipo de identidad cultural.

Para Tomás el activismo no es un hecho azaroso que surge de la nada, sino que nace de una necesidad poderosa que está relacionado directamente con nuestra vida personal y cultural, al hablar sobre este hecho me señala lo siguiente:

“A mí me pasó que con el taller surgieron muchas reflexiones en torno a este tema y entendí que el activismo finalmente no es como un alma que surge de la nada o a uno se le ocurrió hacerlo y decir ya me voy a poner esto, voy a salir a la calle y voy a protestar, siempre nace de una necesidad y siempre está súper ligado a la experiencia personal y como eso me quedo dando mucha vuelta. Finalmente el activismo es eso, representar una parte de ti al mundo y cómo tu visión lo reflejas a los demás a través del arte y otras técnicas, formatos etc. [...] lo encuentro interesante por eso quise ser algo así y la verdad que el tema de la identidad siempre me ha interesado [...] Me interesa el tema de Chile, sus comportamientos, la apariencia, la respuesta a ciertos patrones impuesto por la publicidad o por los medios, cuando un hombre o una mujer se sale de la norma, entonces como que ahí empecé a indagar y pensé qué pasaría si alguien es mujer y además es mapuche, me pregunté ¿cómo sería?, entonces empecé a profundizar y llegué al tema de la identidad cultural porque creo que es un tema más profundo y es un problema”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Tomás en galería BAJ- Junio 2016)

Recuerdo que los primeros ejercicios que desarrollaron durante el primer mes en el taller, apuntaban a relacionar sutilmente la relación entre el arte y el activismo desde una posición autobiográfica. Un día realizaron un ejercicio performático en el pasillo de BAJ donde tenía que asociar ciertos contenidos que habían aprendido en taller con un tipo de acción que se vinculara a su historia de vida. Algunos aludían a su relación con lo familiar, orientación sexual o simplemente inquietudes e intereses existenciales.

Mientras fotografiaba sus acciones y a su vez, reflexionaba sobre lo que hacía, me pregunté cómo este tipo de ejercicio reivindicaba su posición política y crítica frente a su historia de vida. Por ejemplo, la performance de Javiera consistió en escribir una frase poderosa en la puerta del taller de artes visuales de BAJ, donde inicio la actuación usando un overol de pintor y terminó desnuda en la intervención. Aquella frase decía lo siguiente:

“No necesité nacer hombre para sentirme masculina. Así mismo no nací mujer sino que decidí serlo”

(Fragmento rescatado del ejercicio de performance en el taller de arte y activismo)

Al terminar la performance, todos quedamos en silencio y Javiera se emocionó, había algo significativo en esta acción y para ella, fue acto liberador. La intimidad que había en este tipo de acciones era importante de cuidar. Cuando terminó el ejercicio, me cuestioné en fotografiar estas acciones porque pensé que habían temas delicados que había que preservar y no era necesario documentar todo lo que hacían. En varias ocasiones me sentía incomoda cuando tomaba fotografías de algunos ejercicios porque pensaba que ese ojo que observaba y fotografiaba una práctica pedagógica violentaba la naturalidad e intimidad del grupo. También, consideraba que estos momentos vulnerables, personales y espontáneos que surgían dentro de estas acciones artísticas, eran un testimonio relevante y educativo que se podía utilizar para dialogar y trabajarlo en clases. Entonces, la cuestión ética frente a mi rol como fotógrafa e investigadora oscilaban constantemente, por un parte no quería visibilizar el proceso para preservar la intimidad de los/las integrantes y por otra, deseaba prevalecer este material visual como un recurso esencial para reflexionar y dialogar en conjunto.

Recuerdo que durante las primeras sesiones, le comenté al grupo sobre este hecho y el conflicto que tenía sobre cumplir con este rol, que quiéralo o no direcciona un relato y a veces, sin querer interrumpe el acontecer espontáneo de una práctica pedagógica. Por lo tanto, frente a esta situación decidí diseñar un documento de consentimiento para utilizar algunas de sus imágenes para mi proyecto de investigación y explicarle claramente los propósitos de este estudio. Aquel día, cada uno firmó este documento y estuvieron de acuerdo con registrar el

proceso de las actividades del taller, creo que con la única persona que tuve que esperar la aprobación fue con Tomás por ser menor de edad y tenía que estar firmado por sus padres.

En aquel período, comencé a prestar atención a la importancia que tienen las imágenes dentro de una investigación educativa donde la utilización de las imágenes pueden cumplir con numerosas funciones durante un estudio. Para Roca y Girona (2004) la fotografía como método de investigación ha sido explorada desde diferentes ángulos. Este medio que se utiliza dentro del trabajo de campo, por lo general sirve para testimoniar o dar cuenta de la experiencia de una comunidad y sigue desarrollando cuatro funciones grandes en el marco de la antropología.

- **En primer lugar la imagen tanto como dibujo, video o fotografía tiene un propósito ilustrativo o testimonial. Por lo tanto, tiene una condición de carácter probatorio que se adjunta al texto resultante de una investigación etnográfica.** Esta condición que me sirvió para dar cuenta de las acciones o actividades con los jóvenes del taller de arte y activismo fue clave para desencadenar un tipo de relato en las primeras sesiones de elaboración de la cartografía y a su vez para testimoniar la experiencia vivida durante el taller.
- **En segundo lugar, la imagen sirve como una fuente de documental, por lo tanto, el análisis de las producciones fotográficas y fílmicas ya existentes, sirve como objeto de estudio y forman parte de la cultura material de un grupo social. Su dimensión puede ser denotativa y connotativa.** Esta última, tiene que ver con la interpretación efectuada por el receptor a partir de la contemplación de la imagen.
- **En tercer caso, la imagen sirve como técnica de obtención de datos en el trabajo de campo, este material puede ser parte integrante del trabajo de campo y su valor está en la fuerza específica de la imagen, por lo tanto, sirve como toma de datos.**

En aquellas ocasiones, no pensé abordar todo el material fotográfico como datos sino mi intención era utilizarlo como material de registro testimonial y relacional para ver si cumplía una función más participativa durante el proceso de la cartografía.

- **Por último, la calidad del registro fotográfico y/o videográfico puede servir para generar un nuevo producto etnográfico.** Este aspecto que en este caso, se constituyó en un video en que todos los/las integrantes hablaron sobre su experiencia en el taller y explicaron brevemente su trabajo. A modo de entrevista (Fig.36) - incluida mi participación-, cada uno tuvo 5 minutos para hablar de ello. En aquella ocasión, era el primer registro que tenía sobre su trabajo y quisimos junto dejar un breve registro de esta experiencia para presentarlo en la exposición.¹²



Fig. 36 Set de grabación de la primera entrevista a todos los integrantes.

¹² Este registro fue publicado por BAJ y puede ser visto en:
https://youtu.be/wIQL2_RZV8

4.1.2 Referente sobre cartografías críticas y mapeos colectivos

Un día acordamos con Senoritaugarte hacer una presentación en la sala audiovisual para mostrar algunas sugerencias y explicar cómo podían desarrollar una idea previa para su trabajo final. El objetivo de esta actividad era mostrar algunos ejemplos de métodos de investigación visual para facilitar el desarrollo de su producto artístico. La idea era sencilla y precisa, decidimos dividir esta presentación en dos partes. Al inicio de ésta, ella presentó un esquema visual que ejemplificaba cómo desarrollar metódicamente una propuesta artística a través un esquema gráfico denominado *árbol de problemas*. Esta técnica participativa ayuda a definir problemas, causa y efectos de manera organizada generando un modelo de relaciones causales en torno a una idea. De este modo, la pauta serviría para que ellos/ellas realizaran un dispositivo gráfico para desarrollar su plan de trabajo y así cada uno/una podía trabajar en su propuesta final.

Luego, a partir de esta reseña, presenté otra opción de propuesta e hice una breve explicación sobre cartografías críticas y mapeos colectivos, presentando algunos trabajos del dúo *Iconoclasista*, formado por el dúo Julia Risler y Pablo Ares. Esta pareja desde el año 2006 elaboran y desarrollan proyectos combinando el arte gráfico, los mapeos creativos e investigación colectiva. Sus producciones se difunden en la web a través de licencias creative commons, potenciando la libre circulación y su uso derivado. Como se señala en su página web, entre sus objetivos está en generar un espacio de transformación para procesos territoriales de creación colaborativa, donde sistematizan y comparten metodologías, recursos y dinámicas para la auto organización de mapeos colectivos.

Aquel día, les expliqué a los/las jóvenes que la cartografía podía ser un buen método para desarrollar su trabajo final de manera individual o colectiva, entonces les propuse hacer una prueba y ver qué pasaba con este recurso. Una vez terminada mi presentación, nos dirigimos al taller y los llevé al espacio que previamente había preparado para ellos.

4.1.3 Elaboración de la cartografía pedagógica colectiva

Un par de horas antes de hacer la presentación, ordené una parte del espacio del taller de artes visuales para recibir al grupo y comenzar a desarrollar la cartografía en conjunto. En aquel instante estaba nerviosa, habían muchos muebles desparramados en la sala y necesitaba moverlo rápidamente para desocupar el lugar. Entre el poco tiempo que tenía, comencé arrinconar en un esquina las sillas y los diversos atriles que habían en la zona. Deseaba generar un ambiente de trabajo agradable y quería darle una sorpresa al grupo. Esta zona que se conectaba con el umbral del espacio de trabajo donde nos reuníamos habitualmente, era un buen lugar para desplazarse y moverse fácilmente, sin tener la necesidad de cambiarse del taller. Su amplitud espacial me permitió poner diversas sillas, mesas y ocho pliegos de papel blanco instalados en el muro para definir el soporte cartográfico. Rápidamente instalé una mesa central frente a este y dejé sobre ella mis pequeñas cartografías creativas y diversas fotografías impresas que había seleccionado de algunas actividades del taller. También, puse algunos materiales para intervenir en ella, como tijeras, pegamentos, lápices de colores, *post-it*, etc. Como no sabía qué iba a pasar, ni cómo nos íbamos a organizar, todo estaba en suspenso. Cuando llegaron los/las integrantes, la sorpresa que generó las fotografías impresas cautivó inmediatamente. Sus sonrisas reflejaban agrado y muchos de ellos/ellas me lo manifestaron. Estaban emocionados al verse en las imágenes y ser parte de las actividades del taller. Mientras observaban detenidamente las fotos comenzaron hablar y narrar los hechos que habían acontecido. Me comentaron que las salidas a terreno fueron muy relevante en esta etapa porque permitió conocernos desde otro lugar. En cierto sentido, les interesaba establecer un vínculo más afable y las actividades ayudaban a generar ese tipo de relación.

Al explicar en qué consistía la actividad, les pregunté si deseaban hablar sobre el proceso que estaban viviendo y/o intervenir en soporte cartográfico con algunas ideas que le resonaban en ese momento, tal vez podía ser un frases o conceptos clave de esta experiencia. Como ejemplo, les mostré mis propias cartografías creativas y le expliqué la manera en cómo había abordado visualmente mi trabajo de investigación. Este material que lo utilicé para comprender el proceso de mis propios aprendizajes fue un buen recurso que sirvió para organizarme antes de entrar a mi trabajo de campo. Les expliqué cómo las imágenes, frases y

conceptos se pueden entrelazar libremente para abordar un problema a tratar, sin la necesidad de establecer una estructura lógica o racional, sino era un recurso para comprenderse a sí mismos y como grupo.

Promover un modo de elaboración libre y experimental era mi intención para comenzar a desarrollar creativamente su propuesta. En cierta medida no quería fijar ni determinar una propuesta cartográfica en concreto, sino que deseaba que colectivamente se organizaran, delimitaran y negociaran su espacio personal, pero creo que en primer momento se adaptaron a los materiales e imágenes que habían en la mesa, por lo tanto, las ideas comenzaron a emerger en base al registro fotográfico del proceso.



Fig.37 Espacio de conversación y reflexión entorno a las cartografías de investigación creativas

Mientras conversábamos sobre lo que estábamos viviendo, Eva tímidamente tomó las tijeras y comenzó hacer *collages* con algunas fotografías. Me preguntó si podía realizar un fotomontaje en el papel y no dudé en apoyarla. Inmediatamente le expliqué que era un material libre de trabajar y podían hacer lo que quisieran con ello. Por otro lado, Constanza sacó un puñado de pelo que llevaba en su mochila y lo pegó en el soporte de recurso. Ella me señaló que quería poner este objeto para hablar de un tema delicado que hace tiempo le estaba dando vuelta.

A la siguiente sesión llegó Diego y estaba sorprendido con lo que había. Recuerdo que al verse en los primeros ejercicios de performance, agarró una

fotografía y la dispuso en el papel, señalando cuál era su territorio. En ese momento, me di cuenta que cada uno estaba reflexionando sobre algún tema que le interesaba pero este hecho tomaría su tiempo y había que tener paciencia. A ratos, pensaba que era importante gestionar los tiempos de cada uno porque solo tenía un par de sesiones para desarrollar este método y había que apurar el proceso. Sin embargo, decidí dejarlo, no quería forzar ni controlar sino que fluyera. Un día acordamos con Senoritaugarte cuatro sesiones para desarrollar la cartografía pero ella estaba abierta a lo que viniese y me dijo que no me preocupara, lo más importante era que este material sirviera a los jóvenes y para ello, había que introducirlo y respetar sus tiempos.

En este sentido, esta herramienta participativa sirvió para generar un espacio de colectividad donde se negociaban las ideas y modos de trabajo. Cada uno tenía su espacio personal, respetando el lugar de su compañero. Por lo tanto, el territorio comenzaba a delimitarse en las ideas, pensamientos e imágenes que disponían los jóvenes y en el deseo de sus intereses. Al compartir mi propio proceso cartográfico me di cuenta que claramente la modalidad sería distinta porque trabajar colectivamente implica considerar otras características que se relacionan con la colaboración, el tiempo y el compromiso. Estos puntos son muy importantes de mencionar porque sirven para generar un acuerdo grupal donde las dinámicas y los tiempos se respetan. Sin embargo, también estas modalidades están en constante cambio y a veces aparecen cuestiones imprevistas.

A medida que algunos iban escogiendo su lugar, otros silenciosamente miraban e intentaban aportar a través de su presencia. La timidez de Juan era evidente, estaba muy silencioso y se notaba que estaba reflexionando sobre su propuesta. Sus habilidades con el dibujo figurativo, le impedía intervenir inmediatamente en el soporte, necesitaba tiempo para saber qué era realmente lo que deseaba hacer para su trabajo final. Por otro lado, Tomás sonreía y aprendía de sus compañeros, él era el más pequeño del grupo y aún estaba en la escuela. Recuerdo que me decía que no sabía como abordar lo que le interesaba. Al parecer, estaba pasando por un momento confuso y deseaba buscar imágenes significativas que dieran cuenta de su problema para aportar a su propuesta. Compartir ideas y dialogar sobre lo que estaba aconteciendo fue gratificante de presenciar porque cada uno veía el proceso del otro a través de los cambios, miradas, aprendizajes

que surgían en la representación de sus creaciones, por lo tanto, todo iba mutando simultáneamente. A ratos, la cartografía se detenía y cambiamos de sala. Luego, volvíamos a intervenir sin tener la necesidad de estar preocupado de su modalidad. En cada sesión muchos de ellos/ellas intervenían silenciosamente y algunos colocaban sus propias imágenes y comenzaban apuntar ideas, conceptos y frases que emergían en el momento. En ese instante, me incorporé a este recurso y decidí incluirme en este soporte. Para mí era importante establecer una relación horizontal y tenía que apoyar, aportar y participar con el grupo. Poco a poco empecé a dibujar y pegar imágenes que había fotografiado durante las actividades. También, escribí la pregunta de investigación y puse algunos conceptos que me parecían interesantes (Fig.38).



Fig.38 Espacio de mi propuesta trabajo al interior de la cartografía pedagógica colectiva.

Mientras algunos iban trazando su espacio, otros estaban divagando y reflexionando sobre cómo iba a desarrollar su trabajo. Por otra parte, le dije a la profesora-artista que la idea era que ella también se podía involucrar, al menos esa era mi intención. Ella me señaló que iba a tener cautela con su participación porque no quería invadir en el proceso de aprendizajes de los jóvenes. Dentro de mis

observaciones, me di cuenta cómo la artista-profesora se relacionaba de una manera horizontal con los/las integrantes. En algunas ocasiones, la lógica de la relación pedagógica entre profesora y estudiantes se diluía y en otras, se notaba que tenía que actuar y poner límites. En muchos momentos, pensaba que estos encuentros estaban orientado hacia un tipo de pedagogía feminista cuya relación pedagógica está basado en la cooperación, el compromiso, la puesta en común y el apoyo mutuo (Luke, 1999). Creo que en este espacio de libertad y confianza que se le puede dar a los/las jóvenes es el gran desafío que tenemos como educadoras para generar otro tipo de prácticas pedagógicas que apuesten por modalidades empáticas y afables con los estudiantes. Históricamente la noción de profesor se ha caracterizado por un modelo hegemónico y autoritario que recae en el hombre/profesor e institución donde las relaciones de poder son difíciles de negociar, naturalizando y respetando culturalmente este legado lógico y racional. Por lo tanto, me preguntó ¿De qué manera se puede hacer un tipo de pedagogía feminista que apueste por nuevos principios? Sabemos que la cooperación, el compromiso, la puesta en común son aspectos importantes de considerar pero la pregunta está en ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo llevarlo en la práctica diaria?

En una conversación que sostuve con Ninón, una de las participantes del taller, me señaló lo siguiente:

“Estar en una relación de horizontalidad de equipo de discusión y de trabajo, incluso con Señoritaugarte y contigo, siempre fue desde la conversación y no de la imposición. Yo siento que eso es importante porque estamos muy acostumbrados a esa manera de educarnos y recibir la información [...] es decir, ustedes como profesoras y nosotras como estudiantes. La idea es ir uniendo y haciendo lazos, conectar con diversos temas y perspectivas, explorar otras formas pedagógicas”. (Fragmento rescatado de la entrevista a Ninón en galería BAJ- Junio 2016)

En muchas ocasiones, sentí que la complicidad era grupal porque la mayoría estábamos de acuerdo con temas relevantes sobre contingencia nacional y era importante debatir sobre ello. Sin embargo, cuando alguien pensaba diferente entraba el dilema y eso me hacía dudar, por ejemplo cuando se mencionó el tema del aborto legal en Chile, la discusión se intensificó y la mayoría estaba de acuerdo

con apoyar la causa, sin embargo, una de las participantes insinuó que no estaba a favor porque consideraba que era un tema delicado de abordar a modo tan general. Después de este hecho, en la siguiente sesión esta chica no volvió al taller y me quedé con la duda sobre qué sentía respecto a esta discusión que se generó en el grupo.



Fig.39 Registro fotográfico de conversaciones en el taller de arte y activismo

Muchas veces me preguntaba si nuestros discursos que a veces están basados en nuestras propias creencias, se transforman en un espacio que no permite aceptar las diferencias y se radicalizan en nuestras propias prácticas pedagógicas. Bajo mi punto de vista, aceptar la diferencia y dialogar con ella abre un campo amplio de posibilidades para nuestros aprendizajes y relaciones sociales porque sabemos que cada persona tiene su propia experiencia, historia de vida y es importante respetar su posición. Recuerdo que en el taller algunos/as jóvenes opinaban y dialogaban fluidamente dentro de este tipo de conversaciones pero otros no, se silenciaban y era difícil saber qué pensaban. También, en ciertas ocasiones había tensión en algunas prácticas cuando se hablaba sobre feminismo. El silencio y la timidez de algunos hombres hacía pensar que estaban ensimismados o simplemente querían apoyar la causa, muchos de sus discursos se confundían pero al

verlo unidos con el tema, me alegraba porque es un tema social relevante que es necesario abordar con ellos. Como la mayoría de las personas en el taller eran mujeres el poder femenino se sentía y era interesante ver cuál era la posición de cada participante y los modos en que desenvolvía el tema. Otra cualidad que se generó en el grupo fue un tipo de complicidad que se entrecruzaba entre la amistad y la puesta en común. Esta dinámica que se caracterizaba por apoyar y aprender del tema de algún/a compañero/a, también, se cruzaba con la posición crítica que teníamos sobre la desigualdad social que ocurren en Chile. La mayoría de los/las jóvenes había tenido la experiencia de participar en algún colectivo o movimiento social que abordaban tema de problemática social, en todos sus sentidos. Es decir, en tema sobre educación, apoyo sobre la causa mapuche, derecho de la mujer, etc. Algunos sabían trabajar colectivamente y muchos de ellos/ellas habían participado en alguna marcha o manifestación estudiantil durante su época escolar y/o universitaria.

En Chile, en los últimos diez años diversas generaciones de jóvenes han tenido la experiencia de estar en manifestaciones y protesta estudiantil pública en mejora por la calidad en la educación pública. Este movimiento estudiantil que se le ha denominado los *pingüinos*- que por lo demás son llamados así por la vestimenta que tienen que llevar en su etapa escolar de escuela pública, lograron animar a muchos jóvenes a salir a las calles a protestar, a luchar por sus demandas y a manifestar la crisis que vive el sistema educativo en el sistema escolar y universitario en Chile. Por lo tanto, algunos de los/las integrantes del taller, tenían la experiencias de manifestarse en el espacio público. Al comentarme sobre su experiencias sobre este tema, comprendí que el tema de protesta lo relacionaban con un tipo de activismo que en cierta medida estaba vinculado a su vida cotidiana, especialmente en el ámbito educativo. Muchos de ellos/ellas, me contaban sobre sus anécdotas en este tipo de eventos y me señalaron que les interesaba el artivismo porque quería aprender otras modalidades para expresarse dentro de este escenario disruptivo.

4.2 TRAZANDO IDEAS



Fig.40 Elaboración de la cartografía pedagógica colectiva en el taller de arte y activismo.

Ya pasados los días, uno a uno iban avanzando en la cartografía. Entre las ideas que surgían, algunos iban hilando sus intereses con su experiencia de vida y otros iban relacionando las imágenes del proceso con algún tema que les surgía. La conformación del grupo ya se había constituido con once jóvenes que participan activamente en el taller y colaboraban con la cartografía, por lo tanto, decidimos distribuir el espacio por parte donde cada uno iba a desarrollar su propuesta en este soporte, incluyendo a la artista-profesora y mi participación como investigadora en formación. Distribuir las tareas y organizarse era importante porque esto permitiría evidenciar nuestro proceso de aprendizaje de manera conjunta. Al medida que íbamos avanzando, decidimos con Senoritaugarte fijar tres a cuatro sesiones para desarrollar la cartografía. Había poco tiempo y teníamos que apresurar el proceso para desarrollar el trabajo final. A ratos no sentía muy convencida que sirviera esta modalidad porque veía un pegoteo de imágenes y conceptos en el soporte que generaba confusión. Las ideas no se hilaban bien y había poco tiempo para cumplir el objetivo. Además, en aquellos momentos me resultaba difícil hacer anotaciones mientras conversaba y trabajaba con el grupo, sin embargo el registro fotográfico y

algunas grabaciones en video ayudó para dejar testimonio de lo que estaba emergiendo. Era la primera vez que realizaba una cartografía con jóvenes y no quería apresurar su proceso sino comprender cómo se relacionaban, cómo aprendíamos en conjunto y qué aspectos claves estaban ocurriendo.

A medida que iban pasando el tiempo, lentamente los *post-it* comenzaba a plasmarse en la cartografía comenzaba a tener forma, como aparece en la Figura 41.. En ella cada uno puso su nombre y/o un tema que le interesaba para delimitar el espacio. Algunos jóvenes, eran claros y sintéticos y sabían lo que querían debido que se relacionaban con lo que hacían en su día a día pero otro iban armando la idea azarosamente y hacían algún tipo de conexión en el momento.



Fig.41 Proceso de elaboración de la cartografía pedagógica en el taller de arte y activismo

4.2.1 Publicidad sexista



Fig.42 Javier y Catalina: integrantes del taller de arte y activismo

Recuerdo que Javier una de las integrantes del taller, participaba activamente en una agrupación feminista. Su visión sobre el activismo era clave para potenciar al grupo porque tenía la experiencia de intervenir en el espacio público. En aquel entonces pertenecía a un colectivo llamado La Brigada de Propaganda Feminista (BPF). Esta agrupación artístico-política de carácter feminista, conformada en Santiago de Chile, realiza diversas intervenciones públicas y utiliza la elaboración gráfica colectiva como parte integral de su identidad artística. A través de la serigrafía artesanal, difunden y promueven en las calles un ideario crítico feminista de carácter público con el objetivo de luchar contra el discurso hegemónico imperante y tensionar la herencia patriarcal en Chile.¹³

Al conversar con ella durante los últimos días de exposición que presentamos en la galería de BAJ, empezaron a aparecer muchas cosas sobre este tema. Hablamos del feminismo, desde su visión activista, de su proceso en el taller y de la cartografía. Mientras le preguntaba sobre su posición, me explica lo siguiente:

¹³ Definición del colectivo en la pagina web

“En el feminismo hay miles de perspectiva, yo creo que la construcción de ella no es estática y también, tiene una historia reciente entre comillas con respecto a las historias universales o grandes historias, entonces es una teoría y praxis que está en constante producción, en base a eso el feminismo llegó a mi vida desde una experiencia muy personal y claro, leyendo que lo personal es político, es como entender todo esto. Para mí el feminismo es buscar la forma de liberación y de luchas con las opresiones que vivimos las mujeres y otras corporeidades que no entran en este sistema desde lo sexualizado y estereotipado, ¡eh! eso es lo que yo entiendo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Javiera en galería BAJ- Junio 2016)

Al comprender su visión, poco a poco iba narrándome su proceso de trabajo en la cartografía, señalando que al inicio deseaba abordarla desde la violencia de la mujer. Llevaba tiempo trabajando este tema y quería desarrollar un trabajo relacionado con ello, sin embargo cuando comenzó a intervenir en ella, estaba media perdida y se dio cuenta que una de sus compañera estaba trabajando un tema similar en este soporte, entonces, las ideas comenzaron a converger y decidieron desarrollar una propuesta común. En aquel momento, Catalina estaba estudiando fotografía y deseaba utilizar el tema del acoso callejero a través de esta técnica. Llevaba tiempo trabajando algunos temas sobre la mujer y quería seguir en este camino. Paralelamente, ella se encontraba desarrollando proyectos fotográficos en comunidades y le interesaba el tema del cuerpo de la mujer.

Al conversar con ella sobre este tema, me señaló lo siguiente:

“En la cartografía me empecé a dar cuenta que estaba tomando temática en algo parecido a mi compañera, entonces me motivó a seguir y conocer otros referente. ¡Eh! me ayudo abrir mi espectro de ideas, por ejemplo ahora estoy haciendo paralelamente trabajando con el tema de la comunidad y también estoy haciendo un proyecto de carácter feminista que habla de la censura del cuerpo de la mujer. Lo que me interesa no es utilizar la foto como resultado estético sino como contenido [...]”

(Fragmento de la última conversación con Catalina en la galería de BAJ)

Ambas, era claras y sintéticas, sabían lo que querían y en este sentido se complementaban bien, tanto en sus discursos como en su propuesta gráfica. Por lo

tanto, llegaron a un acuerdo y decidieron trabajar el tema de la *publicidad sexista* a través de la fotografía y la intervención callejera. Eran las únicas integrantes que trabajaron como dúo y era interesante ver cómo se organizaban y colaboraban en conjunto. Los primeros *post-it* que pegaron en el muro aparecieron conceptos tales como violencia, mujer y sexismo. También, colocaron algunos dibujos de mujeres desnudas con objetos en la cabeza. La composición de sus dibujos eran extraña y llamaba la atención porque se asociaban a una especie de collage de desnudos femeninos intervenidos simbólicamente con objetos de consumo.

A partir de nuestra conversación, les pregunté a Javiera por qué te interesó el tema de la publicidad sexista y respondió lo siguiente:

“¡ah! porque si bien las violencias son como así infinitas, hay violencias que se ven y otras que no se ven, la publicidad es una de esas violencias invisibles donde esta el machismo y el sexismo está ultrapresente. Se naturaliza como parte de nuestro cotidiano, los carteles que están en la calle son parte del paisaje [...] Entonces, nos dimos cuenta que lo que pasa que dentro de la publicidad sexista es la instauración de un estereotipo de belleza única, posiciones de roles, sexo y género y la cosificación de la mujer, entonces en base a eso desprendimos diversos tipos de mujeres con estos objetos, por ejemplo en la cosificación de la mujer tenemos a la mujer objeto sexual y la representábamos una mujer con un pene, entonces le pusimos la mujer con la cabeza de pene , ¡eh! la imposición de roles por sexo y género está en la mujer dueña de casa y por último, la mujer consumista responde a una instauración de un estereotipo de belleza que va con una botella de legía o una típica afeitadora para que se depile las piernas [...] Bueno todo esto no es solo una crítica a la violencia patriarcal sino a la capitalista, son todos productos que responden a un modelo económico capitalista y es una doble crítica, por un lado una crítica al patriarcado y por otro al modelo capitalista que utiliza la publicidad sexista como mecanismo de excelencia”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Javiera en galería BAJ- Junio 2016)

Al reflexionar sobre su visión, me di cuenta que ellas estaban haciendo una contra-campaña publicitaria con la intención en denunciar la explotación comercial que genera los anuncios publicitarios contra el rol de la mujer. Esta visión que toma a la mujer como objeto sexual, consiste en convertirla en una mercancía

dedicada al disfrute, generalmente, del hombre, ignorando sus cualidades y habilidades intelectuales y personales y reduciéndolas a meros instrumentos para el deleite sexual de otras personas.

Al abordar este tema con el grupo, nuestras conversaciones apuntaba a que este tipo de violencia se normaliza y genera un tipo de consumismo dominante, que promueve la violencia, el machismo y las agresiones sexuales. A medida que iban trabajando en su propuesta, la idea se definió en desarrollar un tipo de intervención callejera cuya acción sería pegar afiches fotográficos por las calles de Santiago.



Fig.43 Proceso cartográfico de Javiera y Catalina en el taller de arte y activismo

Por lo tanto, ambas señalaron que la cartografía les sirvió para planificar y desarrollar un esbozo de lo que iban hacer. Es decir a visibilizar la idea antes de la desarrollar la acción. Al conversar con Javiera sobre su proceso de la cartografía, mencionó lo siguiente:

“Yo creo que con la cartografía en un comienzo estaba un poco perdida pero cuando empezamos a poner cositas permitía visualizarlo y eso era bacán, podíamos visualizar los que íbamos hacer, entonces mi compañera hizo varios dibujos y eso ayudó mucho. Empezamos a pegar sus dibujos y después trajimos algunas fotos como nuestras referencias y ahí nos empezamos a organizar, por una parte yo hacía algo y ella otra cosa, entonces la cartografía me sirvió para comenzar a visualizar este proyecto que teníamos y a concretarlo mentalmente [...] Como nuestro trabajo siempre lo pensamos en una intervención en la calle y en este sentido la cartografía nos facilitó ordenar y visualizar las ideas para luego salir a la calle”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Javiera en galería BAJ- Junio 2016)

Ella tenía experiencia en intervenir en el espacio público, sabía como tenía que actuar y llevar a cabo el plan. Sin embargo, Catalina nunca había pegado afiches en la calle, su contribución fue desarrollar y potenciar la imagen para crear grandes fotografías que fueron intervenidas en las calles de Santiago. Al relatarme sobre su proceso, señala:

“Al principio cuando recién partimos, era solo llegar e improvisar e igual me ayudo porque uno quiere visualizar su empanada de pensamiento, al menos yo que de repente tengo muchas ideas y no sé cómo llevarlas a cabo. Este método es una muy buena forma de ordenarse y darse cuenta también en qué estoy ahora porque al final las cosas que uno toma del mesón no es causalidad y te está pasando o moviendo. Pese a que yo llevé harto tiempo trabajando el tema de la mujer, empecé a mirar a mis compañeros y al inicio empecé a observar el trabajo de mis compañeras. Recuerdo que hice una virgen de la mujer y luego me intereso el lado de la violencia y ahí fue cuando llegué al acoso callejero. Después llegó Javi y también se empezó a meterse por ese lado y otras compañeras, entonces como que más que nada me sirvió para ordenarme mi proceso. Y ya más adelante cuando empecé a desarrollar la idea con mi compañera como que nos sirvió para ordenar las cosas que hacía cada una y empezamos a traer imágenes de lo que cada una

participaba y empezamos a conocer el mundo de la otra, empezamos a traer escritos de nuestros pensamientos o nuestras opiniones y a ver hecho estas fotografías de cuerpo de mujeres, como que las readapte a la cartografía y les di como otro uso [...]”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Catalina en galería BAJ- Junio 2016)

Al final del proceso, Javiera y Cata estaban lista para el día de la intervención. Cada una sabía lo que tenía que hacer e invitaron a sus compañeros a participar en ella. Además de intervenir en la calle, iban a registrar y necesitaban protección o aliados para que no les sucediera ningún imprevisto. Al conversar con Javiera sobre esta intervención, indicó:

“En realidad fue tranquilo como yo estoy acostumbrada a pegar en la calle y soy acelerada salió todo bien. Ese día nos acompañaron algunos compañeros del taller porque había que tener cuidado al pegar estas fotos en algún muros de Santiago. No era lo misma acción con la brigada de propaganda feminista porque en este caso, los afiches que teníamos eran únicos, es decir eran fotografía gigantes y había que cuidarla para que no se estropearan. Por lo tanto, pasamos por varios procesos, primero hacer el boceto en la cartografía, luego fotografiar los desnudos, imprimir las imágenes y después salir a la calle [...] El resultado de su trabajo fue muy interesante. Al mirar su registro fotográfico y en video de sus acciones, comprendí que gran parte de sus compañeros del taller estaban implicados. Por otro lado, al observar la atónita mirada del transeúnte frente a las imágenes era interesante. No entendía lo que pasaba y era importante dar cuenta de ello. Recuerdo que uno de estos afiches, estaban ellas, se habían fotografiado desnudas y en su rostro pusieron el rostro de una loba que representaba la rebeldía de la mujer. Esta material que estéticamente estaba bien realizado, daba cuenta de una situación importante que ella no se esperaban. Comprender esta modalidad fue interesante, porque ella registraron cuando la gente observaba sus afiches y era interesante de evidenciarlo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Javiera en galería BAJ- Junio 2016)

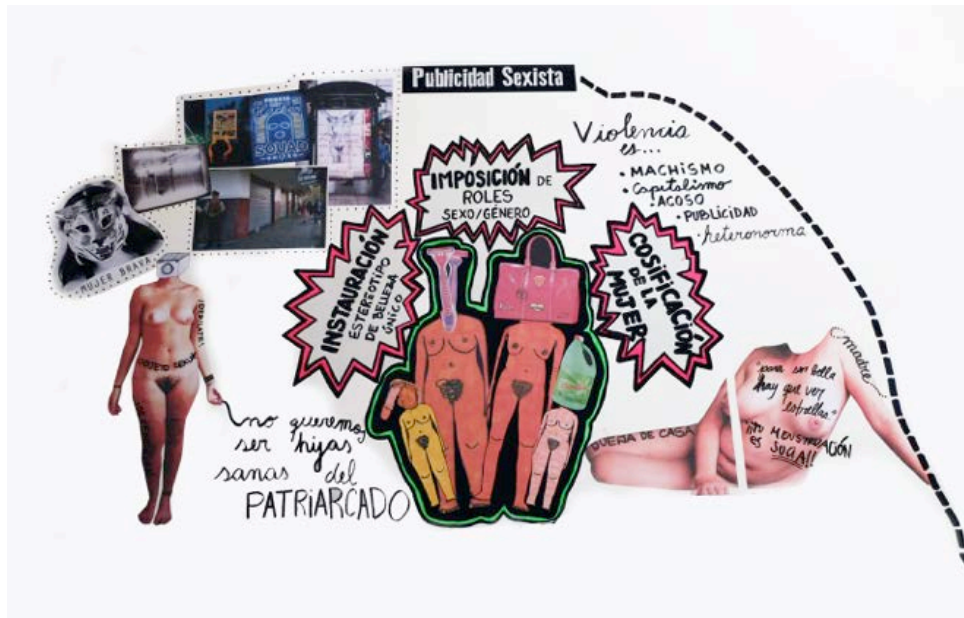


Fig.44 propuesta cartográfica de la publicidad sexista

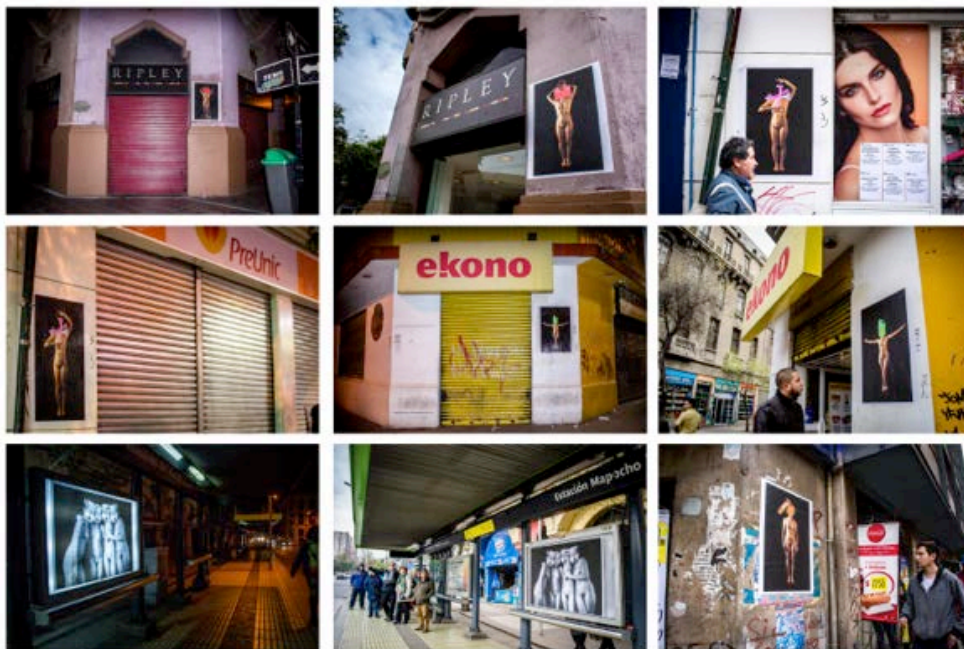


Fig.45 Trabajo final de la intervención callejera de la publicidad sexista.

4.2.2 *Aquí se abusa*



Fig.46 Constanza, integrante del taller de arte y activismo

Otras de las propuestas interesantes que había en la cartografía fue el trabajo de Constanza. Al evidenciar su proceso cartográfico durante las diversas sesiones que tuvimos en el taller, pude evidenciar cómo sus aprendizajes fueron variando y progresando con mayor intensidad. Durante las primeras sesiones de estas, su propuesta de trabajo se componían de flujos y conexiones que se iban hilando día a día como un crucigrama, las mutaciones de sus intervenciones surgían repentinamente y en muchas ocasiones vi cómo modificaban las imágenes, objetos y conceptos para relacionarlo con una experiencia que vivía paralelamente.

Al comprender su desarrollo, poco a poco fue evidenciando el tema y me llevó a reflexionar sobre la importancia de prestar atención más al proceso que a su resultado gráfico. Para Braidotti (2005) el gran desafío que tenemos que aprender en este milenio es pensar en los procesos más que el resultado porque nos permite desprendernos del “hábito mental de la linealidad y de la objetividad que persisten en su reducto hegemónico sobre nuestro pensamiento” (p.14). A veces nuestros aprendizajes no encajan en una coherencia formal de nuestras representaciones

sino sucede todo lo contrario, son procesos complejos, metafóricos y se enredan con las cosas que suceden en nuestros día a día. Para esta autora pensar en esta cuestión “no es un tarea sencilla, ni particularmente bien recibida, en el lenguaje teórico y en las convenciones que se han convertido en norma en la teoría social y política, así como en la crítica cultural” (Braidotti, 2005, p.13) porque lo que prevalece en este espacio es la objetividad y la razón lógica. Señalando que “es bastante más sencillo pensar sobre el concepto de A o de B, O de B como no-A, que en el proceso que transcurre entre A y B” (p.14). A veces estamos acostumbrado que las representaciones y los significados tengan coherencia en nuestros aprendizajes y esa lógica recae en una forma tradicional de comprender las cosas, sin embargo, en muchas ocasiones sucede todo lo contrario, son abstracta, fluyen de datos, experiencias previas y requieren tiempo para procesarla. El proceso cartográfico de Constanza se situaba bajo esta lógica, no se estaba estableciendo desde una comprensión inmediata sino todo lo contrario, su desarrollo fue enredado y complejo, se mezclaba con múltiples cuestiones vivenciales y conceptualización relevantes que surgían en el momento y me resultaba difícil de analizar teóricamente este caso, sin embargo paulatinamente fue comprendiendo su idea y me dejé encantar en la mutación y fluidez de su propuesta.

Recuerdo que el primer día que empezó a intervenir en la cartografía, la primera acción que hizo fue pegar un mechón de pelo al lado de la propuesta cartográfica que abordaba el tema de la publicidad sexista. Mientras intervenía en ella y conversaba con sus compañeros y lentamente comenzó hablar de su propuesta y experiencia de vida. Era un tema delicado y difícil de dialogar porque su tema de interés trataba sobre el abuso sexual. Al inicio no entendía bien la relación que hacía con este objeto. Es decir, el mechón de pelo no encaja en mi interpretación con este tema, sin embargo, al ver que lo conectaba con su carnet de identidad y los conceptos que ponía, algo empezaba a dilucidar. A medida que iba hablando sobre el tema, comprendí que su propuesta estaba surgiendo a partir de una experiencia paralela que estaba teniendo con un grupo de mujeres del cual estaba participando activamente. Al narrar los hechos, comenzó a explicar el por qué de su propuesta y explicó que este tema había surgido en una conversación con estas mujeres donde emergió el tema del abuso sexual infantil.



Fig.47 Inicio cartográficos de Constanza, primeras ideas.

Se notaba que le afectaba el tema y paulatinamente comenzó a relacionar otros conceptos y objetos asociados a ellos. Al observar las primeras intervenciones en su cartografía, armó una especie de retrato que reflejaba una imagen extraña y mutante, mediante la composición azarosa que consistía en los elementos representados (Fig.47). Lo situacional estaba presente y fue un tema difícil de abordarlo espontáneamente. Mi única suposición sobre esto, era que estaba asociando a cosas que estaba en su experiencia de vida y era necesario respetarlo. Al parecer la unión entre la conversación con ese grupo de mujeres y los ejercicios del taller, le estaban generando una idea global de lo que deseaba decir. Sin embargo, pasaron varias sesiones donde ella no intervino en la cartografía y solo asistía a taller para reflexionar y hablar sobre el proceso de trabajo de sus compañeros/compañeras.

En nuestra última conversación al finalizar el taller, le pregunté sobre cómo había sido su experiencia en el taller y me señaló lo siguiente:

“Fue una experiencia similar a la de ir soltando capas, en un proceso de profundización de ideas que venía trabajando, que se fueron conectando entre sí y generando vínculos con otras personas, me gustó mucho y creo que unos de los factores que lo hicieron así fue la calidad del grupo en términos relacionales [...] Para mí es importante eso, el resultado no es tan

importante como convivir con otras personas, siento que el arte y todas las acciones que voy haciendo son excusa para generar vínculos [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

Al percibir que su yo-relacional estaba emergiendo en aquella experiencia colectiva, entendí que era un punto interesante de considerar dentro de su propuesta final. Recuerdo que un día llegó al taller y todo cambió, sacó el mechón de pelo que tenía pegado en la cartografía y se movió de lugar. Se puso al otro costado de la cartografía e instaló un comic gigante que había desarrollado en casa. Al conversar sobre este hecho, me indicó:

“Cuando comencé la cartografía, sentí que cada vez me alejaba más de mí, primero estaba fundida en el dolor personal que representé con esta bola de pelo en el autoretrato infantil, después pude representar el cuerpo como lugar de abuso a través del uniforme escolar. A partir de eso pude ver cómo la colectividad está implicada en el abuso sexual y político. [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

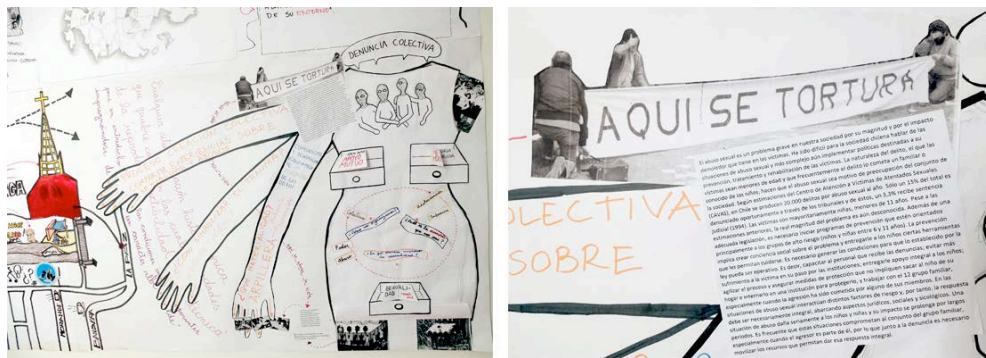


Fig. 48 Propuesta cartográfica de Constanza

Al observar la imagen de su cartografía comprendí que los hechos mencionado estaban cobrando sentido para ella y era interesante ver los desplazamientos, conexiones y reflexiones significativa que hacía con la experiencia que vivía con el grupo de mujeres. Durante esta conversación, me comentó que el tema del abuso sexual se había modificado a un tipo de abuso institucional y se desglosaba en tres conceptos claves: poder, cuerpo e

institucionalidad. Era una situación compleja de analizar porque la carga de su significado implicaba asociarlo ciertas nociones y enfoques que requería estudiar. Sin embargo, más allá de relacionar estos conceptos con la teoría que conocía, me interesaba saber qué entendía por estos conceptos, cuál era su relación con su trabajo y qué conexiones estaba realizando con el activismo.

Al conversar sobre su propuesta final, señaló:

“Como el tema general que desarrollé es el poder, cuerpo e institucionalidad, reflexioné sobre cómo vivenciamos nuestros cuerpos y los poderes ejercidos en él. Inicialmente partí con la idea de poder para canalizar una experiencia que estaba viviendo en otro contexto, con un grupo de mujeres donde estaba emergiendo el tema del abuso sexual [...] entonces necesitaba canalizar eso y estaba sintiendo que varias personas confluían con una problemática común pero que había mucha dificultad para hablar. Al escuchar estos relatos fui configurando el tema y viendo nuevas aristas, y a la vez comencé a hacer mi propia descarga de lo que iba sintiendo, por eso cuando empecé a experimentar con la cartografía, hice una especie de autorretrato infantil, algo monstruoso, era mi foto disfrazada de pájaro intervenida con pelos [...] El autorretrato resultó ser un personaje triplemente oculto, bajo el disfraz de pájaro, debajo del pelo, y oculta en la representación y desde ahí partí con la cartografía. A partir de ahí fui pensando en mi autorretrato y cómo construí mi representación corporal para pensar en el poder ejercido sobre el cuerpo [...] La cartografía me llevó a ver el tema más global, eh! esquematizarlo, me sirvió mucho y cada vez que hice una cartografía la hice en un día y la otra la hice distinta, entonces en ese sentido yo no fui muy prolija con el tema pero me hubiera servido haberla continuar más y redondeando la misma [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

Mientras escuchaba a Constanza, reflexioné sobre la importancia que nuestros aprendizajes tienen con nuestra experiencia de vida, cómo se vinculan intrínsecamente y de qué manera se podían conectar a través la cartografía. Para ella, este método de investigación participativa le sirvió para relacionar y hacer una tipo de desplazamiento que la llevó a concretizar una idea más global. Al intentar

relacionar ciertos conceptos, la carga del significado cobraba más valor. Su visión sobre el poder lo veía desde el abuso y la dominación, en este sentido, comprendía de qué se trataba pero quería tener cautela en mis interpretaciones. Sabemos que las variaciones y significaciones sobre la noción del poder tiene un amplio bagaje de acepciones y distinciones teóricas, sin embargo desde el relato de la experiencia de vida de una persona es compleja de encajar dentro de esta lógica.

Empatizaba con ella, el tejido de los significados que emergía se iban asociando y desplazando a nuestra propia experiencia cultural donde lo político también estaba presente. Al preguntarle cómo relacionaba el tema del abuso con la noción del poder, mencionó:

“El poder lo entiendo como una lucha de fuerzas que se pueden ejercer en las relaciones, no es fijo sino dinámico y que a través de esas fuerzas se producen sujetos sociales. En ese sentido, somos y estamos formados en redes de poder en donde circulan fuerzas que nos modelan y en donde también ejercemos esas fuerzas [...].”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

Luego le pregunté: ¿Cómo relacionas la primera idea que tuviste con el abuso con el poder como violencia?

“mmm... es que no necesariamente el poder es violencia. Yo siento que una persona sabe cuando hay abuso o cuando no y me pregunto eso porque es una interpretación de la persona que está viviendo esa experiencia. En este caso sexual, uno puede tener una experiencia sexual con alguien e interpretarla como abuso mientras el otro no la interpreta así [...] Entonces ahí está el tema del poder, el que tiene poder sobre el otro no va ser abusado y el que tiene menos poder va ser abusado, una persona que tiene poder nunca va abusar de alguien que tiene más poder, no puede abusar. Es un tema bien delicado en realidad [...].”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

Al escucharla entendí que ella entiende el poder lo veía como una fuerza que cambia constantemente pero que transita en la dominación. De esta manera, me pareció importante saber cómo lo representaba, cuáles eran los mecanismos para hacerlo visible en su trabajo y hacia quién iba dirigida. A partir del planteamiento de Foucault, el poder esta en sus diferentes dinámicas y variaciones. El poder no recae en una connotación negativa sino se ejerce en cualquier momento. Está el poder político, el poder económico, el poder social, el poder en las relaciones humanas, etc. Sin embargo, a medida que iba encajando, asociaba que Constanza se estaba relacionando el poder institucional con la relaciones de dominación y esto tenía que ver con el control. A medida que íbamos hablando, nuevas nociones aparecieron tales como poder, sexual e institucional. Mientras dialogaba con ella, iba aprendiendo comprendiendo el ritmo de ella. Nuestra ideas convergían espontáneamente y todo comenzaba a tener sentido en su cartografía. También, me explicó que este tema lo había profundizado en un encuentro feminista, en que me mencionó lo siguiente:

“En el marco de este congreso de feminismo en Chile donde participé en la mesa de violencia política sexual, se habló sobre qué es la violencia política sexual y con qué tiene que ver. Por ejemplo cuando la policía ejerce poder sobre alguien lo hace feminizándola... eh! las agresiones que se dan en los carros de patrullas, en las comisarías... Entonces, buscando la manera de sensibilizar con este tema se planeó que las personas podían relacionar las experiencias que habían vivido en su vida, como por ejemplo, abusos sexuales en la familia, haciendo un paralelo con los abusos policiales para llegar a comprender que en Chile se esta cometiendo tortura [...] Yo hice ese vínculo con la experiencia en la que te hayas sentido abusada o que te hayas sentido que te construyeron como alguien inferior y la trasladé a la violencia política.

Siento que mi trabajo cobro sentido cuando salí a la calle, creo que las cosas no las tenía tan clara hasta que salí con ese jumper a la calle porque no sabía que iba a pasar, cómo iban a reaccionar las personas o cómo me iba sentir en ese lugar si estaba tomando un personaje [...] y no me di cuenta, de qué manera me iba afectar eso porque yo todos los días salgo a la calle con algún personaje por la forma en que ando vestida o la forma en que me desenvuelvo y este personaje llamaba más la atención obviamente, entonces la gente te trataba distinta [...]”. Como no tengo cara de escolar (risas), la cosa que llamaba la atención era como me trataban porque se desvelaban

esas lógicas de poder, la policía me empezaban a seguir, la gente me echaba de las marchas, la misma gente me decían que no fuera hacer desorden a las marchas porque estaba vestida de escolar[...].

(Fragmento rescatado de la entrevista a Constanza en galería BAJ- Junio 2016)

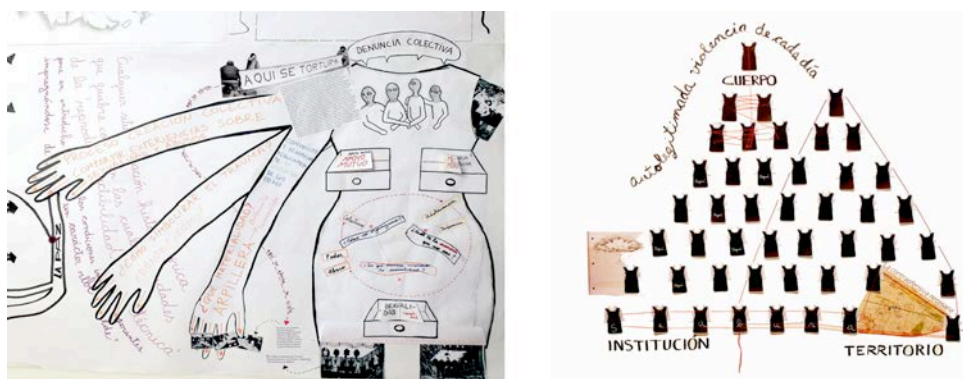


Fig.49 Primera cartografía realizada en papel y segunda cartografía en el muro de la galería de BAJ.

Como lo señala, su proceso cartográfico se desarrolló en dos facetas (Fig 49). donde en la primera cartografía representó esta historia estilo comic y luego cambió la representación cuando intervenimos el muro de la galería de BAJ. En esta etapa realizó un pirámide con pequeñas imágenes del uniforme escolar, aludía a un tipo jerarquía donde ella se situaba y hegemonizaba el poder a través de estas imágenes. A medida que iba progresando, poco a poco comenzó a incluir otros materiales en la cartografía que me confundían debido que su proceso estaba relacionando con la experiencia paralela, por lo tanto, había que tener cautela.

Aprender de esto, me enseñó a pensar cómo los aprendizajes van cambiando constantemente y mutando en nuestro día a día. Al contarme los hechos, señalo que deseaba incluir en la cartografía una arpillera que había realizados con estas mujeres. La arpillera es el nombre que se le designa a una pieza textil cuyo material es grueso y pesado, generalmente esta hecho con material de saco, sin embargo, sus tejidos también se pueden utilizar con ropa y tapicería. Al mostrarme su bello trabajo que había realizado con este grupo de mujeres como se muestra en la imagen central en la Figura 50, me explicó que utilizó el traje típico que se usa como informe escolar para dar cuenta de lo sucedido. Estaba retorcido y cocido de manera que en sus costuras parecía un objeto-pintura y no entendía bien su relación con la cartografía. Al preguntarle sobre ello, me dijo que su intención era asociarlo

a su tema de trabajo que tenía que ver con la experiencia que estaban viviendo y con la propuesta final que iba a realizar.

Al momento de intervenir en la cartografía de la galería todo cambió y intentó representar nuevamente su idea. De esta manera, comprendí que los cambios de Constanza fueron significativo tanto en el proceso cartográfico como en su trabajo final, terminando en realizar una performance en una manifestación estudiantil por las calles de Santiago de Chile. Esta acción implicaba ir vestida con el típico uniforme tradicional que se usa en educación escolar pública y al interior de esta tela, bordeó la frase con el título *Aquí se abusa*.

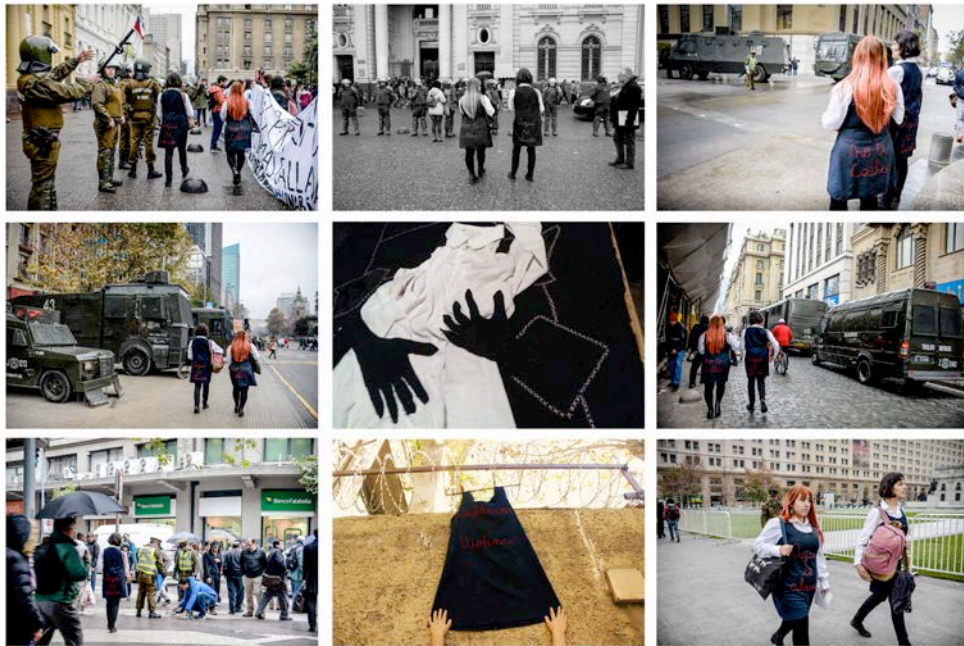


Fig. 50 Trabajo final de Constanza, performance “Aquí se abusa”.

4.2.3 *Cuerpo y Memoria*



Fig.51 Diego: integrante del taller de arte y activismo

Cuando conocí a Diego, una de las primeras cosas que me llamó la atención fue la forma de relacionar su propuesta artística con su experiencia personal. Casi siempre llegaba con un texto escrito para comentarle al grupo sobre lo que deseaba hacer con este tema. Este gesto particular que por antonomasia lo caracterizaba, tenía un gran potencial en su relato porque aborda un tipo de narrativa autobiográfica que lo hacía especial. Tenía una gran habilidad con la escritura, la profundidad de su frase era potente, reflexiva y conmocionaba.

En una ocasión cuando comenzamos a desarrollar la cartografía nos leyó grupalmente todo lo que estaba aprendiendo y fue gratificante para el grupo. Al relatar su propuesta, claramente su posición como activista lo hacía tener una postura crítica y reflexiva sobre el tema de su identidad. Mientras reflexionaba sobre lo que decía pensaba que sus escritos autobiográficos tenían un enorme potencial porque narrar tu historia, especialmente dentro de una posición activista no es un tarea sencilla, hay algo profundo personal detrás de esto y le afectaba.

Para Contreras y Pérez de Lara (2013) “Toda experiencia es personal: lo que cuenta no es que “algo” sucede, sino alguien que la tiene” (p.30), sin embargo esa

experiencia no puede mantener sola, sino necesita ser comprendida con los otros, contigo y con el mundo. Y en este sentido Diego me enseñó eso. Su tema de interés tenía que ver con *el Cuerpo y la Memoria*, desde niño siempre ha tenido conflicto con su identidad y para él era trascendental trabajar y hablar sobre este tema. Cuando ingresó al taller consideraba que era una buena oportunidad para trabajar y profundizar en ello. Mientras lo iba conociendo siempre manifestó abiertamente sus conflictos, dudas y problemáticas con su cuerpo.

Recuerdo que la primera sesión de la cartografía no pudo asistir a clases, sin embargo llegó en la siguiente sesión y todo se potenció. Aquel día vio aquel registro fotográfico que había sacado del proceso y tomó la foto de la primera performance que había realizando en el taller (Fig.52). Este ejercicio se llamaba “Mi cuerpo es...” consistió en analizar ciertas nociones del trabajo de algunos artista activistas que fueron presentados en clases y la idea era conceptualizarlos en dos palabras, por ej: sonido-silencio/ color-ficción/ educación-riesgo. Además, había que elegir un lugar (sólo en el 2do piso de Balmaceda) para realizar una breve acción con un objeto personal que duraría un minuto. La idea era hacer un circuito-recorrido de acciones donde todos participaban de manera conjunta.

Recuerdo que en esta actividad, lo acompañé a registrar su propuesta performática. Me pidió que lo registrara en video, al parecer quería verse y analizar lo que haría en ese momento. Era la primera vez que hacía una acción de estas características y su performance consistió en leer un texto donde profundizaba y desglosaba la desconstrucción de su apellido paterno. En aquel momento, se sentó en el baño y puso una especie de hueso frente a su cuerpo, comenzó a leer fuertemente lo que había escrito y todo fluyó espontáneamente. Al terminar la sesión me señaló que este hecho había sido un acto significativo porque implicó cerrar el tema con su



Fig.52 Primera performance de Diego

padre. Ahí me di cuenta que el tema de la autobiografía era muy relevante para él y lo manifestaba constantemente. A medida que iba desarrollando la cartografía, tomó esta fotografía (Fig.52), agregó un registro del trabajo de Pedro Lemebel y apuntó ideas de algunas nociones que emergía. Sin embargo, un día todo cambió, llegó con un papel gigante explicando nuevamente lo que deseaba hacer, dejó de lado lo que había hecho y comenzó a trabajar una propuesta más concreta. Esta mini cartografía (Fig.53) era un especie de mapa invertido donde explicaba las etapas de su acción performática. Se distribuía en tres momentos significativos en que pasaría por un proceso de transformación a través de tres personajes: una mujer con burka, una mujer vestida de mapuche y un travesti. Además dentro de esta cartografía puso a tres referentes artísticos dentro de la escena local de performance (Pedro Lebemel, Carlos Leppe y el travesti Hija de Perra) aludiendo al tema cuerpo y la memoria (Fig. 53). Para él era importante indagar sobre estas referencias debido que sentía completamente significado con ello y le podía servir para desarrollar su trabajo.

Al ejecutar y explicar detalladamente su propuesta al resto de sus compañeros/as, la idea se iba entrelazando y cobraba sentido. Ya tenía listo el esquema y sólo le quedaba desarrollar la acción en el espacio público. En aquella ocasión, era el primero que había terminado la cartografía, pegó este papel en soporte colectivo y se dedicó a ayudar a sus compañeros. Mientras se relacionaba y conversaba con ellos/ellas, hizo un gesto significativo que puso en el centro de la cartografía colectiva el título *Nuestro territorio*. Aquella vez, traía consigo un pequeña imagen de un mapa invertido aludiendo a la obra de Torres García donde la pegó en el centro el soporte cartográfico.



Fig. 53 Intervención en cartografía colectiva sobre papel

Esta acción que fue muy significativa para el grupo, determinó que la cartografía era un espacio común y un territorio que nos pertenecía, por lo tanto, podíamos hacer lo que quisiera con ella.

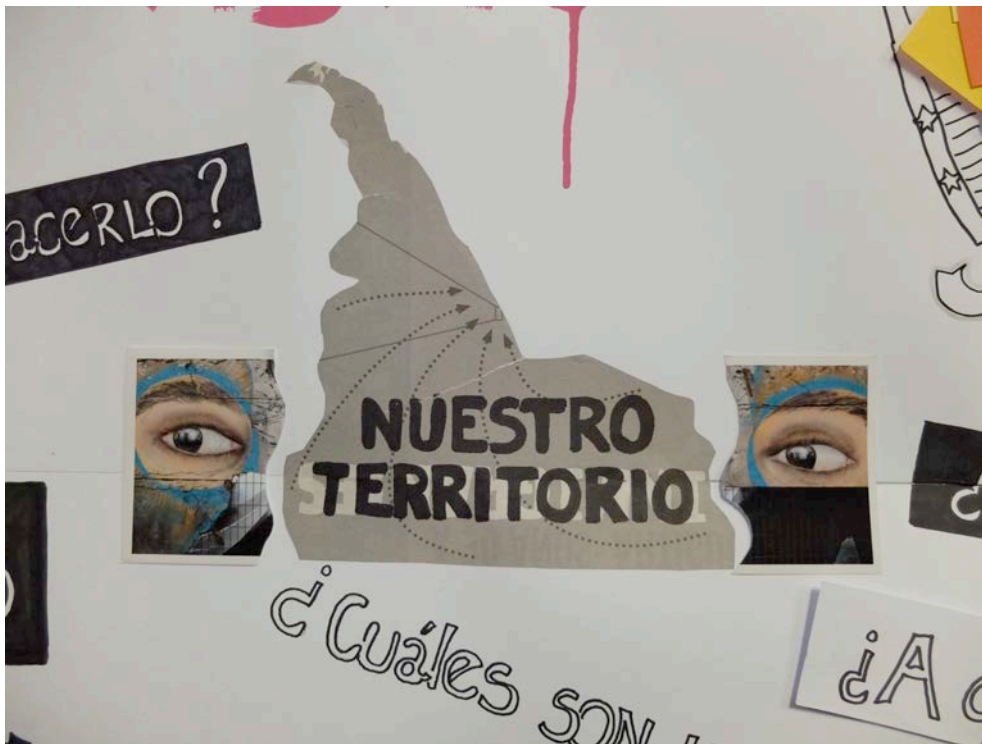


Fig. 54 aporte de diego en la cartografía colectiva en papel

Al dialogar sobre este tema, señaló:

“O sea primero partí con mi primera cartografía, mi primer territorio antes que esto hice un mapa latinoamericano invertido porque es una forma también de descolonizar lo que se muestra mal, lo que muestra la gente, los políticos, todo lo que tiene que ver con asuntos del mal es lo más común, entonces porque tiene que ser de esta forma y no puede ser de esta manera y también, mucho artista lo han tomado a través del tiempo. No es algo que se me haya ocurrido, lo tengo presente porque es histórico, nos sirve para entender, reflexionar y profundizar nuestro territorio latinoamericano; esto deviene por Joaquín Torres-García para comprender nuestro espacio. Como dijo en su momento: “Nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora,

prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte”. Entonces tomo este mapa invertido, para desglosar un tanto mi memoria en esta tierra Sur”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

En nuestra conversación que sostuvimos en la galería de BAJ, nos sentamos frente a la cartografía y hablamos sobre su proceso de trabajo. Al mencionarle sobre este recurso, la miró y dijo:

“La cartografía que se presenta ahora frente a nosotros, tiene como título “arte y activismo” y tiene nuestro propio territorio. Entonces, fui desarrollando mi tema desde mi punto o desde mí frontera particular. Hay que dejar en claro que a mí siempre me ha interesado el cuerpo y el asunto de la memoria, y me dije -qué más interesante que trabajar en un taller de arte y activismo y tocar el tema del cuerpo y memoria porque desde niño siempre he tenido preocupación, dudas, conflictos que me han carcomido un poquito, lo que es mi vida, ¿no?. Entonces, tomar el cuerpo, y hablar de cuerpo y memoria es hablar de Diego Argote como para que se entienda un poco. Hablar de mi cuerpo y de mi memoria, es hablar de cómo me siento, qué siento, lo que quiero transmitir, lo que quiero ser o no ser, esta ambigüedad que hay en esta memoria que no es algo único, es algo que esta siempre en constante movimiento, es como el agua o el mar, viene y va [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

Diego, tenía una visión clara de lo que deseaba hacer, llevaba tiempo interesándose por este tema y necesita canalizarlo y expresarlo a través de un acción. Recuerdo que cuando comenzó a desarrollar su idea, pacientemente explicaba su proceso, historia y dilemas pero este método le sirvió para explicar y relacionarse con el grupo.



Fig. 55 Diego explicando su propuesta de trabajo

Al conversar sobre este hecho y sus compañeros/as, señaló:

“Me ha servido mucho conocer otras miradas. Cuando iba o voy a coloquios o charlas, siempre hay posturas diversas. Pero trabajar con personas diferentes fue interesante, por ejemplo: la Ninón con su postura política, o la Eva Luna cuyo trabajo me interesaba mucho, ya que ella tomó y retomó el tema de la Virgen, rajándola, deconstruyéndola y construyéndola como lo hace el teórico filólogo e historiador del arte Didi-Huberman en su libro “Venus rajada”, por ejemplo.

Por otro lado, ver el trabajo de un compañero heterosexual masculino, profundizando el feminismo fue notable. Y por supuesto el resto también tenía sus potencialidades. Por lo demás, el trabajo de Senoritaugarte como ejemplo a reflexionar e incluso tu experiencia europea que nos presentaste en la sala y nos introdujiste y nos entretijiste en la reflexión cartográfica”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

El tema relacional estaba presente, él aludía a que cada compañero tenía una idea diferente y era diferente. En muchas ocasiones Diego, intentó aportar en lo que podía, era generoso y casi siempre estaba adelantando al resto. Lo sentía muy seguro de lo que decía, su personalidad era atractiva y siempre tenía algo que decir.

Un día mientras desarrollamos el video para presentar en la exposición, él se presenta con el nombre de *Hom bru no mujeril*. Era la primera vez que explicaba su trabajo y deseaba presentarse como un travesti. Estaba vestido con una túnica negra y con los labios pintados preparado la acción. En aquel momento manifestó abiertamente sus inquietudes y problemáticas relacionadas con su identidad.



Fig. 56 Grabación de video-entrevista

Al contar brevemente sobre este episodio durante la grabación, él explica su trabajo leyendo lo siguiente:

“Hablo de mi belleza agresiva, de mi ruptura, rotura de mi corpus, especialmente de mi rostro que presento sin sentir vergüenza ni miedo.

Hablo sobre mí a través de la reflexión mirándome, analizándome, visibilizándome antes la apertura maldita de esta sociedad.

Mi trabajo habla de tres cuerpos adentro de mi propio cuerpo, cuerpo musulmán, cuerpo mapuche, cuerpo travesti. Critico la norma de violación y agresión, critico a la norma del manto opresor, critico al poder por enajenar al cuerpo mapuche discriminando la dermis y la epidermis, critico al poderoso, al estado, a las fuerza especiales por denigrar, agredir y asesinar, desaparecer a los travestis. Pensar en el cuerpo es pensar en la resistencia, yo me presento a los ojos de los demás. Soy Diego Argote me presento como Brunomujeril, por todas mis compañeras travesti, por todas mis compañeros mujeres y mis compañeros hombres que luchamos a diario por esta maldita y opresión que tenemos nosotros y nos atacan a nuestros cuerpo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

Al terminar la grabación como aparece en la Figura 56, Diego lloró desconsoladamente. Era importante hacer esta acción y le afectaba profundamente. Admiré su valentía y el tipo de acción que hacía. Al relatarme sobre el desarrollo de su trabajo final, poco a poco iba narrándome los hechos.

En la segunda cartografía que se presentó en la galería hizo algo similar. Traslado todo el material que tenía y realizó una performance en la estación Mapocho. Era un espacio emblemático, antiguamente era la estación de ferrocarriles que había en Santiago de Chile. Está ubicado en pleno centro de Santiago y en la actualidad, es un centro cultural donde realizan diferentes eventos y conciertos artísticos de gran envergadura.

Al comentarme sobre su acción, estaba emocionado y me señaló lo siguiente:

“Hacerlo frente al centro cultural Mapocho donde también hay mucha gente fue heavy. Fue potente porque de partida fui descalzo, fui cubierto y temeroso pero antes de empezar, me dije: tengo que calmarme, respirar profundo, respire hondo pensé en todo esos cuerpos [...] Me traté de poner en los cuerpos de los otros y dije también puedo hacerlo, tengo que hacerlo, es por ellos, ellas, ellos [...] Entonces, me agarré de eso y me dije Diego ¡hazlo! tienes que hacerlo, no lo veas porque es el taller, no lo veas por

nota, no lo veas por nada, hazlo de corazón y de cariño porque te estas mostrando a ti mismo y estás mostrando lo que tú estas sintiendo y los otros cuerpos que no están acá pero que tú lo sientes muy propio. Entonces, tenía un poquito de temor pero también tenía esa fuerza y ese amor por los demás. Salí descalzo, me presenté, caminé lentamente y mi cuerpo se detiene en la entrada de estación Mapocho. Curiosamente se colocan dos personas, justamente masculino frente a este cuerpo musulmán que es femenino [...] Entonces fue denso, pensé esto no me puede estar pasando y fue el único momento en el que debía decidir y actuar. Estos hombres me estaban deteniendo pero se puede re pensar esta situación porque pasé por al medio de los hombres, quebré todo ese papel masculino, rompí su esquema pasando al medio de ellos, baje las escaleras. Debo confesar que temí, eran más grandes que yo y estaba descalza. Me pudieron haber pegado, pisoteado porque yo llegué y no pedí permiso, sino que pasó no más, inclusive los empujé un poco porque no iban a detener, además son cuerpo grotesco, mucho más grueso que mi cuerpo, entonces imagínate me pudieron haber hecho cualquier cosa pero a mi no me importó. Crucé esa barrera y frontera de dominio que estaba justo cuando yo hice mi performance”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

Al reflexionar sobre lo que decía, me di cuenta que esta experiencia fue muy significativa, me detalló minuciosamente todo el trayecto y la manera en que se sintió afectado. Sentía miedo porque al hacer la performance en un espacio público implicaba arriesgarse, estar alerta y asumir esa adrenalina de hacer algo sin autorización del sitio. Al hablar con Senoritaugarte sobre este tema, coincidíamos que la postura de los jóvenes era arriesgada porque implicaba hacer un tipo de acción que podría tener alguna consecuencia, por ejemplo quedar detenidos, le sacaran una multa, etc. Sin embargo, desde un inicio ellos/ellas no les complicaba este tema, tenían miedo pero asumían los riesgo porque creían en este tipo de acciones. Deseaba abordar una problemática social o hacer una acción que subvirtiera el orden de lo establecido. Además, están informados y conocen perfectamente las consecuencias de dichos actos. Creo que la mayoría de los jóvenes que participaron en el taller no pidió permiso, todas las acciones fueron realizadas y planificadas de manera clandestina, en un tiempo acotado, sin solicitar autorización a nadie. Al reflexionar sobre sus trabajos, muchos de ellos/ellas me

decían que sentían estimulados cuando realizaban este tipo de acción en el espacio público y claramente era así, sin miedo ni vergüenza.

Al relatar este hecho, me contó que después de terminar la performance tuvo una breve conversación con una de las encargada del lugar y me señaló lo siguiente:

“Al terminar la performance, ella me sigue con un guardia y no la pesqué, dije no me voy a poner a conversar con ella, luego cuando entraré a explicarle. Ella me dice que debería haber un permiso y le dije es que yo no tengo ¿Por qué tengo que pedir permiso? Creo que aunque me lo pueden haber facilitado, siempre dicen lo mismo pero siempre te ponen un pero y en el fondo yo estoy generando ruido y no tengo porque hacer mis performances a base de algo o norma que ellos me van a dar [...] Se supone que voy hacer una performance presentando mi cuerpo, por lo tanto, yo lo presento [...] No tengo por qué dejarme dominar por esa! Por esa lista de desglose de la norma de lo que tengo que hacer, por qué tengo que hacer lo que ellos están diciendo [...].”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Diego en galería BAJ- Junio 2016)

A ratos, mientras lo escuchaba detenidamente comprendía su resistencia, las acciones activistas son subversivas y no requiere de la aprobación de la institución o de la legitimación a quién se le critica. No le interesaba cumplir con la norma y en ese sentido, la acción de Diego cumplía con su objetivo. Al mirar su performance (Fig.57) aprendí la relevancia que tiene el activismo en el campo educativo porque abre posibilidades para cuestionar y repensar nuestra realidad desde otro lugar y utilizar la práctica artística como una herramienta para una transformación social.

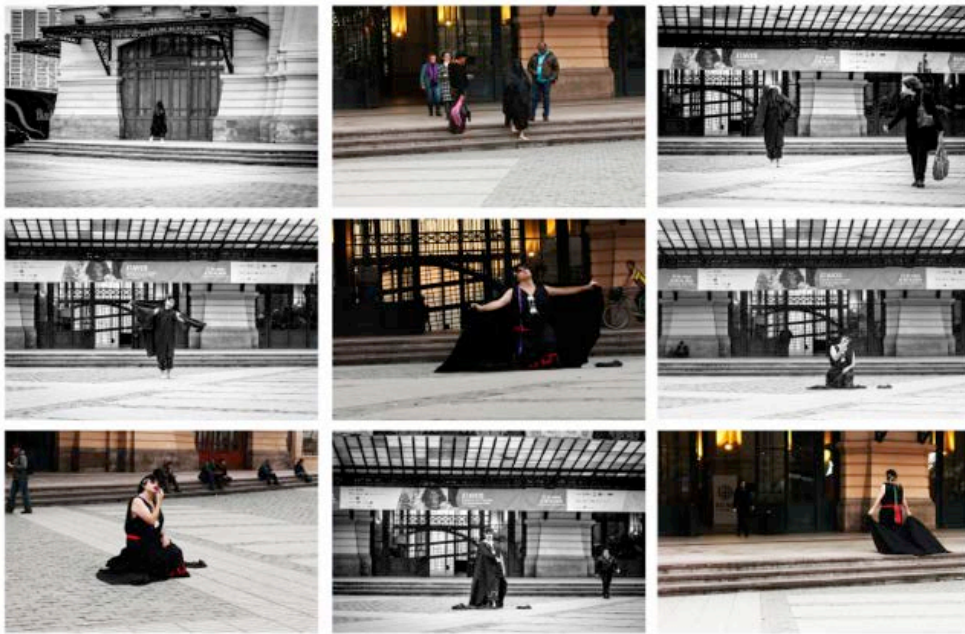


Fig. 57 Performance cuerpo y memoria de Diego Argote.

4.2.4 Resistencia



Fig.58 Ninón: integrante del taller de arte y activismo

Quando conocí a Ninón durante mi trabajo de campo, estaba cursando el tercer año de la carrera de derecho en una universidad pública en Santiago de Chile. Las primeras conversaciones que sostuvimos en el taller, me comentó que participaba activamente de las manifestaciones estudiantiles y a ratos sentía que deseaba conocer nuevas prácticas para relacionar este tema con el activismo, considerando el arte como una buena alternativa para producir nuevas cosas. Era su primera vez en BAJ y me comentó que cuando vio este taller, todo le produjo sentido. Esta disyuntiva que a veces se da entre las disciplinas, me llevó a pensar en cómo la práctica y experiencia artística está disgregada de la cotidianidad de algunos estudiantes. En el caso de Ninón, en su circuito social la experiencia artística era necesaria pero no encajaba con lo que ella estudiaba. Sin embargo, sabemos que su conexión es implícita y solo hay que tener la oportunidad para relacionarla con ella.

Bajo este punto de vista, considero que BAJ es el lugar propicio para fomentar y aproximar la práctica artística a los intereses de los/las jóvenes,

facilitando diversos recursos para que se puedan vivir la experiencia. Es un punto de conexión que pasa por jóvenes de estudiantes de secundaria e universitario.

A medida que iba pasando el tiempo, Ninón pudo conocer nuevas modalidades de práctica artísticas y comprender otras formas de relacionar sus intereses con el activismo. Mientras compartíamos en las actividades estaba fascinada con los contenidos sobre feminismo que pasaba Senoritaugarte. También, se veía muy motivada en los ejercicios que realizaban y la conexión con sus compañeros/compañeras, es decir era un espacio relevante para generar algo en común.

Al finalizar el taller, le pregunté ¿Cómo había sido su experiencia en el taller?, y me señaló lo siguiente:

“Aprendí varias cosas, me reconocí también en una variedad de temas que fuimos tratando, sobre los cuales teníamos varias percepciones en común. También aprendí diversas formas de expresar las problemáticas que nos suceden en lo cotidiano, distintos canales. Empecé a tomar conciencia del territorio por el cual transcurría antes de llegar al mismo taller. Me iban nutriendo, mi vida era una vida activista por así decirlo y donde nos conformábamos y nos íbamos nutriendo en el espacio de la calle, en la universidad y también acá. Entonces siento que fui comprendiendo ese tema, de cómo el territorio te va afectando en todo este proceso creativo y reflexivo y cómo lo vas relacionando a tu trabajo. [...]

Yo siento que tú y Senoritaugarte fueron súper importante porque al menos en mi caso sé poco de arte y ahora me he motivado gracias al taller. Me he quedado fascinada porque mencionaban diversas cosas y quizás el Diego, que es el más estudioso y nos ayudaba. A veces me sentía que estaba bien perdida, entonces me daba esa sensación de tener que seguir investigando. Eso me ha ayudado y también me sirvió tenerla como referentes porque Senoritaugarte también está muy metida en el tema de la performance [...]”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ninón en galería BAJ- Junio 2016)

Cuando comenzamos intervenir en la cartografía, ella empezó a dibujar y pegar diversos recortes de periódicos que daban cuenta de imágenes significativa

sobre manifestaciones estudiantiles. Mientras evidenciaba su proceso, lentamente comencé a identificar algunos elementos y personajes que participaban dentro de esta acción. En esta composición habían imágenes significativas que daban cuenta de este hecho: estudiantes protestando en la calle, carros policiales, perros vagos y algún políticos que representaban el estado chileno. Además, al observar su propuesta, se mezclaban con los dibujos que hacía. Le encantaba dibujar y pintar y en muchas ocasiones me manifestó su interés por el arte urbano. Entre los dibujos que hizo había manos alzadas y un gran lobo silvestre aludiendo al tema de la resistencia y el derecho a protestar.



Fig. 59 Elaboración de la primera cartografía de Ninón

En la presentación de esta imagen (Fig.59) Ninón desarrolla una especie de collage que aludía directamente al contexto social en el cual estaba participando en su cotidianidad. Para mí este tema me llamaba poderosamente la atención porque al igual que Ninón, me encanta recopilar imágenes de protesta de diferentes contextos sociales. En algún momento me señaló que ella tenía una recopilación de grabaciones de protestas que había asistido y quería hacer algo con eso. En Chile la protesta son signos de violencia y represión frente al discurso disidente que no cede en darle valor a la autoridad y justamente este hecho que Ninón quería subvertir. Ella quería explicar que salir a la calle a protestar contra las injusticias del poder hegemónico es un derecho fundamental y hay que darle valor a estos hechos.

Al evidenciar su proceso cartográfico sentía que estaba muy consciente sobre el contexto histórico de Chile y entendía lo que decía, señalando:

“Nosotros somos nietos de la dictadura, quizás no hijos propiamente tal pero nieto. El trabajo del Tomás lo muestra súper claro pero en definitiva

yo creo que esta en cada trabajo porque eso es lo que en nuestro territorio nos ha marcado. También es algo que tenemos que hacer consciente en el momento que hablamos de territorio. La problemática social es algo que no podemos abandonar y por eso yo agregué en la cartografía el tema de la dictadura. En el fondo el tejido social que se viene gestando en ese tiempo, terminó destruyendo todo a través de este aparataje del miedo y tortura que nos ha inculcado el neoliberalismo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ninón en galería BAJ- Junio 2016)

Recuerdo que cuando comenzó hablar de su propuesta, rápidamente abordó el tema de la resistencia. Para ella, la protesta es un derecho elemental y esta acción la consideraba como la única arma social que tenemos para denunciar y manifestarnos frente a la injusticia social. Bajo este contexto, la protesta la entiendo como una acción social conformada por un grupo determinado de personas que lucha frente a un problema o causa social. Su propósito es paralizar, consagrar y manifestar el desencanto o indignación de la gente frente a la injusticia. La condición de su sublevación provoca que las personas se rebelen frente la opresión que el sistema le impone, estableciendo un nuevo orden de las cosas para generar un cambio radical.

Para Butler (2017) aludir a este asunto, apunta a preguntarse lo siguiente:

¿Quién se subleva en un revuelta? ¿Qué provoca que la gente se rebele? Se habla de un estallido de frustración o de rabia y, sin embargo, estos momentos tan viscerales suponen reconocimiento de que un grupo de personas ha llegado al límite. Los seres humanos se rebelan cuando están indignados o cuando no soportan más opresión, cuando, en definitiva, se ha traspasado el límite y se les ha negado durante mucho tiempo algo indispensable para vivir con dignidad o libertad.. (p. 21)

Reflexionar sobre esta visión me llevó a pensar que la protesta no es un acto individual, como señala esta autora, por muy provocador que sea, no es un asunto solitario sino todo lo contrario, se compone de sujetos colectivos que niega toda diferencia con lo individual (Butler, 2017). Su acción es producto de una reflexión y rebelión que quiere levantar a través del cuerpo erguido que alzan la voz frente a una lucha y causa común. Dentro de sus características existe la convicción que esta acción puede generar un cambio hacia la opresión, sin embargo, la revuelta

“siempre llegan tarde, incluso cuando intentan establecer un nuevo estado de las cosas. Tienen lugar mucho después que la opresión comenzase y cuando ocurre, revelan el límite de lo que la gente puede soportar” (Butler, 2017, p.21).

Optar por esa posición es llevar la manifestación como sublevación y es justamente cuando esa reivindicación es lo subvierte al poder dominante. Por lo tanto, el trabajo de Ninón me pareció muy relevante ya que su tema hablaba sobre la resistencia

Recuerdo que mientras conversaba con ella en la galería de BAJ, miramos la cartografía apuntado a cosas significativa que le había resonado durante el taller. Señalando lo siguiente:

Yo creo que todo parte en justificarme a mí misma de porque estoy estudiando lo que estoy estudiando, a pesar que muchas veces me dan ganas de no estar en ese mundo y probar otras cosas pero igual siento que hay algo que me está entregando información y hay una herramienta que no solo se acota en término jurídico o en la formalidad, sino que es una forma de ver el mundo [...]

Como sociedad, decidieron regularnos mediante una forma capitalista y existe esta forma de derecho que es totalmente burguesa por decirlo así en algún sentido que obedece a los intereses de algunas personas y no de todas, por eso reivindicar como derecho fundamental, esencial o derecho humano por así decirlo a la protesta misma, como a la resistencia, a la autodefensa es lo que me interesó trabajar como tema principal [...]

Creo que el tema del derecho está muy acotado por el Estado; no estamos en momentos de paz. Se cree que es así porque estamos democracia pero eso es una máscara y es una mentira. No estamos tranquilos y creo que lo único que tenemos nosotros como arma final es recuperar nuestro cuerpo y ahí también lo relaciono al trabajo de Diego, recuperar nuestra corporalidad, nuestra acción porque si solo nos quedamos así, pensando en todo lo que podemos pensar, criticamos esto y no hacemos algo o no lo hacemos trabajar, no sirve de nada. Entonces, siento que la protesta es un forma de accionar el cuerpo y esas formas que vi durante todo este proceso que hubieron muchas protestas, que también estuve grabando represiones y ver cómo el estado amparado en este mismo derecho que todos le rinden culto, ¡eh! termina matándote, vulnerándote, oprimiéndote, callándote ante algo que es lo más esencial como el derecho de protestar”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ninón en galería BAJ- Junio
2016)

Al reflexionar sobre su visión, me puse a pensar en tema de cuerpo como acción social. Sabemos que el cuerpo es una entidad dinámica y cambiante que transita y se desplaza e intenta resignificar el espacio público. Bajo esta premisa, el cuerpo se activa, se levanta y actúa frente a la lucha de una causa común. A su vez, sabemos que la performance es la herramienta predilecta del activismo y es justamente, ahí donde la acción política, la calle y los cuerpos exaltados en el espacio público cobran sentido. Es decir en las marchas y en la acción colectiva. Al relacionar ciertas nociones e imágenes respecto a lo que planteaba Ninón para su trabajo final, todo encajó. Ella propuso realizar una performance en los bagones del metro de Santiago, explicando la importancia de protestar y el derecho a la desobediencia civil. Para Thoreau (1970) “lo importante es buscar la mayor participación de los individuos en la vida social. Hay que huir de los hombres convertidos en máquinas siempre dispuestos a obedecer, pues la pasividad termina destruyendo completamente un régimen democrático” (p.19). Recuerdo que ese día su acción cobró sentido cuando casualmente había coincidido con una manifestación estudiantil en el centro Santiago y al encontrarse en el mismo momento escapando y huyendo de los carros policiales, actuó y llevó su performance al metro más cercano.

Al relatarme este acontecimiento, ella explica lo siguiente:

“Ese día que hice la intervención, coincidió con una protesta. No lo había predispuesto así pero encuentro que salió mejor y resulto muy poético. Ese día que hubo jornada de protesta, salí a marchar a la Alameda y llegamos a la Universidad de Santiago. En aquel momento, la marcha fue súper reprimida desde sus comienzos por los policías y terminó cerca del metro los Héroe. En aquel momento, le dije a mi amigo: metamos al metro porque esto no da más para más. Justo en ese momento, la policía empieza a reprimir con gases lacrimógenos y tuvimos que correr. Al final nos metimos una estación del metro más arriba y era una situación bien contradictoria, porque la gente que estaba en la marcha en acción, estaba protestando, alzando la voz, recuperándose sus cuerpos de los gases lacrimógenos y las personas que se encontraban en el metro estaba bajo la inercia reprimida

Entonces, hice la acción dentro del vagón del metro, con toda la inspiración. En ese momento me sentí poderosa, fue bacán, me sentí vibrando y dije ¡oh! Lo quiero hacer de nuevo y lo hice tres veces, de una estación a otra y obviamente las tres veces fueron diferentes. Mientras hacía la performance comencé a hablarle a la gente, me comí una parte del texto que había preparado pero comencé hablar y a pensar en un poema de algún luchador llamado Gómez Rojas que fue el primer estudiante que marcó en el movimiento en Chile o después pensaba en otros discursos de gente que estuviera presa o presos políticos. En ese sentido lo construí yo misma porque también quería buscar un poco de síntesis entre las dos ideas. También porque quería hacer algo cercano porque de repente un poema quizás para algunos no les llegan las palabras o se quedan pensando y no es tan claro, entonces preparé este tipo de poema en versos y eso fue lo que expuse en el metro a medida que me iba avanzando de una estación a otra, lo articulé con la acción que generaba un quiebre porque mientras hablaba me ponía una capucha que había hecho con una camisa blanca representando el uniforme formal y correcto. Después me encapuché, me saqué la camisa y quedé de negro con esta capucha.

La idea también era hacer un vínculo con lo animal así sacar la capucha de lado y relacionarlo con la violencia, manteniendo el lado del anonimato, cualquier anonimato porque estoy dentro del sistema, porque si te ven la cara no es nada de lindo que tengas tres años de cárcel, nadie quiere eso y con la terrible situación carcelaria que hay en Chile sobre todo. En este sentido, aquí todos somos iguales. Además, creo que el tema de capucha, es el cuidado de la defensa y el anonimato. También porque da lo mismo quien sea yo como Ninón como una persona que estudia derecho, da lo mismo eso como lo importante que somos seres humanos y que tenemos que luchar por nuestros derecho y por lo que creemos justo, por eso lo vinculaba a lo animal porque eso es lo más esencial que tenemos, después de todas estas vestiduras (...)”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Ninón en galería BAJ- Junio 2016)

Al reflexionar sobre su visión, me di cuenta lo significativa de su acción. Coincidió con esta visión donde el espacio interior y exterior a veces se contraponen y muestran claras evidencias en terreno público. También, su acción fue notable porque consideré que aludía subvertir su propio estilo de vida a futuro.

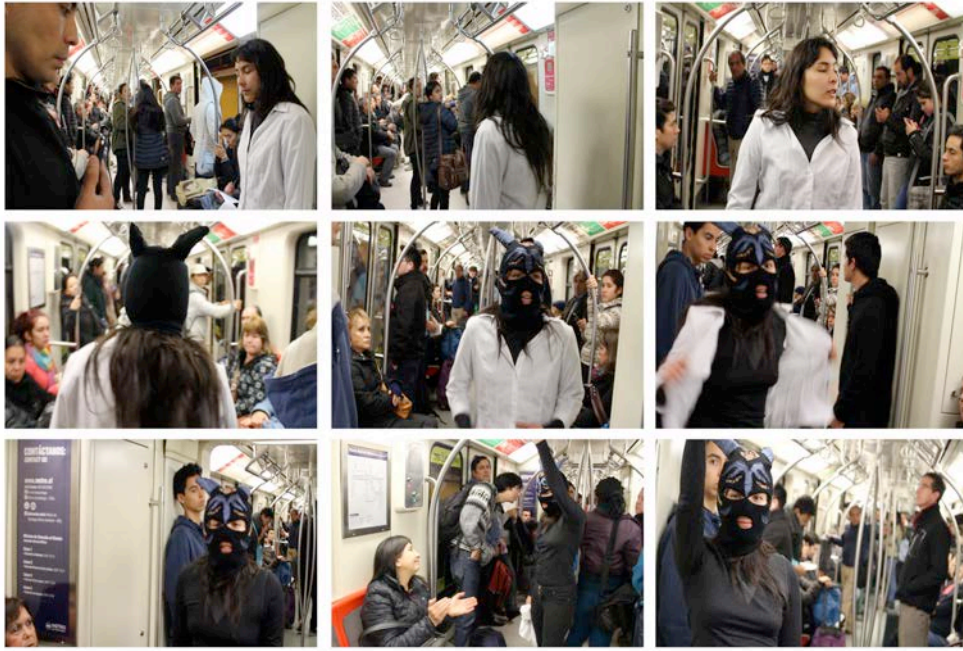


Fig.60 Performance de Ninón en el metro de Santiago de Chile

4.2.5 *Belleza periférica*



Fig.61 Juan integrante del taller de arte y activismo

Otro de los integrantes a mencionar es Juan -dentro de las particularidades que tenía en el grupo-, se destacó por tener una gran habilidad con la pintura y era uno de los pocos jóvenes que se dedicaba a ello. Mientras participaba en el taller de arte y activismo, estaba terminando sus estudios de pintura en una academia de bellas artes privada ubicada en el barrio acomodado en Santiago de Chile. Este lugar estaba destinado a formar jóvenes que tienen interés por desarrollarse en esta disciplina aprendiendo diversos procedimientos técnicos (óleo, acrílico, acuarela, dibujo, perspectiva, escultura en cera). La visión de este espacio es orientar hacia un tipo pintura comercial para que los jóvenes se desenvuelvan en el mundo de arte a través de exposiciones y encuentros afines.

Juan estaba becado y tenía una fijación por la pintura realista, se destacaba tener una buena habilidad técnica y tenía la capacidad para representar una realidad cotidiana. Al indagar en su trabajo, me pareció interesante aludir a su caso porque estaba desarrollándose paralelamente en dos lugares totalmente opuesto socialmente y eso se reflejaba en su propuesta cartográfica, evidenciando una realidad donde la desigualdad social es evidente. Chile se caracteriza por ser un país segregacionista socialmente donde la clase social esta divide entre pobres,

clase media y ricos. Esta diferencia que se hace muy evidente en nuestra sociedad se desenvuelven dentro de un medio que esta sectorizado geográficamente. Es decir, en Santiago de Chile los ricos están en el barrio alto y los pobres en la periferia de la ciudad y es justamente ahí donde Juan reflexiona sobre esta diferencia. Al recorrer Santiago te das cuenta cómo el entorno cambia drásticamente y es justamente en este trayecto donde el problema social se hace latente.

Conversar con él fue significativo porque comprendí que su trabajo fue el resultado de un proceso de transformación social que le llevó a su experiencia personal. A él le interesaba aprender diversas habilidades técnica en esta academia para dedicarse a la pintura. Me señaló que estaba becado y este espacio le sirvió para conocer el circuito social de una clase social acomodada, generar contacto y vender sus pinturas o exponer en algún sitio conocido sin embargo, él consideraba que era un espacio que no encajaba con su forma de ser y no sentía la libertad para expresar lo que deseaba. Juan venía de una población vulnerable donde todos los días se cruzaba con esta realidad y dualidad geográfica entre la pobreza y la riqueza que caracteriza la segregación de la clase social chilena, por lo tanto, decidió meterse al taller de arte y activismo para hacer un cambio y focalizarse en un tipo de pintura basado en temáticas con contenido social.

Al comentarme este hecho, señaló lo siguiente:

“Cuando ingresé al taller de arte y activismo, yo estaba en proceso de salir de la academia de Martín Soria que es un pintor español. La cosa allá es bien estructurada, es un sistema de estudio cuadrado, entonces te enseñan una fórmula y por encima una parte de teoría. No era lo que quería porque no puedes expresarte libremente sino que tienes que seguir ciertos parámetros técnico muy preciso y lo único que rescataba era cómo plantear un cuadro [...] Sin embargo, sabía que podía aprender diversas técnica pictórica pero necesitaba involucrar mis sentimientos al cuadro y en ese proceso lo vi los talleres de BAJ. Este taller me interesó porque igual tenía un sentido social que era lo que me interesaba involucrar en mi pintura o en el dibujo, entonces me puse averiguar sobre las performance, indagar en la profesora y quería empezar a saber de ese mundo que yo estaba tan alejado porque en la academia de alguna forma cuando haces tus trabajos no es

para hablar de ti sino que es para vender y estar en el comercio. Igual lo puedes hacer de forma personal pero aquí todo le daban sentido a vender en Alonso de Córdova [...] Además imagínate yo soy de la comuna Pedro Aguirre Cerda (PAC) y ese proceso de pasar de la población a pasar a Vitacura me daba qué pensar, entonces yo no podía llegar allá y ver ese mundo de fantasía al cual yo tampoco no pertenecía y por eso me llamó la atención el taller de arte y activismo porque veía más a la persona o los problemas en general como el tema del feminismo, la homosexualidad, la desigualdad y millones de temas que están súper latente y permanentemente en nuestra sociedad, es decir de alguna forma estando en el taller me sentí involucrado y lo necesitaba [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Juan en galería BAJ- Junio 2016)

Juan era el único que había participado en otros talleres de BAJ y conocía perfectamente los beneficios que entregaba la comunidad. Durante varios años frecuentó este espacio cultural y lo aprovechó con bastante regularidad. Un día me señaló que participaba de los talleres de BAJ desde que estaba en la escuela y en una época asistió durante todo un año a los talleres que ofrecía el área de artes visuales. A medida que lo iba conociendo, poco a poco íbamos sabiendo más sobre su vida e intereses. Era un chico tímido, introvertido y pasaba desapercibido en las actividades del taller, sin embargo, estaba ahí, observando y poniendo atención a todo lo hacía sus compañeros/compañeras y profesora. Cuando opinaba en clase hablaba de la pobreza desde una visión positiva, se sentía orgulloso de donde venía y con mucha humildad decía que le emocionaba ver lo bello que había en ella. Al venir de una población vulnerable necesitaba sentirse identificado y deseaba mostrar esa realidad de manera positiva.

Recuerdo que el primer ejercicio que hizo en el taller, ellos debían hacer una intervención por el barrio cerca de BAJ y hacer un pequeño acto subversivo para dar cuenta de acontecimiento social. Él junto a otras compañeras visitaron la Vega central, ubicado al extremo sur de la comuna de Recoleta. Este sitio que estaba a un par de cuadras de BAJ, es uno de los mercados más populares de Santiago de Chile. Su característica principal es la venta de verduras y frutas a precios económicos. El ambiente del lugar es asombroso, está lleno de color y energía donde la voz del comerciante se hace latente a cada minuto.

Al escuchar su relato y ver que esta experiencia fue significativa, inmediatamente relacionó este hecho con la cartografía para desarrollar su trabajo final. En aquel momento, no entendía muy bien su idea porque le costó explicar aquello. A veces, lo veía paralizado y se dedicaba solo a observar el proceso de sus compañeros. A medida que iba pasando el tiempo, mencionó que le interesa trabajar el tema de pobreza pero no deseaba hacer una performance sino una gran pintura que reflejara este tema. En aquel instante, Senoritaugarte le dijo que no había problema porque lo importante era pensar en una idea que diera cuenta sobre el activismo. Al considerar la mayor parte de sus compañeros iban a desarrollar una performance para su propuesta final, él fue muy claro con su idea y quiso hablar sobre la belleza periférica.

En una sesión llegó al taller y pegó sus dibujos que había realizado con mucha dedicación a mano alzada (Fig.62). Los bocetos representaban la imagen de un niño inocente, un abuelo y la cara de personajes comunes. A ratos sentía que estaba muy estructurado y le costaba fluir en sus ideas. A medida que fui conversando con él, empecé a entender esta relación. Estaba abstraído en no salirse del cuadro porque no quería salirse de su margen. Durante este proceso, solo pegó algunos dibujos sobre la cartografía y no escribió nada en el soporte. Al evidenciar este hecho, me explicó que no quería intervenir nada más porque no sentía necesario poner conceptos o rayar lo que había hecho. Era curioso su visión pero respetamos su posición y dejamos que desarrollara su propuesta con tranquilidad.

Al finalizar las actividades, nos juntamos en un bar, cerca de BAJ y me contó más sobre su experiencia en el taller y la relación con su propuesta cartográfica, señalando:

“La cartografía fue un tema totalmente novedoso y aunque tenía distintas cosas de cada uno de los alumnos, yo creo que todos juntos tenían algo en común y me gustó unir esos distintos pensamientos de cada uno o darle un sentido [...] Para mí, la cartografía era como el proceso del taller e idea final. Al principio fuimos a ser un trabajo a la vega con mis compañeros y de repente ahí ya estaba teniendo una idea de los que deseaba hacer en taller [...] fue como de ver lo más humano que hay en la calle y después se fueron dando otros procesos que también se iban relacionando con mis bocetos y todo iba direccionado hacia ese lado, ver a la gente, la rutina y esa señora

que estaba trabajando durante todos los días, con un horario donde la explotan, sin embargo la veía feliz con su carro y vendiendo bolsas con una risa contagiosa, entonces para mí eso es casi un milagro que este con esa felicidad frente algo que para cualquier lo destrozaría [...]"

Para mí igual fue un tema porque es una forma de hacer activismo, tal vez no era tan concreto como el trabajo de mis compañeros, sino era algo personal y rebuscado que le doy a esa misma gente que muestra un mundo bello en esa vida y su rutina [...] También, lo que me sirvió de la cartografía fue ver el trabajos de mis compañeros y también, mi visión personal. Yo tenía las ideas ligeramente vista, entonces en el momento que ya se plasma la ideas o veía los trabajos de mis compañeros, ver todo ese proceso plasmado en el muro y decir ¡ah! mi compañero hizo esto y el otro hizo esto otro, fue como de una riqueza personal porque aprendes y vas viendo el proceso. Creo que ir viendo como ellos llegaron a tal punto de su trabajo final fue súper bonito porque habían trabajo que involucraban temas complejos de mostrar y creo que en la cartografía se plasmaron así.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Juan en galería BAJ- Junio 2016)

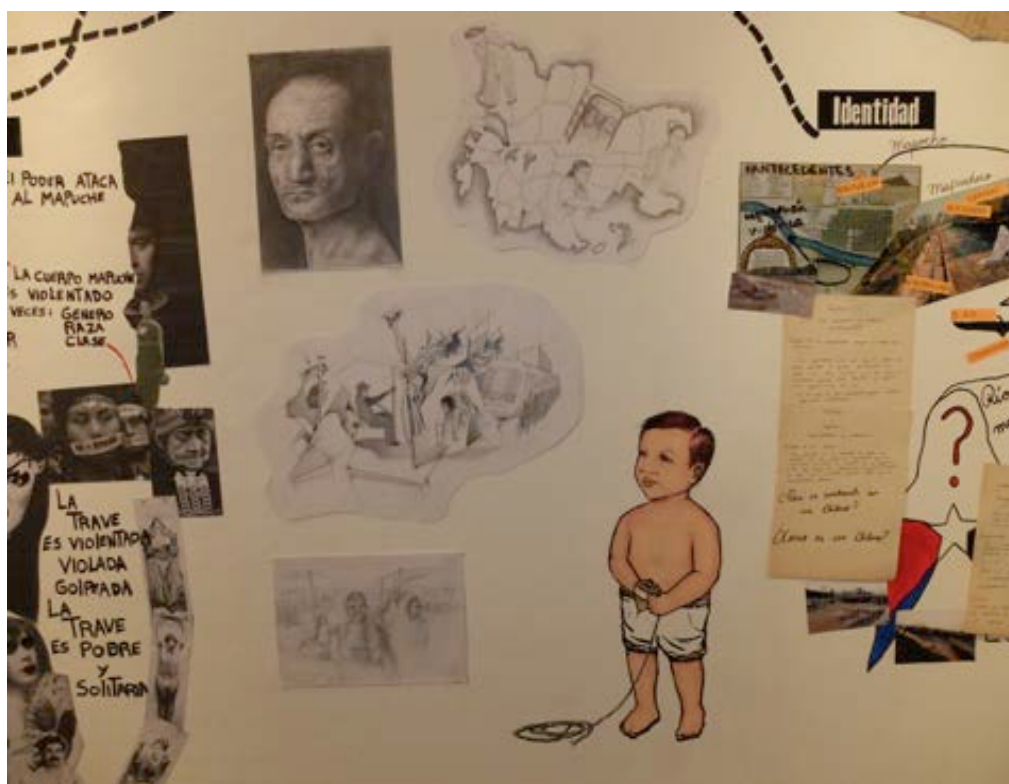


Fig. 62 Primera cartografía de Juan



Fig.63 Extracto de la cartografía de Juan

Al escuchar a Juan coincidía que todos estaban aprendiendo simultáneamente, dialogando conjuntamente y pensando en la forma de llevar sus acciones. Este hecho es importante de considerar porque todos los/las integrantes veían el proceso de creación paralelamente mientras intervenía en la cartografía. En muchas ocasiones se establecieron conversaciones profundas y cada uno relacionaba su experiencia de vida con sus trabajos y este caso, Juan lo expresó. Al llegar con sus bocetos hechos con mucha dedicación nos dimos cuenta que el tema le fascinaba y lo trataba con mucho respeto. Al finalizar el taller llegó con una gran dibujo enmarcado sobre este tema (Fig.65). Ver los detalles fue sorprendente, cada parte que representaba nos dimos cuenta que tenía un sentido en lo que había reflexionado sobre su experiencia y proceso había imágenes de su población donde vivía. Recuerdo que al lado de su cuadro puso un texto que decía lo siguiente:

“Para llegar a ser mariposa en esta vida, primero había que cumplir la etapa de ser oruga y, arrastrándose por la tierra, aprender a sobrevivir a la depredación de toda clase de insectos, pájaros rapaces y alimañas hambrientas; tirada por ahí a la buena de Dios, había que tener la fe y

fuerza suficiente para resistir los embates del viento y los rigores de las lluvias de invierno; y que recién entonces, al final del ciclo, se era digno de desplegar un par de alas de colores y convertida en mariposa, volar luminosamente por sobre las penas y las adversidades del mundo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Juan en galería BAJ- Junio 2016)



Fig.65 Trabajo final de Juan. Dibujo realizado y presentado en la exposición

4.2.6 Humanización



Fig.66 Lorena: integrante del taller de arte y activismo

Lore, como le decían sus compañeras, era una de las integrantes más joven del grupo. Recién había salido de la escuela y estaba interesada en conocer otras formas de expresión artística para aprender de las artes visuales. En las clases de artes se destacaba por la calidad de sus trabajos artísticos y sus propuestas se relacionaban con temáticas sobre el cuerpo. A veces utilizaba diversas modalidades técnicas para desarrollar y experimentar con ellas, sin embargo nunca había trabajado la relación entre el arte y el activismo porque según ella, en la escuela estaba todo censurado y limitado. No se abordaba sobre feminismo, ni tampoco temáticas relacionadas con problemáticas sociales, por lo tanto, consideraba que bajo esa lógica sus aprendizajes en esta área recaía solo en la inercia de cuestiones técnicas y estéticas que deseaba cambiar.

Al igual que sus compañeras llegó a este taller porque le interesaba la crítica social y, en este sentido, la relación entre el arte y el activismo le producía sentido.

Entre el carisma y simpatía que tenía era un chica reflexiva y crítica, durante las sesiones del taller se desenvolvía perfectamente con el grupo y participaba activamente en los ejercicios de performance. Para ella, estas acciones fueron una gran novedad, no estaba acostumbrada a trabajar desde la espontaneidad y el trabajo colectivo, por lo tanto, su experiencia con la cartografía la llevó a sintetizar mejor sus ideas, aprender de sus compañeros y a reflexionar sobre lo veía y percibía en su entorno.

Cuando la conocí, me agradó la visión positiva y constructiva que tenía sobre la vida. Recuerdo que un día me señaló que comenzó a trabajar en una panadería para juntar dinero porque deseaba entrar a la Universidad. Quería estudiar pedagogía o licenciatura en música, sin embargo no tenía los medios económicos para pagar la universidad y estaba pensando en postular a la *beca vocación de profesor*. Este tipo de financiamiento que ofrece el estado de Chile, tiene como objetivo cubrir el arancel a todos los estudiantes que deseen estudiar alguna carrera pedagógica en la universidad y dar la oportunidad de profesionalizarse en esta área, sin embargo muchos de los jóvenes toman esta opción porque no tienen los medios económicos para ingresar y pagar la universidad, por lo tanto, optan por este beneficio para encontrar trabajo en algún establecimiento escolar. Lorena sabía perfectamente esta situación y veía como su madre siendo profesora todavía estaba pagando un crédito universitario a un banco, entonces no deseaba seguir con esa misma lógica y recaer en una deuda económica por el resto de su vida.

A medida que la iba conociendo, pude conocer sus diversos intereses en el área artística. Ella participaba activamente en otras actividades culturales mientras hacía el taller de arte y activismo. Durante ese año, estaba aprovechando la oportunidad en participar de diversas actividades que brindan estos espacios y estaba muy contenta de su beneficio.

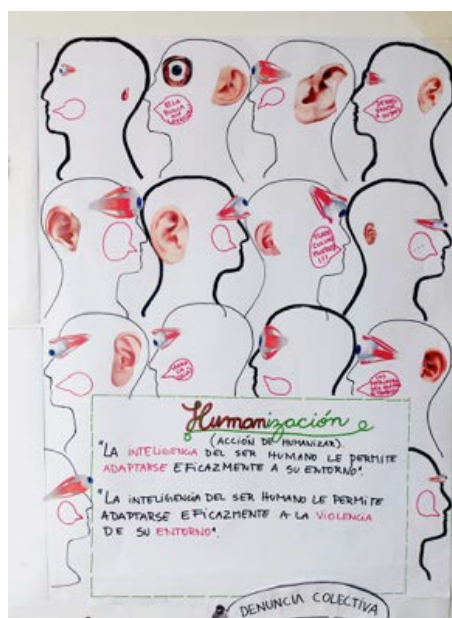


Fig.67 Cartografía de Lorena

Un día me comentó que estaba aprendiendo el lenguaje de señas en el Centro cultural Gabriela Mistral (GAM), este espacio cultural contemporáneo que se caracteriza por ser uno de los espacios culturales más importante en Santiago de Chile, se destacan por la calidad de su programación, realizando diversos actividades y encuentros artísticos para público en general. Dentro de sus ofertas ofrecen talleres artísticos relacionado con lo social. Para Lorena este tema era algo que le llamaba profundamente la atención, deseaba aprender cosas que valorarán la diversidad de la gente y que se relacionara con el arte.

Por otro lado, en su tiempo libre practicaba el acordeón y también, deseaba perfeccionarse en ello. Recuerdo que el primer ejercicio que realizaron en el taller, ella mostró sus habilidades con este instrumento y comenzó a relacionar el sonido dentro de sus acciones performática. Era interesante lo que hacía porque era la única de las integrantes que estaba pensado incorporar en el lenguaje sonoro, por lo tanto, poco a poco comenzó a profundizar y canalizar sobre este tema para su trabajo final. En la última conversación que sostuvimos en la galería, hablábamos extensamente sobre su trabajo e historia de vida. Mientras mirábamos la cartografía, le pregunté sobre su proceso, señalando lo siguiente:

“No estaba segura de qué temática hacer y me sentía confundida, de hecho cada vez que se me ocurría algo alguien más lo hacía, por ejemplo las chiquillas querían hacer el acoso callejero entonces dije ¡uf! me robaron el tema, ¡ok! no importa. Luego pensé en la publicidad sexista y terminaron haciendo eso, también se trabajó el tema de la identidad y la resistencia que lo desarrolló la Ninón. Por otro lado, el abuso en escolares también lo hicieron (risas), entonces se me fueron acabando los temas y mientras fui pensando lo relacioné con mi experiencia que vivo en mi día a día y eso sucedió mientras trabajaba en una panadería. En este lugar a veces sobra mucho pan y se los llevó a gente de la calle, se los regaló porque ese pan después lo botan y prefiero regalárselo alguna persona que realmente lo necesite, entonces ahí comencé a reflexionar sobre la solidaridad”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorea en galería BAJ- Junio 2016)

En esa conversación me señaló que durante ese tiempo, le comentó esa situación a un amigo mientras caminaban por la calles de Santiago. En aquel momento empezaron a reflexionar sobre lo sucedido y llegaron a la conclusión que

el tema general aludía a la humanización. Al reflexionar sobre este hecho, sus intereses se fueron acoplando paulatinamente y se dio cuenta que no deseaba hablar pasivamente sobre aquello, sino quería provocar y ser más crítica con lo que veía en su entorno. Al relatarme este hecho, dijo lo siguiente:

“Bueno, justo en ese tiempo a mí se me perdieron mis audífonos que tenía para escuchar música, entonces me vi obligada a escuchar lo que la gente decía en el metro, en el bus y en la calle. Entonces, presté más atención lo que pasaba y me di cuenta que empecé a escuchar cosas muy feas y muy hiriente, que la gente se insultaba, que la gente dice cosas súper fuerte y no se dan cuenta de eso.

Casi todo hablamos de la violencia que tiene el estado sobre nosotros, la violencia que tienen los criminales y cosas así pero nadie se da cuenta que nosotros también ejercemos una violencia que es mucho más dura, según yo que es la violencia entre pares. Entonces entre los mismos pares nosotros nos vamos peleando porque yo soy mejor que tú, porque yo si pienso bien y tú no, entonces cada uno tiene la razón y la forma de manifestarlo solo se basa en una discusión o una pelea por un tema, entonces igual me tocó fuerte ese tema.

Un día estaba esperando el bus, llegó una señora al paradero y se puso hablar con otra persona sobre los inmigrantes y decía: ¡ah! estos peruanos que no sé qué, está plagado de gente así pero mira como tienen los edificios, los tienen todos sucios. Recuerdo que después llegó una chica colombiana se sentó a su lado y la señora le empezó hablar, entonces le preguntó: ¿Dónde vives?, ¿En qué trabajabas? ¿Te gusta Chile? Al escuchar eso me chocó mucho el doble estándar que tenía la señora. En principio habló súper mal y después cambio su discurso, entonces yo no sé si ella se sentía presionada como de hablar mal de los extranjeros y ocultar lo que ella sentía.

¡Eh! bueno a partir de esa conversación que escuché, empecé a prestar más atención a lo que dice la gente y a darme cuenta que de hay mucho más violencia que de lo que uno cree”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorea en galería BAJ- Junio 2016)

Al escuchar su relato me di cuenta que su tema de interés se había derivado a demostrar cómo los seres humanos normalizamos el tema la violencia entre pares mediante lo que hablamos, pensamos y decimos del otro. Al reflexionar sobre este tema, me pareció importante aludir a la invisibilidad de este tipo violencia porque es algo



Fig.68 Lorena trabajando en la cartografía

que está normalizado en nuestro día a día, sin embargo no hacemos nada para cambiarlo y lo dejamos pasar. Para Lore, la violencia no necesariamente recae en aquella fuerza hegemónica del estado, políticos e instituciones, sino en aquellas palabra cotidiana y agresiva que se escucha en el día a día, mientras pasas por la calle, el barrio o con aquella persona que habla mal de otra. Hablamos de aquella violencia que recae siempre en los prejuicios y en la falta de empatía con el otro, en aquel compañero extranjero que se diferencia de tu contexto social o aquella persona que piensa distinta a ti.

En este sentido, Lorena hablaba de ello y estaba muy consciente sobre lo que veía y escuchaba en su cotidianidad. Inmediatamente comprendí que durante las sesiones en que trabajamos la cartografía pudo profundizar y resolver rápidamente su propuesta. Sus desplazamientos fueron coherente a sus intereses y relacionó el tema de sonido a su trabajo, al relatarme su proceso menciona lo siguiente:

“Bueno, yo quería trabajar con audio pero no sabía como hacerlo activista o hacerlo un poco más provocador, no quería hacerlo tan reflexivo sino hacerlo más provocador ¡Eh! y justo ahí nació esta idea de empezar a plasmar lo que la gente decía y lo nosotros ignoramos o nos quedamos callado frente a eso. Entonces, la forma que hice la cartografía fue en serie porque yo siento que todos somos serie o la mayoría de la gente es serie porque todos pensamos casi igual porque hay gente según donde vive piensa igual, donde trabaja piensa igual, cómo fue criado piensa igual, hay gente que son sale de esa norma. La mayoría solo sale de la casa para ir del

trabajo, después del trabajo a la casa y son súper secuenciales, no se meten en los que no les incumbe porque no les incumbe a ellos porque si tuvieran una repercusión en ellos ahí se meten pero sino no, entonces eso lo quise plasmar en la cartografía dibujando estas cabezas y orejas secuenciadas en serie. Por ejemplo: la oreja y los ojos representan lo que nosotros escuchamos, lo que nosotros vemos, ¡eh! lo que nosotros hablamos pero que en verdad no nos importa o lo dejamos pasar o no intervenimos o nos da lo mismo, ¡no! es tema de ellos yo no me meto y cosas así. Eso fue lo que hice! ¡Ah! Además, quise incluir el Braile porque lo encontré muy bacán”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorena en galería BAJ- Junio 2016)

Al ver su proceso, comprendí que la cartografía le sirvió para ordenar y sintetizar mejor sus ideas. Ella me señaló que pudo destacar lo más importante y aprendió ver el proceso creativo de sus compañeros. Evidenciar esta fase fue lo más relevante porque considero que todos pudieron aprender del otro. Lorena estaba muy consciente de lo que hacían y en aquella ocasión señaló:

“Es muy interesante estar viendo el proceso del compañero, uno se da cuenta desde las distintas esfera que uno puede abordar el mismo tema pero somos distintos, por ejemplo yo tenía una visión distinta de la publicidad sexista y las chiquillas la hicieron de otra forma, que es de igual de valida que la mía o y ver eso fue bacán o incluso mucho mejor. También, el tema del cuerpo y la memoria de Diego fue súper interesante y la manera en como resolvió su performance fue genial, tomó tres elementos que se conectaron en un punto en común, por ejemplo la mujer musulmana, las mapuches y las travesti. Y ver el proceso de Diego fue genial, me gustó la manera en como resolvió su idea desde la cartografía hasta su propuesta final [...]

Fue genial hacer esto porque nos ayudamos entre todo, no fue como algo que en mí trabajo es mejor que el tuyo porque el mío tiene no sé que cosa ¡no!. Fue como que todos nos ayudamos y al final todos los trabajos hablan de todo un poco de nosotros, obviamente la influencia del taller está en la Senoritaugarte y en ti”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorena en galería BAJ- Junio 2016)

Inmediatamente le pregunté qué aspectos relevantes consideraba que hubieron en el taller desde un ámbito pedagógico:

“Yo creo que uno de los aspectos súper destacable fue la horizontalidad del taller. Por que si bien la Ale era la profe y tú también no era una cuestión que nos imponían qué hacer sino nos ayudaban. De hecho nos dieron libertad total en el tiempo, en los temas y siempre nos estuvieron apoyando y si había que ayudar un poquito , nos ayudaban pero siempre en horizontal nunca fue como yo soy la profe y a mí me hacen caso porque yo sé, porque yo estudié más que tú, porque yo estudié un área distinta a la tuya, entonces yo soy la que manda acá. Nunca fue eso al contrario como que todas nos fuimos nutriendo de la horizontalidad y eso fue lo interesante porque eso fue súper difícil de lograr en otro aspecto de taller quizás o de educación no formal o formal que siempre hay alguien que manda pero acá en el taller, ¡no! [...] obviamente, habían momento en que Senoritaugarte es la que manda y todo pero en general fue todo súper horizontal, la idea es que todo se hacían escuchar”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorena en galería BAJ- Junio 2016)

Otro aspectos importante de señalar es que durante la conversación mencionó la importancia de trabajar en colectivo. Esta aspecto me pareció importante destacar porque implicaba prestar atención a los aspectos relevante para trabajar en grupo, señalando:

“Creo que el compromiso que se formo aquí igual fue genial y el compromiso con el otro también porque entre todos nos ayudamos. Al finalizar el taller, los registros de la performance fueron muy importantes. Por ejemplo yo registré a las chiquillas, las chiquillas registran a otro y entre todos nos fuimos ayudando entonces había que ayudar y comprometerse con el otro para que el pueda hacer su trabajo y eso significaba hacerse parte del trabajo”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Lorena en galería BAJ- Junio 2016)

Mientras reflexionaba sobre lo que decía, me di cuenta que la mayoría del grupo deseaba cumplir con la responsabilidad de apoyar y ayudar al otro. Esto implicaba colaborar y ayudar con alguna función técnica como de ser camarógrafo, fotógrafo o simplemente como asistente. Al ver la disposición

y solidaridad grupal, el resultado fue positivo y constructivo, pese que cada uno desarrollo su trabajo de manera individual- excepto Javiera y Catalina, todos estaban conectados y ayudando al otro y eso se evidenciaba en la cartografía.

Al finalizar el taller llegaba la hora de preparar la exposición y acordamos trabajar durante tres días en la cartografía, cada uno iba a traspasar su primera cartografía de papel al muro de la galería. Recuerdo que cuando coordiné con Ximena- encargada del área de artes visuales y galería BAJ, le mencioné hacerme cargo del montaje porque Senoritaugarte iba a encargarse de ayudar a editar los videos de los integrantes y montar todas las fotografías de las performance que habían para exposición.

Rápidamente, coordiné con el grupo a través de Facebook y les envié un boceto de montaje como propuesta final. En aquel momento, mientras coordinamos todos juntos, decidimos sacar algunas cosas de la primera cartografía y rescatar varios elementos en común que nos unían como grupo, por ejemplo el título de la obra llamada *taller de arte activismo: nuestro territorio*, el dibujo del mapa invertido y la imagen de la artista profesora. De esta manera, mi función iba ser distribuir cada trabajo y graficar el mapa invertido para unir y conectar todos los trabajos. Este trazo de color negro iría mediante líneas segmentada direccionadas al mapa invertido. Cada cartografía se distribuyó equitativamente, por lo tanto, cada integrante pudo traspasar su trabajo a la muro en el tiempo indicado.

4.2.7 La virgen falocéntrica



Fig.69 Eva: integrante del taller de arte y activismo

Una de las cosas que aprendí mientras participaba en la elaboración de la cartografía fue comprender cómo la utilización de las imágenes en un proceso creativo y colectivo contribuyen a potenciar los aprendizajes y las dinámicas relacionales dentro de una práctica educativa. Si bien, pese a que cada integrante desarrolló su propuesta individual al interior de ella y no todos trabajaron de la misma manera, durante este proceso se generaron ciertas cualidades que ayudaron a comprometerse con la experiencia, aprender del otro y construir colectividad. Entre las huellas que dejaron de sus aprendizajes y las mutaciones de estas, cada integrante iba profundizando y motivándose simultáneamente y este fue el caso de Eva. Ella era una de las integrantes más dispersa del taller, su proceso fue discontinuo y se ausentó en varias sesiones. Durante el transcurso del taller participó poco en las actividades y casi siempre llegaba tarde. A ratos aparecía sorpresivamente en clases y se incorporaba silenciosamente a las actividades de esta.

Al observarla, se veía que era una chica tímida y excéntrica, se mostraba interesada en los contenidos y estaba atenta a lo que decía sus compañeros pero dudábamos que continuase en el taller por la poca participación que tenía en las

sesiones. No obstante, a medida que empezamos a elaborar la cartografía empezó a frecuentar más el taller y comenzó a visibilizarse dentro del grupo.

Paulatinamente nos fuimos conociendo y pude saber más sobre su vida, intereses y propuesta de trabajo. En aquel momento, me señaló que estaba estudiando trabajo social en la Universidad y vivía en una zona rural a las afueras de Santiago. Le encantaba actuar y en una ocasión había participado en un taller de teatro en BAJ. Al parecer, ella deseaba hacer alguna acción social que se vinculará a las artes y por eso le interesaba el activismo. Para ella, el cuerpo era algo esencial en estas actividades y le interesaba aprender de la performance, sin embargo como no participó en los ejercicios que realizó Senoritaugarte era difícil percibir su propuesta.

El día que comenzamos a intervenir en la cartografía, Eva estaba en el taller y fue la única que intervino e hizo collage con las fotografías que estaban en la mesa. Mientras observábamos las imágenes y conversábamos sobre las actividades del taller, tomó las tijeras y comenzó a recortar una virgen de la obra del artista Pedro Lemebel. Esta fotografía correspondía a la primera exposición que habíamos visitado en grupo. Mientras intervenía en la cartografía, me señaló que le encantaba ver el registro fotográfico de las actividades que habíamos realizado, no obstante se dio cuenta que en estas imágenes no aparecía ella y asumió la poca participación que había tenido con el grupo. En aquel instante, me sentía incómoda no deseaba darle consejos sobre lo que tenía que hacer, sentía que era su responsabilidad asistir a estos encuentros y solo le mencioné que era importante su colaboración porque era la única manera de compartir y aprender conjuntamente.

Recuerdo que ese momento, compuso un collage híbrido y atractivo sobre estas imágenes y comenzó a incorporar algunas nociones y posibles temas a tratar. Le llamaba la atención la figura de la virgen y consideraba que era un tema interesante de trabajar. A medida que iba avanzando, su gesto gráfico comenzó a cobrar vida y comenzaba a mostrar los primeros indicios para su trabajo final.

La espontaneidad de Eva al intervenir en la cartografía era interesante, su propuesta gráfica me gustaba, usaba colores llamativos y creaba representaciones visuales que llamaban la atención. Entre el ensayo y el error experimentaba con

facilidad y no tenía miedo a equivocarse. Poco a poco comenzó adaptarse y empezó a dar cuenta del tema a tratar.



Fig. 70 Proceso cartográfico de Eva

Su tema de interés estaba relacionando con la representación de la virgen. Este personaje religioso que simbólicamente remite a la madre de Jesús según el evangelio, alude a un estereotipo de mujer obediente y pulcra, del cual ella quería subvertir a través de una acción activista. Recuerdo que en una sesión llegó con la biblia de su abuela y arrancó todas las hojas para empapelar el espacio de su cartografía. Mientras iba pegoteando trozo por trozo en el soporte, empezó hacer anotaciones que llamaban al atención. Las frases y/o conceptos que comenzaron a emerger recaían en nociones como el falocentrismo, la idealización del amor y el deseo sexual femenino. Aquellas imágenes aludían a un tipo de virgen cuya representación era intrigante, estaba acompañada de imágenes de revistas antiguas estilo vintage. A medida que iba avanzando Eva logró sintetizar mejor la idea y comenzó a profundizar en el tema.

Para ella, todo estaba basado en un tipo de cultura falocéntrica donde el legado simbólico que tiene la virgen habla de un arquetipo de idealización y estereotipo de la mujer que fragmenta y divide el género. La virgen simbolizaba la exacerbación del alma que interrumpen el deseo sexual de la mujer, sometiéndola a ser un persona obediente y sumisa que acepta todo lo que la cultura falocéntrica le impone.

Mientras reflexionaba sobre su propuesta, concordaba con ella porque el falocentrismo remite a la teoría de Freud (1856-1939) acerca de la sexualidad femenina, según él es el libido o la energía sexual que está presente en el

inconsciente de las personas y es de carácter masculino. Por lo tanto, el falo esta orientado a la sexualidad del hombre y todo gira en torno a él. A partir esta cuestión es que se produce la diferenciación de los sexos entre hombres y mujeres y, del cual se produce una relación irregular entre las relaciones de poder y en este caso, la mujer es la más perjudicada porque al no tener pene, su conclusión es que está castrada y no tiene poder sobre ello. Bajo esta premisa surge como construcción social la inferioridad de la mujer en que históricamente ha tenido que someterse pasivamente al deseo del hombre. Si analizamos este punto, la virgen representa esta visión de un cultural patriarcal y hegemónica que durante siglos nos a impuesto la sociedad, por lo tanto, me pareció importante reflexionar sobre su propuesta.

En la última conversación que sostuvimos en la galería fue muy importante conversar con Eva porque pude conocer con detalle más sobre sus intereses y experiencia en el taller, en esa ocasión le pregunté ¿Cómo fue tú experiencia en el taller?

“A ver yo igual había tomado otro taller en Balmaceda pero no me había sentido tan cómoda como en este, sin embargo igual siento que mi participación fue muy itinerante, siento que si hubiese venido más al taller habría quedado más segura de mi trabajo o aprendido mucho más porque las veces que vine y Señoritaugarte hizo actividades o pasó ciertos contenidos aprendí mucho. Igual a mí me gusta el arte y todo eso pero estoy en un carrera social y nunca he profundizado en mi vida acerca del conocimiento del arte. Además, adquiriré más de bagaje y siento que escuchar a mis compañeros me sirvió [...]

Yo igual soy súper dispersa con mis ideas, me cuesta mucho ordenarla y por ejemplo escribir o hablar en público siento que tengo que hacer mayor esfuerzo, entonces encontré maravilloso hacer una cartografía en un papel porque me sirvió para ordenar la idea y ahora lo uso para todas las cosas (risas). Cuando trajeron las imágenes, vi una imagen de la virgen me llamó mucho la atención.

Esa virgen es Pedro Lemebel ¿Tú fuiste a la exposición con el grupo?

“ no, no fui [...] igual asumo y digo por qué no participé tanto, me llamó la atención esa imagen y no sé por qué me llaman la atención las imágenes

religiosas, las encuentro súper atractiva a pesar de lo que simbolizan algo opuesto a lo que pienso y por eso hice mi cartografía a partir de una estética kitch y después, lo imaginaba más híbrido. No sé como explicarlo [...] Entonces, esa imagen me dio pie para hablar del tema de la dicotomía porque en un principio quería trabajar antes con el temática de la droga y usar esa misma lógica de estructura dicotómica.

Como que en el fondo en relación a la rutina y la represión que se usa en el día a día y es la otra cara de la moneda [...] entonces la virgen en cierto sentido representa una cosa pero tiene una contraparte, todo lo que esta en cierto sentido de color negro tiene su parte blanca y viceversa, entonces ahí me pregunté cuál era la contraparte y comprendí de inmediato. Después se lo planteé a una compañera que es cristiana y estudió teología en Argentina, y le encantó la idea y dijo ¡oh, si mira esto simboliza esto... y me dijo podrías usar materiales que no son piel, por ejemplo el yeso, entonces yo dije ¡ah, ya! estamos listo con la idea y ahí después lo apunté en la cartografía porque no sabía como explicarlo solo que tenía esa imagen como tesis, antítesis y síntesis [...]

Después teniendo ya esa estructura me pude la hilar la idea y escribir algo, igual debo decir que a mi me cuesta mucho escribir, una de las cosas que más me cuesta, entonces, eso más que nada”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Eva en galería BAJ- Junio 2016)

.

Luego le pregunté ¿qué intentaba decir en los escrito que pusiste en la cartografía?. Por ejemplo, veo imágenes de una familia censurada de pies a cabeza.

“Eso es un disrupción de lo que simboliza la virgen pero ahí le puse conceptos de los arquetipos de la virgen que se replica en las idealizaciones o estereotipos que hace en el día a día, una madre, esposa o hasta una compañera [...] por ejemplo yo puse que la virgen simboliza la exacerbación del alma sobre el cuerpo y estando en una época contemporánea donde el alma es casi el cerebro entonces, yo quería decir la virgen es la mujer no sexualizada y siempre se hace las mismas dicotomía y esa diferencia se hace entre sexual o el alma, entonces quería romper eso [...] Para mí, a partir de esa figura nace su contraparte y nace todo estos prejuicios entorno a la sexualidad femenina que al final no es algo propio de uno sino que está al servicio de [...]” .

(Fragmento rescatado de la entrevista a Eva en galería BAJ- Junio 2016)

Al comentarme con detalle sobre su experiencia de su propuesta final, Eva realizó una performance que consistió en representar a una virgen frente a una iglesia en el centro de Santiago. Aquel lugar estaba muy cerca de BAJ, por lo tanto, salió disfrazada del centro y recorrió lentamente las calles hasta la iglesia. Al relatarme lo sucedido señaló lo siguiente:

“Cuando hice la performance lo decidí ese mismo día, sentía que ya tenía una estructura y sabía cómo representar la idea. Deseaba zafarme de esto y las cosas que estoy representando. Le pregunté a Diego ¿Cómo hago esto? y yo pensaba hacer una estatua viviente que a medida que la gente le iba tirando monedas se fuera desnudando pero después dije, ¡no! porque va ser súper lento como que la gente no se va acerca así rápidamente o sea, y el Diego me dijo ¡no! muévete no más [...] entonces la performance que hice salió en el momento. Además, quería escribir un mensaje que tenía pensando con anterioridad. Recuerdo que le comenté esto Señoritaugarte me dijo podrías tener un spray y escribirlo en la calle, entonces dije ¡Oh! pero justo ando con un spray [...]

Entonces, fue bacán y me gusto mucho, es que me gusta mucho actuar y como que ahí me olvide de mí misma y todo se me olvido mientras realizaba la acción. Me metí en lo que estaba haciendo y ahora que veo el video me asustó mucho y me da mucho nervio porque la gente grito cosas, algunos se pararon a mirar y yo en algunos momentos no veía a nadie y estaba en la mía [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Eva en galería BAJ- Junio 2016)

La performance de Eva fue osada y arriesgada, aquel día salió vestida con un traje blanco de BAJ, representando la virgen María. Mientras caminaba por las calles de Santiago poco a poco se fue aproximando a una iglesia donde se detuvo y se puso frente de ella. En aquel momento, quiso hacer un tipo de acción similar a un escultura humana donde lentamente iba moviéndose y quitándose la ropa mientras una amiga le iba tirando monedas al suelo. Al percibir que la gente la miraba asombrada mientras se desnudaba, tomó aquel spray y escribió en el suelo aquella frase que decía: “Ni de plástico, ni de hueso. Mujer libre de carne y hueso”.

Una vez concluida la performance, se vistió rápidamente y salió del lugar. Me señaló que sintió miedo pero estaba tan concentrada que no le importo. En aquella conversación, mencionó lo siguiente:

“El barrio donde hice la acción es súper complicado y elegí ese lugar porque yo vivo en lampa entonces todos los días tengo caminaba hacia esa dirección. Recuerdo que siempre miraba ese lugar y como tenía que escoger un territorio, decidí ese porque me resultaba significativo. Al terminar la performance recuerdo que un caballero me preguntó ¡oye! pero qué significaba lo que estas haciendo, qué quieres decir e igual yo estaba con el miedo si el caballero me estaba molestando o realmente tenía esa inquietud, pero nuevamente me preguntó por qué lo que había hecho y no sé, igual tenía ese miedo o tal vez, me quería preguntar de verdad pero en ese momento, me costo mucho explicar esta acción porque no sabía como decirle mi cuestionamiento sobre la sociedad patriarcal falocéntrica etc, como que esos conceptos igual a veces generan desconocimientos o una especie de anticuerpo”. (

(Fragmento rescatado de la entrevista a Eva en galería BAJ- Junio 2016)

El proceso de Eva fluía entre las espontaneidad y las ideas que había apuntado en el soporte cartográfico. En este sentido, fue provechoso conocer esta modalidad porque me hacía pensar en el error, las pausas y la discontinuidad en que se dan los aprendizajes. Al ver su trabajo en la galería, me di cuenta que muchas jóvenes que visitaban la exposición les gustaban su trabajo y eso fue muy gratificante para ella. Además, esta experiencia le sirvió para relacionarse y expresarse desde otro lugar. En aquella ocasión menciona:

“Yo he estado en obras de teatro pero no en algo así y el día de la inauguración llegó mi mamá con mi abuelita y no sé cómo decirlo pero ella vio su biblia pegoteada en la cartografía y vio su biblia que dice familia Tapia y está bendecida. Luego, ve una imagen de mí en el video y no quería que viera eso y mi mamá mama le dice a mi abuela: capaz que está chica se desnude (risas) Luego, se acerca a mí y me dice: no entiendo lo que haces pero estoy orgullosa de ti [...] Entonces, esto es un contexto nuevo para mí, nunca iba a pensar que iba a estar dentro de esto, como que pensé que todas mis ideas o dibujos [...] nunca pensé que le iba a mostrar al mundo una

inquietud mía, como que pensé que siempre se iban a quedar en croqueras o cuadernos [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Eva en galería BAJ- Junio 2016)



Fig.71 Registro de la performance de Eva

4.2.7 *La descarga de la mujer*



Fig.72 Matías: integrante del taller de arte y activismo

A modo de presentación, Matías fue el único de los integrantes-hombres que se interesó en trabajar el tema de la mujer para su propuesta final. Pese a que su idea se derivó en otros temas que luego voy a mencionar, su propósito principal fue abordar la descarga de la mujer dentro de la cultural patriarcal. En aquel período, Matías tenía 25 años y estaba trabajando de contratista en un empresa en la ciudad de Santiago. Su relación con el arte siempre estuvo ligada de manera autodidacta y no había tenido la experiencia de participar en un taller de arte relacionados con este tema.

En la última conversación que sostuvimos en la galería, me contó parte de su experiencia en el taller, explicando su proceso de trabajo y la manera en que desarrolló la cartografía. Su tema de interés había surgido en base a los contenidos y actividades que había aprendido durante ese tiempo y consideraba que le sirvieron para repensar su posición frente a las problemáticas relacionadas con la desigualdad de género. Para él era necesario hablar sobre ello y sentía que tenía un compromiso social con este tema porque veía cómo las personas seguían teniendo conductas machistas en la sociedad, especialmente entre sus pares. El simple hecho

de observar el comportamiento de sus amigos y/o familiares en su vida doméstica le impactaba y quiso hablar de ello. Señalando lo siguiente:

“En realidad en mi casa todos tenemos que hacer cosas y tenemos los mismos derechos, entonces para mí igual es chocante ver que alguien no ayude. Recuerdo cuando era chico vi como mi Madre hacía todo, te hacía la cama o el almuerzo y te acostumbrabas a eso, pensaban que era una forma de demostrar cariño pero me di cuenta que no, eso igual está mal. Entonces en mi vida general hago de todo y pienso que es un trabajo de todos y cuando Senoritaugarte empezó hablar el tema del feminismo yo dije ¡ah! voy a bordar eso porque en realidad yo encuentro es un tema importante en nuestro día a día. A veces veo como mis amigos con suerte saben planchar su camisa o hacen su cama y digo, ¡oye! ¿Cómo puede ser así?, no sé, para mí esta mal y uno cree que esas cosas ya pasaron o es casi un mito y la verdad que no es así, todavía sigue [...]”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Matías en galería BAJ- Junio 2016)

Durante esta etapa, él al igual que sus compañeros, pudieron conocer diversas temáticas y referencias artísticas que se relacionaban con el feminismo y el activismo. Recuerdo que en cada sesión, Senoritaugarte incorporaba diversos contenidos que aludían a este tema, haciendo hincapié al impacto y la contribución que tenía esta perspectiva en nuestra época. En una sesión se dedicó a explicar detalladamente sus aportes y su evolución histórica y bajo este escenario los/las jóvenes pudieron aprender que la lucha feminista es inherente al activismo, datan en fecha anteriores a la década de los setenta, sin embargo fue en esta época donde la batalla se hace persistente a través de los movimientos sociales que generaron las mujeres en diversos contextos. Artistas, colectivos, escritoras y diversas mujeres del área cultural focalizaron sus trabajos en base a este tema cuya contribución fue notable. A medida que íbamos teniendo diversas referencias artísticas, se notaba el entusiasmo de los/las integrantes y poco a poco se comenzaba a evidenciar en sus trabajos artísticos. Además, el material audiovisual que presentaba la artista-profesora fue un gran aporte para motivar a los/las jóvenes en este tipo de acciones.

En el último ejercicio que realizaron grupalmente a las afueras de BAJ, Matías hizo una intervención callejera que direccionó su trabajo. Este acontecimiento fue crucial para él porque lo llevó a repensar su visión respecto a la desigualdad de género. Recuerdo que ese día, los integrantes tenían que hacer un ejercicio performático en la calle abordando un tema colectivamente.

En aquella ocasión, el grupo se dividió en dos y Matías salió con cuatro compañeros a recorrer el barrio de Santiago - incluida la artista-profesora. Al relatarme este hecho debido que yo estaba con el otro grupo, comentó que decidieron ir al río Mapocho y hacer un recorrido por el territorio. En aquella ocasión se dieron cuenta de la desigualdad social que presenta este lugar y reflejaba metafóricamente de segregación social que tiene la cultura chilena. Cabe señalar que este río es uno de los más importantes y extensos de Santiago, se extiende en sentido noreste-suroeste por la ciudad y cruza dieciséis comunas. Al observar este espacio su diferencia es notoria y el habitat dependen de la mantención que municipios hacen de ella, por lo tanto, en ciertos espacios del río se evidencia la miseria y desamparo de un lugar representativo de la ciudad. Cerca del río se encuentra BAJ y desde este lugar se puede evidenciar la diferencia de lo señalado. Para el grupo reflexionar sobre este hecho fue importante porque les permitió hablar del territorio en que habitaban y qué se podía hacer frente a ello.

Aquel día en que Matías acompañó a este grupo, dos de los integrantes realizaron una performance que fue significativa como trabajo colectivo, alzando un lienzo de color negro junto a la frase *Somos Periferia*. Sin embargo, al pasar los minutos él se apartó y quiso hacer una acción individual que abordara otro tema. En aquella conversación, me contó lo sucedido y se le ocurrió otra idea, esta consistía en intervenir una señalética de un disco pare armando la frase *Que pare el abuso a la mujer*. Para él esta



Fig.73 Intervención en el río Mapocho del taller de arte y activismo

acción fue significativa y le generó sentido porque se relacionaba con los contenidos que estaban aprendiendo.

Al finalizar la actividad nos reunimos para conversar sobre lo sucedido alrededor de la gran mesa que había en el taller. Muchos de sus compañeros hablaron de su experiencia colectiva mencionando la importancia de trabajar en grupo, no obstante Matías asumió que trabajó solo y fue la primera señal sobre su interés en abordar temas referido a la mujer. Mientras lo escuchaba, veía cómo sus compañeras lo

miraban con sospechas, en muchas ocasiones me daba la sensación que sentía miedo de opinar o simplemente no tenían la energía para debatir sobre ello. En el grupo se notaba que las chicas estaban posicionadas y estaban dispuestas a debatir sobre cualquier cosa que emergiera sobre temáticas relacionadas con el feminismo, sin embargo, Matías se implicaba cautelosamente y poco a poco comenzó a prestar atención a las sugerencias de sus compañeras para desarrollar su trabajo. Por ejemplo, en principio quería representar a la mujer a través de una vulva para hablar de nosotras, a pesar de ello, cuando conversó este tema con una compañera del taller, ella le mencionó que la vuelva no la representaba y consideraba que estaba encasillando a la mujer en un estereotipo. En ese instante, Matías reflexionó sobre esto y me señaló que había comprendido el comentario de su compañera siéndole útil para replantear su propuesta.

Al reflexionar sobre su trabajo, consideró que el gran aporte que tuvo su trabajo fue debatir sobre cómo los jóvenes-hombres pueden abordar temáticas feminista dentro de un espacio artístico- educativo, cómo este tema inciden dentro de su proceso creativo y personal, de qué manera reflexionan y representan sobre ello. Además, a partir de esta experiencia me di cuenta que en la actualidad es importante incorporar temáticas relacionadas con la perspectiva de género en la educación formal e informal. Sabemos que su planteamiento teórico es complejo y



Fig. 74 Intervención callejera de Matías

extenso pero es necesario e importante abordarlo con los jóvenes para conocer su enfoque y definición actualizada sobre este tema.

Para la antropóloga Aurelia Martin (2012) en su libro *Antropología del género, cultura, mitos y estereotipos sexuales*, señala que existe una tendencia muy generalizada sobre este concepto que tiende a confundir su definición, relacionando la noción de género solo con el concepto de mujer. Sin embargo, los avances de su estudio han demostrado lo contrario y teóricamente han ampliado su visión permitiendo abrir nuevos horizontes hacia otras temáticas relacionadas con este tema, por ejemplo la teoría *queer*, nuevas masculinidades, ecofeminismo, género y etnicidad, etc. Bajo esta premisa, esta autora hace una revisión sobre ciertas definiciones conceptuales con la intención de entregar herramientas conceptuales esenciales respecto a la perspectiva de género. Al indagar sobre ello, no cabe duda que el feminismo ha sido el gran aporte que aborda el debate sobre este tema. Su estudio es amplio y necesario de abordar.

Para Martin (2012)

la incorporación de la perspectiva de género en la investigación socio-cultural, y en otras cuestiones de la vida civil, constituye una herramienta esencial para comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales (p.10)

Durante mi experiencia educativa, he visto que en muchas ocasiones los hombres les cuesta dialogar sobre este asunto y no se sienten posicionados ni representados y, en este caso, consideraba importante que lo hiciera Matías. Pese a ello, cuando empezamos la cartografía, vi que su proceso se iba adaptando gradualmente a este tema pero sus ideas estaban esparcidas por todos lados. A medida que iba pasando el tiempo se enredaba y veía una confusión de nociones y temáticas. Le costaba sintetizar; mientras construía la cartografía comenzó a dibujar un plan de acción similar al ejercicio de la señalética para, más tarde, cambiar su propuesta haciendo una pintura relacionada con el movimiento gay (Fig.75).

Al preguntarle sobre su proceso me señaló lo siguiente:

“En realidad siempre tuve la idea sobre qué hacer pero cuando empecé hacer la cartografía estaba muy disperso y cambiaba las cosas. A ratos me sentía confundido, quería hacer una cosa y luego no[...] Igual fue complicado porque al momento de cambiar una cosita cambiaba todo lo que supuestamente quería habla en el trabajo [...]”

Me costó sintetizar porque cuando explicaron de qué se trataba falte a clase. Entonces quede colgado, primero hice un borrador para no enredarme y dije ¡ya! voy a poner lo que puse en el trabajo, lo que hicieron todos en realidad [...]. Al final y al cabo no me encerré en lo que yo creía de como es una cartografía o como me lo describiste tú o Señoritaugarte. Igual iba viendo lo que hacían mis compañeros y ahí fui hilando las ideas y decía esto está bueno o esto está mal o esto aquí o voy hacer otras cosas. Entonces, en realidad igual fue un proceso colectivo porque todas las cartografías se fueron relacionando [...]. Por otro lado, al principio fui súper odioso cuando empezamos el taller, yo estaban en otra y decía ¿Qué onda?, no veía como íbamos hacer esto y no entendía mucho [...].

En mi caso, yo creo que me enfoque cuando vi el tema de la descarga de la mujer y no sabía como representarlo [...] Al principio quería dibujar una abuelita reflejando las típicas frases que le dice al marido, por ejemplo ¡oye creen que yo soy tu empleada, entonces quería poner al esposo sentado detrás del sillón, cosas así pero bueno igual tenía tanta idea y poco tiempo para hacer cosas. A medida que íbamos avanzando, fui simplificando y quise abordar como la descarga en relación a todo lo que impone el patriarcado, es decir todo lo que se le fue impuesto a ella, a su madre y todos los que le fueron transmitiendo eso [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Matías en galería BAJ- Junio 2016)



Fig. 75 Trabajo final de Matías-pintura realizada con acrílico y mezclando otras técnicas.

Al reflexionar sobre el trabajo de Matías (Fig.75) y notar las mutaciones de su proceso, pude reflexionar cómo comenzó a confundir el tema dado que para su trabajo final presentó una pintura abordando el tema homosexual. Cuando le hablé sobre ello, le pregunté sobre su relación y modos trabajar el cuerpo desde ese lugar; en cierta medida, quería saber más en torno a qué tipo de símbolos representaba, señalando lo siguiente:

“mi cuerpo no condiciona a la mujer que me siento y soy. Lo que habla ahí es un cuerpo de un hombre con pene que el no lo condiciona ese cuerpo o el aparato que tiene, el si se siente mujer el es mujer y la bandera más que nada traté de ponerla para que no encasillara el tema. Siempre quise que mis trabajos los abordara a que lo entendieran todos y

por eso, le puse abajo mi cuerpo no condiciona a la mujer que me siento y soy para que la persona comprende la diversidad.

Para mí la mujer no es un cuestión de género el tema es más amplio, no solamente refiere a mi mamá, abuelita sino algo a una diversidad de mujeres como por ejemplo una travesti. Es decir hay un muchos tipos de mujeres y no puede abordar todo entonces pensé en no encasillarla en una sola.

En realidad en todo mis trabajos hago eso pero es parte del enredo que tengo y también de los colores de la bandera y como del enredo que pasa ahí como en esas mentes o en mi mente también o al momento de hacer cosas”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Matías en galería BAJ- Junio 2016)

Cuando Matías comenzó su cartografía en relación a su propuesta final, consideré que el desplazamiento que hizo de la temática sobre la descarga de la mujer hacia la representación del movimiento gay no fue en vano; no obstante, me costó entender su modalidad porque consideraba que estaba recayendo en un estereotipo de género que era necesario revisar. A medida que voy conociendo sobre esta perspectiva, considero relevante trabajar temáticas referidas a perspectiva de género en la educación artística, especialmente con jóvenes con el objetivo de abrir nuevos horizontes hacia otras definiciones sobre la identidad sexual. Para Martín (2012) refiriendo a Butler, es necesario romper con los códigos heteronormativos (heterosexual/ homosexual) para que en todos los discursos sobre sexo, identidades y las prácticas sexuales se puedan incluir otros tipos de identidades que desestabilicen el género convencional. Como señala Butler (2017) , “si el género ya no se entiende como algo que se consolida a través de la sexualidad normativa, ¿hay una crisis de género que sea específica de los contextos queer? “ (p.13). Para Martín (2012) “la noción de género surgió de la necesidad de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo, que marcaba simbólicamente y efectivamente el destino de hombres y mujeres (p.36). Sin embargo, tanto la teoría queer como la teoría postestructuralista han contribuido y enfatizado el carácter analítico y abstracto de su categoría con el objetivo de romper con esta lógica dualista que a primera vista sigue prevaleciendo en nuestros días.

4.2.9 La identidad cultural



Fig. 76 Tomás: integrante del taller de arte y activismo

Tomás era el integrante más joven del grupo. En aquel período, era el único que estaba en la Escuela y cursaba su tercer año en secundaria. Recuerdo que el primer día que lo vi, estaba vestido con su uniforme escolar y esperaba pacientemente que comenzara la segunda sesión del taller en el pasillo de BAJ. Casi siempre llegaba con anticipación, lo que me permitía unos instantes para conversar con él y saber un poco más de su historia.

Al inicio del taller, me contó que supo de este espacio cultural porque se lo recomendó una profesora del Liceo y era la primera vez que participaba en un taller de arte de estas características. Cuando vio en la página web que había un taller de arte y activismo, inmediatamente le llamó la atención porque le interesaba aprender de temáticas de coyuntura social relacionado con el arte. Nuestras primeras conversaciones, me manifestó que estaba a gusto con sus compañeros; el ambiente del lugar le resultaba grato e interesante porque habían jóvenes de diferentes edades, contextos sociales y gustos disímiles, y le encantaba la diversidad. Además, estaba muy contento con los contenidos que pasaban en clases y se notaba que le gustaba este lugar.

Tomás se caracterizaba por ser un chico tímido e introvertido, participaba cautelosamente de las actividades y opinaba poco en taller; no obstante, cuando lo hacía sus reflexiones eran profundas y elocuentes. En cierto grado lo admiraba porque a su corta edad tenía una visión amplia y profunda sobre temáticas relacionadas con contenidos sociales y perspectiva de género, me encantaba escuchar lo que decía.

Un día comentó que le gustaba las ciencias sociales y el tema de la identidad le llamaba profundamente la atención. Se notaba que le apasionaba esta materia porque cada vez que opinaba o participaba de algún ejercicio relacionado con esta temática lo hacía con gran esmero. Su visión crítica respecto a estos temas se vinculaba a diversos enfoques y planteamientos actuales que se dan en los estudios de ciencia sociales focalizadas en a perspectiva de género. Recuerdo el primer ejercicio individual que hicieron los jóvenes relacionado con lo biográfico porque Tomás hizo una acción performática donde se sentó en una silla y cubrió todo su cuerpo con una tela blanca. Al observar su acción, me generó incertidumbre sobre lo que realizó, en algún momento pensé que le interesa abordar temas relacionado con la meditación por el estado silencioso de su acción. Al terminar su performance explicó que este ejercicio aludía al tema del género porque estaba relacionado con algunos aspectos y situaciones que le estaban ocurriendo en su vida personal y quería hablar sobre ello.



Fig.77 Primer ejercicio individual de Tomás realizado en los pasillo de BAJ.

Para él la identidad humana no se limitaba en categorizar a las personas a través de su condición biológica ni estereotipo sexual, sino se relacionaba con plantear un conjunto amplio de identidades que hay dentro de un entramado social, por lo tanto, en su propuesta quiso reflejar este grado de ambigüedad y ocultar su identidad a través de esta tela blanca.

Aquí pude comprender cómo sus intereses estaban relacionado sobre los planteamientos que aborda la *teoría queer*, cuya idea es desestabilizar los códigos de la heteronormatividad y salirse los estereotipos dominantes (Martín, 2012). Se podría decir su propuesta aludía representar la extrañeza y la ambigüedad en que se establecen las identidades sexuales y, en este sentido, me parecía interesante su idea para desarrollarla durante el taller. Al pasar el tiempo su interés comenzó relacionarse con otras nociones y líneas de estudio en base al tema de la identidad desde una visión más amplia, focalizando su atención en las tradiciones, temas étnicos, costumbres y la cultura chilena.

Dentro de sus reflexiones hablaba que la identidad era algo impuesto por el sistema y su crítica estaba focalizada en recalcar que tenemos un tipo de identidad falsa, cuyos patrones y código cultural ni siquiera son elegidos por nosotros. Para él, esta imposición que genera las tradiciones y normas son relaciones del poder dominante que el sistema impone y se basa en seguir la inercia de una cultura que ni siquiera las personas escogen. Al escucharlo, me asombraba su posición crítica respecto a este tema porque a su temprana edad se veía que su propuesta se iba ajustando a diversos debates actuales que no solo se basada en cuestiones relacionada con cuestiones que se cruzaba con su vida personal sino con un contexto social más amplio.

Para Wenger (2001) “las cuestiones relacionadas con la identidad son un aspecto esencial en la teoría social del aprendizaje, y en consecuencia, son inseparables de cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado” (p.181). Bajo esta premisa, este autor plantea que el concepto de identidad dentro de este marco de referencias se basa en dos direcciones: la primera, enfoca la perspectiva sobre la persona pero desde una óptica social. La segunda extiende el enfoque más allá de las comunidades de prácticas, llamando la atención sobre procesos más amplios de identificación y estructuración. De esta

manera “la construcción de la identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia a las comunidades sociales en que nos relacionamos” (p.181). Por lo tanto, lo que sugiere es no recaer en la dualidad entre lo individual y colectivo. Toda experiencia es vivida dentro de su entramado social, por lo tanto, enfatizar lo individual como fuente de libertad y creatividad es un error común que existen en estas relación porque encasilla lo social como una limitación.

Al inicio Tomás quiso trabajar el tema de la identidad desde un experiencia personal y luego se desplazó a lo que su entorno le estaba entregando y enseñando. La identidad cultural fue un tema importante de considerar en el trabajo de Tomás. En la última conversación que sostuvimos en la galería, pudimos hablar más sobre este ello y me contó más sobre su experiencia en el taller y el proceso que tuvo con la cartografía. Me mencionó que la cartografía le resultó compleja y fue complicado desarrollarlo de manera sistemática porque no sabía cómo representar ni sintetizar las ideas. Al escucharlo y hablar sobre ello, fue el único que me mencionó que este soporte lo confundió porque no estaba acostumbrado a pensar bajo esta modalidad.

Al ser testigo de su proceso, vi cómo sus intereses iban emergiendo lentamente en la cartografía pero no me imaginé que le costara el desarrollo de esta. Para mí era evidente que sus intereses iban a cambiar y mutar, es parte del proceso pero al escuchar que tuvo varios obstáculos comprendí que no a todos les sirve y puede resultar un problema. Recuerdo que en algunos momentos lo vi estresado y un poco angustiado porque no sabía cómo hilar las ideas pero veía que sus avances eran claro y preciso. Recuerdo que las primeras sesiones de la elaboración de la cartografía, Tomás pegó una fotografía del registro de las actividades que había impreso y puso un *post-it* escribiendo la palabra *identidad*. Aquella imagen salía en el primer ejercicio que había realizado en el pasillo, por lo tanto, era el único registro de sí mismo que tenía.

Al observar el taller, solo miraba a sus compañeros y trabajó poco en su cartografía. Se veía interesado y estaba fascinado con el trabajo del resto pero con su tema se sentía bloqueado y no deseaba hacer cualquier cosas sino profundizar sobre su propuesta.

Al conversar sobre ello, señaló lo siguiente:

“El tema de la cartografía fue complicado porque no entendía al principio qué hacer con ella pero lo encontraba genial y quedaba estéticamente bonito. Sabía que servía para esclarecer las ideas pero con todas las actividades que hubieron no tenía mucho tiempo. A mí la cartografía me costo mucho además, no la terminé porque no pude venir algunas clases [...] Además, trataba de no hacer cualquier cosa, sino deseaba profundizar en lo que más podía desde todos los ámbitos, es decir no soy tan cuadrado pero al ver a los chiquillos me sentía como muy dentro de la norma, como que me faltaba soltarme un poco más pero no podía porque necesito inspirarme y no sabía como. Estaba súper perdido me preocupaba que fuera el más chico y no sabía qué hacer [...]”.

(Fragmento rescatado de la entrevista a Tomás en galería BAJ- Junio 2016)

Para mí era evidente lo que estaba haciendo, por lo tanto, mi trabajo solo consistió en acompañarlo y respetar su evolución para que se sintiera cómodo y seguro. En este sentido, la cartografía no implica establecer una posición fija sino todo lo contrario; estaba en constante desplazamiento y proceso de transformación. Al notar que a varios integrantes les sucedió lo mismo, mi posición fue apoyar y tener prudencia con el grupo, respetando el proceso de cada uno para que resolviera el problema de manera autónoma. A partir de mis experiencias pedagógicas como profesora de artes visuales, aprendí que es importante respetar el silencio y la cautela del proceso creativo de los estudiantes, especialmente, cuando se trabaja con material visual dado que, muchos de ellos, se sentían frustrados ante la dificultad de no saber qué representar. A veces este espacio es un proceso íntimo, complejo y confuso que se cruza con múltiples cuestiones que nos ofrece la cultura visual y es necesario tener prudencia pese a que se desarrolle de manera colectiva.

Al observar cómo sus aprendizajes se iban ajustando paulatinamente a ciertas nociones e imágenes que él mismo traía de su casa, poco a poco fue armando las ideas en su cartografía. Sin embargo, después de un tiempo tenía que apresurar el proceso de trabajo porque había que exponer. Por lo tanto, dedicamos

dos sesiones continuas a terminar la cartografía para presentarla en las dos exposiciones que teníamos programadas.

En aquella ocasión acordamos que mi función era coordinar la cartografía que íbamos a presentar en el espacio de exposición BAJ ubicada en quinta normal. Como lo señalé anteriormente, este lugar es un espacio para que los jóvenes pueda mostrar sus trabajos artísticos en diferentes áreas durante todo un día, se presentan bandas musicales, espectáculo de danza, teatro y exposición en el área de artes visuales.

Recuerdo que en esas fecha quedaban varias cosas pendiente por hacer, primero teníamos que entrevistar a todos los participantes y hacer un registro en formato video- entrevista junto con la cartografía donde cada uno iba hablar de su experiencia en el taller. Luego, había que trasladar la cartografía en papel a la galería de BAJ donde realizaríamos nuestra primera exposición colectiva.



Fig.78 Termino de elaboración de la cartografía en papel

Además, en ese instante los integrantes tenían que desarrollar su propuesta final donde iban a desarrollar su acciones performática en diverso espacio de

Santiago. Este material tenía que entregarlo a la coordinadora de artes visuales donde ella harían una selección de cuatros fotografías por cada integrante para imprimirla en un formato adecuado para ponerla en el muro. También, tenían que entregar un registro de video de sus acciones realizados y editados por ello. Por lo tanto, lo único que me quedaba era alentar al grupo y reiterarle que su colaboración era importante para que la exposición estuviera acorde a lo que habíamos planteado y acordado. De esta manera, todos se comprometió con la causa y cada uno cumplió diversas funciones, con excepción de un integrante que participó poco en la exposición.

Al llegar el día del montaje para preparar la segunda exposición, Tomás llegó con diversos materiales gráficos e imágenes impresas para intervenir en su cartografía. Trabajo todos los días en la muro de la galería y comenzó a fluir sus ideas de manera espontánea. Al percibir que aparecían cosas relacionadas con la historia de Chile -enfaticando el tema de la dictadura-, pude darme cuenta que sus cuestionamientos y reflexiones se derivaron a la experiencia que había vivido en el taller donde pudo reflexionar sobre los diversos ejercicios que realizó en el entorno y el territorio de BAJ. Cuando hablé con él sobre este hecho, mencionó lo siguiente:

“Mi tema principal era el género y empecé a indagar en eso porque hubo situación de mi vida y de alrededor de ella que me hicieron cuestionarme el tema de la identidad [...] y lo que más me interesaba era conocer gente transgénero , igual me daba miedo porque nunca lo había hecho y no sé como habría sido la experiencia de cerca pero finalmente no tuve la oportunidad de hacerlo y se lo dije Senoritaugarte, pedí ayuda porque ella sabe más pero después indagando en el tema de la identidad me fui por otro lado. En ese tiempo estábamos haciendo ejercicios de performance en el río Mapocho y pensé la identidad como territorio [...]

Entonces cuando partí haciendo la cartografía en el muro, traté de influenciarme por el lado estético, algo más de acá. Por ejemplo con los murales de Ramona Parra, temática sobre los mapuches y por ese lado ya tratar de representar la identidad del chileno [...]

De esta manera, reflexioné sobre ello porque igual la identidad no es solo una, es un tema amplio pero yo lo quise remitir finalmente fue al territorio y

pensar en eso. Por lo tanto, me llevó a indagar en el río Mapocho y los hechos históricos que han pasado ahí, es decir han habido connotaciones sociales súper fuerte en este lugar, tiroteo a los mapuches y bueno hasta el día de hoy sigue siendo así, incluso una la primera actividad que hicimos ya me había dado cuenta de su diferencia social, en una cuadra ves una cosa y en la otra cambia radicalmente, se nota ese cambio y es súper fuerte.

Entonces pensar en el entorno, y ver que este espacio todavía vive gente ahí y está sucio, me hizo pensar en la segregación que hay en ese lugar. Todo eso lo fui abordando desde el tema de la identidad, haciendo como esa analogía se podía asociar al rollo de la ciudad y la persona en Chile, al tema étnico y también a lo histórico y político, por lo tanto, llegué a Pinochet y su dictadura, etc.[...].

(Fragmento rescatado de la entrevista a Tomás en galería BAJ- Junio 2016)

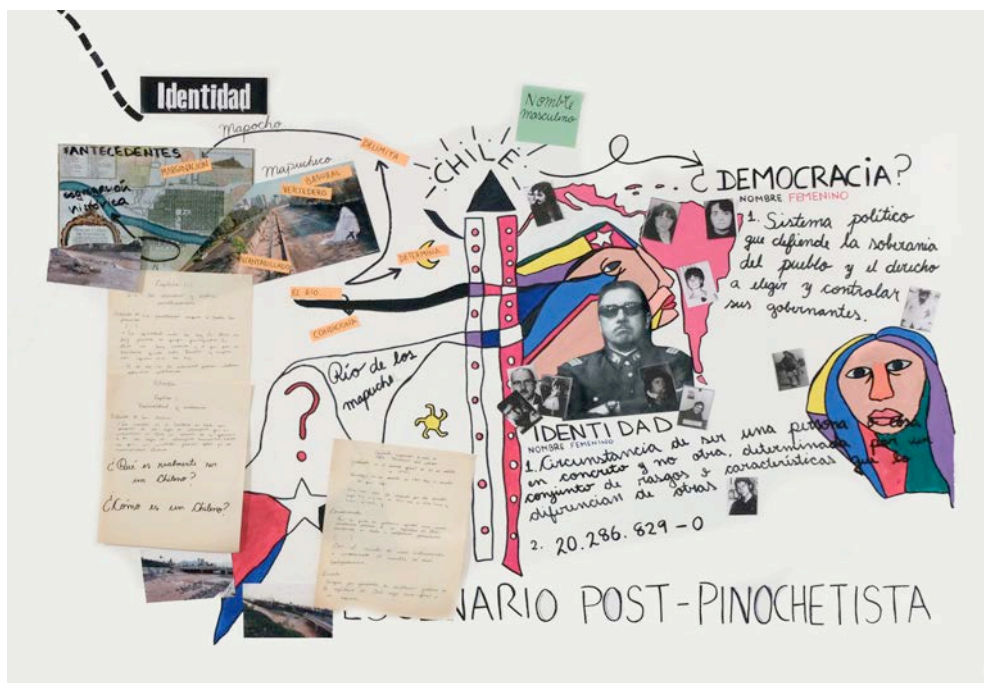


Fig.79 Propuesta final de la cartografía de Tomás

La propuesta de Tomás en su cartografía presenta diversas imágenes, símbolos y nociones que aluden a un tipo de identidad chilena que cuestiona las connotaciones y consecuencia social que generó la dictadura de Pinochet. Esta representación se entrecruzaba con definiciones de conceptos que el mismo cuestionaba. Al observar que su trabajo final lo estaba complementado con las dos

cartografías pude comprender cómo este método le permitió enlazar, acoplar y relacionar ambos temas simultáneamente.

Al relatarme sobre esto hecho, señaló que él se preocupó más de la segunda cartografía porque iba a estar en un galería; era la primera vez que exponía y, por lo tanto, le prestó más atención a este hecho que al resultado que tuvo en la primera. Por otro lado, al conversar sobre el trabajo colectivo, él considero que sus compañeros le ayudaron y le apoyaron con su trabajo, señalando lo siguiente:

“Yo creo que los chiquillos me apoyaron bastante, entonces a veces yo igual hablaba con cualquiera y como que ayudaban o me decían lo que podía hacer o lo que ellos creían por ejemplo cuando yo estaba súper estresado hable con Diego, también con la Ninón o ellos me decían: tienes que seguir adelante, tal vez debería hacer esto sino te puede pasar esto, a mi me pasó esto entonces, el trabajo igual es más difícil porque fue poco tiempo, entonces no alcanzamos a conocer tanto y tampoco sabía muy bien sobre las temáticas, o mas bien si sabía y no sabía cómo lo querían abordar, desde qué punto de vista y qué formato [...] y siento que todo tuvimos el mismo problema de buscar el qué y si encontrábamos el qué el por qué [...].”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Tomás en galería BAJ- Junio 2016)

Su trabajo final consistió en realizar una acción performatica recorriendo en el río mapocho donde envolvió su cuerpo en una tela blanca. Este registro fue presentado fotograficamente de manera secuencial y en el video que ellos mismo editaron para presentarlo en la galería (Fig.80).

Para finalizar este apartado, a partir de la última conversaciones que sostuve con cada integrante del taller de manera individual en la galería de BAJ, me di cuenta que este material de evidencia (entrevista) era relevante para analizar, y decidí tomar este medio como método significativo para complementar con el registro visual del proceso cartográfico. Sentía que había algo relevante en lo que decían y, de algún modo, debía visibilizar sus comentarios. Es necesario mencionar, que un integrante no quiso ser entrevistado y no respondió a mi solicitud. Por lo tanto, respeté su decisión y no aludiré a proceso y trabajo final.



Fig. 80 Registro de la performance de Tomás realizada en el río Mapocho

4.3 EXPOSICION FINAL

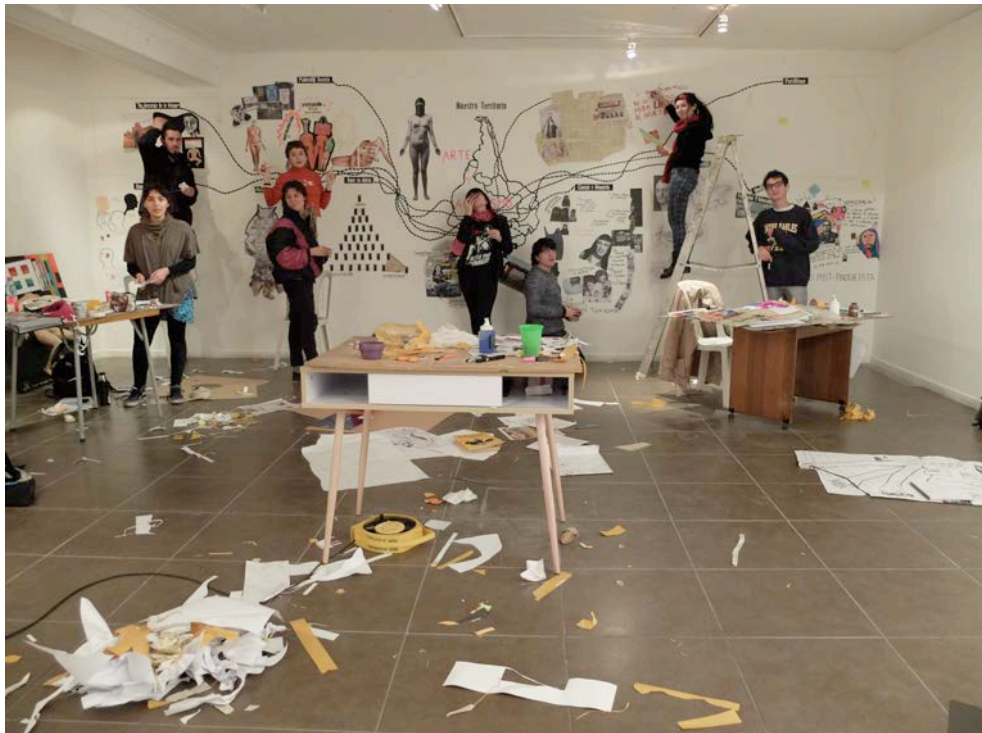


Fig.81 Proceso de elaboración de la cartografía en el muro de galería de arte de BAJ

¡Hey chicxs, miren a la cámara!, fue así como registré los últimos momentos de montaje que realizamos para la exposición del taller de arte y activismo en la galería de BAJ. Aquel día llevamos tres días armando la cartografía pedagógica colectiva¹⁴ y estábamos exhaustos del trabajo que venían realizando; a pesar de ello, a ratos los ánimos se optimaban y permanecíamos expectante al ver el resultado de toda la muestra.

Mientras traspasábamos algunas ideas e imágenes de cartográfica papel al muro de la galería con todos los materiales desparramados, hablamos de nuestros avances y recordamos algunos momentos de las actividades. Casi todos/todas eran muy consciente del trabajo de cada uno dado que conocían de qué se trataba cada propuesta. Esta situación me resultó gratificante porque que me llevó a tomar conciencia de que todos estábamos aprendiendo del otro, tanto a nivel de contenidos

¹⁴ Nombre designado a la cartografía final presentada en la galería de BAJ, junio 2016

como de propuestas gráficas. Había una conexión estrecha y se generó una bonita amistad como grupo, muchos de ellos/ellas me manifestaron su tristeza al acabar el taller deseando que continuara pero querían cerrar de la mejor manera esta experiencia. Recuerdo que me contaron que habían invitado a sus amigos/amigas y familiares para el día de la inauguración, habíamos calculado casi ochenta personas invitadas por cada integrante y era importante dejar todo acabado para este acontecimiento.

En cierta medida, exponer en una galería era una gran motivación para los/las jóvenes. Solo Juan había tenido la experiencia de exponer sus cuadros; para el resto era su primera vez y era importante este acontecimiento. Recuerdo el día cuando Senoritaugarte nos dio la noticia de exponer en la galería, estábamos en el taller y nos contó que Ximena -encargada del área de artes visuales-, había visto nuestro proceso de trabajo y deseaba que hiciéramos una exposición de todo el material producido, incluyendo la cartografía pedagógica colectiva. En una conversación que sostuve con ella me había señalado que le encantaba la idea de evidenciar el proceso artístico de los jóvenes mediante este método, y consideraba que era una buena instancia para exponer este método de investigación participativa. Por lo tanto, ella nos propuso hacerlo en el muro: así fue como empezó el proceso de negociación para exponer en la galería. Sabíamos que este espacio era importante en la escena local artística y una buena oportunidad para dejar huellas en este lugar. La galería está ubicada en el segundo piso de este centro cultural; cuenta con un espacio adecuado y amplio para exponer diversas producciones artísticas. Generalmente, no se suele exponer los trabajos finales de los talleres de BAJ; a mi parecer deberían hacerlo sino pasan por una convocatoria abierta que hace anualmente destinado para los artistas emergentes.

Cuando negociamos y acordamos el montaje, Ximena nos propuso hacer una selección de algunos trabajos para la exposición e inmediatamente le dije que no. Consideraba que todos los integrantes debían exponer, pese a la diferencia de la calidad en sus trabajos, es decir, éramos un grupo y estábamos todos implicados en ello. Este hecho que pasó desapercibido pero tensionó la situación al final del proceso, me hizo darme cuenta la relevancia que tiene para los jóvenes exponer en un espacio artístico. Es decir, es una gran oportunidad para exponer y generar motivación.

De esta manera acordamos con Ximena, que la idea principal de la exposición era presentar en el muro la cartografía en el centro de la galería y, en los costados, los trabajos finales de cada integrante. Recuerdo que cuando conversamos, deseábamos hacer una conexión con el proceso de esta experiencia y el video-entrevista realizado por el equipo de BAJ, fue fundamental para generar este vínculo entre cartografía, trabajo de cada integrante y video-entrevista del proceso. Por lo tanto, la distribución espacial consistiría en intervenir y traspasar al muro la cartografía muro central de la sala, en el lado izquierdo se instalaría tres fotografías de cada performances e intervención callejera; y en el costado derecho irían una pintura, dibujo e instalación sonora que realizaron tres integrantes del taller. Además, en este mismo lado se presentaría en una pantalla el video-entrevista donde cada uno habló de sus trabajos, incluyendo mi participación. Al otro costado, en un rincón izquierdo iría la presentación a modo de *loop* de los videos performances que editaron y realizaron los/las integrantes.

Durante los días previos al montaje, con el grupo habíamos acordado una propuesta de montaje. Al medir el muro para comenzar a preparar la exposición, me di cuenta que sus dimensiones eran más de lo que esperaba, media 7,48 metros de ancho x 3 metros de alto, por lo tanto, teníamos que aprovechar la amplitud de este lugar para darle un respiro al soporte. Tras coordinar con Senoritaugarte nuestras funciones, decidimos dividirnos las tareas. En primer lugar, mi función iba a ser la de organizar y coordinar la elaboración de la cartografía en el muro; ella se encargaría de preparar el montaje de las fotografías y videos que cada uno realizó como trabajo final.

En aquel instante, de manera rápida diseñé un esbozo para presentarla al grupo y publiqué un esbozo de la cartografía (Fig.82) en el grupo de Facebook que teníamos. Les señalé que solo era una idea previa y era importante sus sugerencias para organizarnos. Al recibir



Fig. 82 Boceto y propuesta enviada al grupo

inmediatamente una respuesta me insinuaron separar las propuestas e incorporar una fotografía de Senoritaugarte al lado del mapa. Este comentario fue muy pertinente porque nos dimos cuenta que podía ser un buen elemento para que ella estuviera presente en la cartografía. Además, me manifestaron que el mapa invertido podría ser más grande, sugirieron poner como subtítulo *Nuestro territorio*. Al llegar el primer día de montaje decidí rescatar las sugerencias mencionadas e improvisar las dimensiones para darle un respiro al soporte. Recuerdo que el proceso fue rápido y simple, proyecté el mapa invertido de América Latina y comencé a dibujarlo en el muro con un plumón negro. Luego, contorneé con una huincha de papel el lugar de cada integrante. Finalmente, tracé diversas líneas segmentada para unirla a cada propuesta, incluyendo al interior del mapa el símbolo gráfico del punto de ubicación de *google maps*, dándole una connotación más actualizada a este tema.

De esta manera, cada integrante durante tres días podía venir a trabajar en el horario que más le conviniera y la idea era traspasar y pegar algunas cosas de la otra cartografía para no perder el material que había en ella. Si bien, ya habíamos tenido la otra presentación en el espacio de Quinta Normal, creo que esta fue la más importante por la connotación del lugar y por el hecho que era una muestra colectiva exclusivamente del taller. Los jóvenes estaba muy entusiasmado con la exposición y creo que fue una gran motivación para finalizar la cartografía. Como señalé anteriormente mucho de ellos/ellas modificaron su propuesta gráfica y, en este sentido, se respetó esta modalidad como parte del proceso. Al reflexionar sobre este hecho, no era menor considerar que el proceso de elaboración cambiaría, no obstante pensaba que este cambio se debía simplemente al hecho que iba a presentarse en una exposición. En algunos momentos considero que por ser una exposición se forzaba este proceso y propuesta para que la representación cartográfica estuviera bien representada y confeccionada.

4.3.1 El gran día



Fig.84 Cartografía pedagógica colectiva presentada en galería de BAJ

Había llegado el gran día, una hora antes de la inauguración nos reunimos con algunos integrantes del taller para ajustar los últimos detalles de la exposición. Al entrar a la sala, prendí las luces y encendí los dos televisores donde se presentarían los videos. Mientras contemplaba el montaje final, cautelosamente comencé a ver los trabajos, estaba emocionada y me sentía orgullosa del grupo.

Al entrar a la galería, vi el texto impreso pegado en el muro que explicaba el objetivo de la exposición- Mientras leía dicha presentación, poco a poco comenzó a llegar los/las invitados y, en un par de minutos, se llenó el espacio. Amigos/amigas, familiares, padres/madres y trabajadores de la institución, todos estaban ahí. A las siete de la tarde Diego, integrante del taller toma el micrófono e inesperadamente comienza a leer el texto, haciendo un recorrido por el espacio. Mientras se cruza entre los invitados, comienza hablar sobre el proceso del taller, agradece la participación a cada uno del integrante, especialmente, a Senoritaugarte y mi colaboración. En ese minuto, termina la performance y públicamente me agradeció todo el aporte que había hecho; quedé asombrada por su gesto dado que no lo esperaba, y amablemente me dio un regalo en agradecimiento. Al escuchar sus palabras, me di cuenta que esta experiencia había sido gratificante en todos sus sentidos, tanto en el proceso para llegar a ella como en el minuto de vivir la

experiencia. Al ver los integrantes con sus familiares y amigos/amigas, me llené de satisfacción, luego nos relajamos y nos dedicamos a registrar este bonito momento en el día de la inauguración (Fig.85).



Fig.85 Inauguración del taller de arte y activismo en galería BAJ

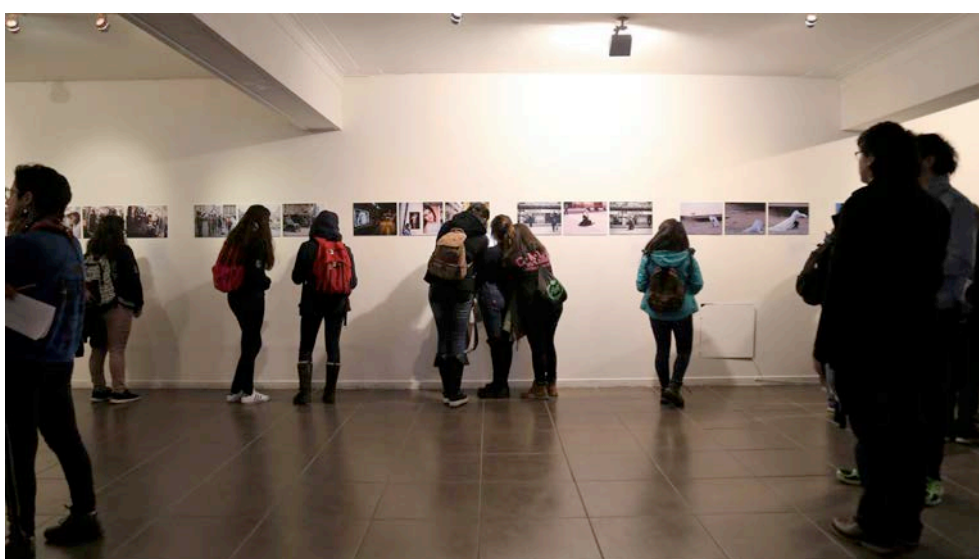


Fig.86 Días posteriores en la galería , visita de estudiantes de un liceo de Santiago

Durante las tres semanas de exhibición muchas personas visitaron la muestra; especialmente una escuela pública de mujeres, ubicada en el centro de Santiago. En aquella ocasión, algunos integrantes del taller prepararon una jornada de trabajo para ellas, realizando diversos ejercicios pedagógicos. Al contarme su experiencia expresaron que se sintieron fascinados porque consideraron que la exposición iba más allá de sus expectativas. Ahora eran ellos los que iban a contar su propuesta y en teoría estaban cumpliendo la función de educador/educadora. Para mí fue un agrado encontrarme con esta noticia porque realmente fue inesperado, no programamos dicha acción y surgió espontáneamente de los propios integrantes que organizaron su trabajo pedagógico durante la muestra.

Al preguntarle sobre esta experiencia, Javiera señala lo siguiente:

“¡Ah! fue tan bonito (risas) ¡Eh! en realidad yo no le expliqué mucho en realidad, ella estaban súper claras como que entendieron todo, no sé yo quisiera haber sido así en cuarto medio porque siento que ellas vienen con otro capital cultural y como con la violencia está mucho más presente[...] como que la están visibilizando, cómo que saben que hay cosas que no se pueden permitir [...] Bueno cuando llegaron les comentaron de que se trataba un poco y le dimos como algunas preguntas, entonces le pregunté: ¿Qué te hace pensar esta obra? ¿Qué te genera? ¿Dónde estas situadas?. Después nos reunimos por grupo y tenían que hablar de qué les pareció la exposición y qué trabajo les ha llamado más la atención.

En mi grupo los trabajos que más le llamarón la atención fueron el cuadro de la cabeza, belleza periférica, el de la cata y el de la virgen de la cultura falocéntrica. Bueno no pusimos a conversar y lo primero que dijeron es que venían llegando del colegio y una niñita de 8 años venía llorando del Colegio y un hombre atrás la estaba siguiendo y fue como ¡hey, hagamos algo! A eso quería llegar nada más, se acabo, eso como que entendieron todo y de ahí conversamos.

Hablamos de sus experiencias , me contaron por qué le llamaron la atención cada uno de estos cuadros y claro, no sé! También, pensar desde donde situarse en un lugar. Ellas estudian en un liceo municipal de independencia, entonces este cuento de la clase también está, de ser periférico, ¿me entiendes? Entonces, ese cuadro le hacia mucho sentido obviamente, le hacia mucho sentido estas violencias de ser mujer estando en un colegio de mujeres. Yo le recalque la importancia de hablar entre ellas, de escucharse, de entender de lo que le pasa porque a una también le pasa, no sé yo creo que ese fue mi aporte a la experiencia y fue genial”

(Fragmento rescatado de la entrevista a Javiera en galería BAJ- Junio 2016)

PARTE V
LOS SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS

5.1 PROCESO DE ANÁLISIS



Fig.87. Resultado de la última cartografía realizada en base a los datos obtenidos.

5.1 Liberar y ensamblar los datos a través de la cartografía de investigación creativa

Al retornar a Barcelona después de haber terminado mi trabajo de campo en Chile, me propuse hacer una nueva cartografía de investigación creativa con la intención de analizar los acontecimientos vividos del taller de arte y activismo.

Ya había pasado un mes transcurrida la experiencia y necesitaba relacionarme con las evidencias que habían surgido. En aquel instante, agrupé estos datos en carpetas dentro de mi ordenador. Tenía el registro fotográfico del taller, los audios de las conversaciones con los/las integrantes, videos de las actividades, las fichas del diario de campo, etc. En cierta medida, sabía que este material me iba a servir en mi etapa final, sin embargo, necesitaba seleccionar la información más apropiada para comenzar el análisis de esta experiencia. Mientras observaba los datos, paulatinamente comencé a elegir algunas imágenes que me resonaban en ese momento con la intención de comenzar a instalarlas en el soporte cartográfico. Había preparado un nuevo espacio de trabajo en mi estudio en Barcelona para comenzar ese proceso creativo. Estaba contenta y entusiasmada con el material producido y consideraba que era un excelente momento para comenzar a cartografiar lo vivido.



Fig.88 Proceso y recopilación de información a través de la cartografía creativa.

Casi todas las imágenes que imprimí se relacionaban con las actividades pedagógicas. Habían una gran documentación de las performances y/o intervención callejera, conversación grupales en el taller, las salidas a exposiciones, la elaboración de la cartografía colectiva y el montaje de la exposición e inauguración. En casi todas estas imágenes aparecían los/las integrantes compartiendo y desenvolviéndose de manera natural y cotidiana dentro de las diversas actividades en que participaron.

Al tener el material impreso en mis manos, rápidamente comencé a ensamblar a modo de collage, los acontecimientos que consideré predominante. Luego, espontáneamente empecé a cortar, pegar y volver a armar una nueva imagen; el solo hecho de deconstruir y reconfigurar estas fotografías, resultó un ejercicio atractivo, porque me permitió pensar desde un nuevo lugar aquel devenir de lo vivido. A su vez, pegué algunas frases y/o conceptos que me resonaron en ese momento y fue así como este soporte comenzó a tomar forma. De esta manera, la cartografía de investigación creativa fue extendiéndose y paulatinamente se transformó en un objeto visual que me hizo entrar en un acto de reflexividad. Este proceso introspectivo, significó pensar en vinculaciones teóricas e implicaciones

analíticas del problema de estudio. En mi caso, mis reflexiones se cruzaron con múltiples aspectos que pasaban a través de este recurso y, en este sentido, fue un gran estímulo para comenzar analizar la experiencia vivida.

Como lo mencioné anteriormente, en muchas ocasiones utilicé este soporte como un método personal para comprender mis propios aprendizajes y para ubicarme en algún lugar de mi investigación. Es decir, permitió que me posicionara como investigadora en formación, analizando diversas situaciones y llegando a reflexiones que resonaron fuertemente en el proceso. La fluidez de mis reflexiones transitaban y configuraban mi propia subjetividad, es decir estaban situada en aquellos estados que iba más allá de la experiencia vivida, en mis deseos y en cómo quería posicionarme frente a la experiencia a mi investigación, cómo deseaba representarlo y cómo anhelaba transitar dentro de la experiencia. Tal como lo señala Braidotti (2005) el gran trabajo que tenemos en estos tiempos reside no “tratar de saber quiénes somos sino más bien, por fin, en qué queremos convertirnos” (p.14). Al situar este punto dentro mi espacio experiencial y temporal, mis tránsitos y desplazamientos comenzaron a ser más espontáneos. Nunca fueron continuos, ni lineales, sino movedizos, yuxtapuestos y mi condición de investigadora se determinó como *sujeto nómada* (Braidotti, 2000). Esta nueva figuración refiere a un tipo de consciencia crítica y alternativa que se aleja de la estructura lógica del pensamiento androcéntrico. Es también un tipo de posición epistemológica y figuración teórica feminista que apuesta por un tipo de representación alternativa donde el sujeto puede ir “más allá de las imposiciones conceptuales dualista y a los hábitos perversamente monológicos del falocentrismo”. (Braidotti, 2000, p. 26). Bajo esta modalidad, mi posicionamiento transitó por diferentes estados, lugares y reflexiones, quedando plasmado en este soporte. Fue muy importante encontrar esta vías alternativas que me hicieron pensar y representar libremente mi lugar dentro de esta experiencia educativa.



Fig.89 Fragmentos de algunos tránsitos y desplazamientos dentro de la cartografía.

Recuerdo que al poner la imagen del registro fotográfico de *la cartografía pedagógica colectiva* del taller de arte y activismo en el nuevo soporte de la *cartografía de investigación creativa* (Fig.89), rápidamente me impliqué en la experiencia (insider) y logré trazar los diversos sucesos y posicionamientos que tuve durante mi trabajo de campo. Mientras participaba en las actividades, cada día

se hacía más importante estar dentro del taller. Este tránsito que se denomina “insider”, es la fase cuando la investigadora es considerada miembro del grupo por su modo de participación e implicación con los participantes. Por otra parte, al costado izquierdo de ella, como se muestra en la Figura 90, me ubiqué fuera de la experiencia con la intención de analizar con detención los sucesos que estaban ocurriendo. Esta condición de investigadora que se ubica “fuera” de la experiencia con el grupo, es lo que se denomina *outsider*. Durante un tiempo, esta posición me resultó productiva y facilitó mi participación debido a que no tenía que cumplir el rol de artista/profesora o joven participante dentro del taller. Pese a que mi participación fue activa y comprometida en muchas ocasiones, tenía que “salir” de mi condición de participante del taller y entrar en mi papel como investigadora donde tenía que informar y demostrar mi propuesta de estudio a la comunidad, especialmente a la directiva y encargada del área de estudio.



Fig.90. Fragmento de cartografía de investigación creativa. Posición outsider.

Luego me situé entremedio de la experiencia (between), donde los deslizamientos en que emergían los sucesos me llevaron a representar mis posiciones a través de líneas segmentadas dentro del mismo soporte. Al observar el resultado narrativo, me di cuenta que este soporte estaba en constante proceso de transformación. Las mutaciones y derivaciones vividas se establecían de manera ininterrumpida. A veces, quedaban varios meses insertado en el muro sin ninguna modificaciones y luego cambiaba rápidamente cuando llegaba con nuevas suposiciones. También, entre los cambios que surgían, consideré que mis implicaciones emocionales me hicieron posicionarme en un lugar cotidiano que me gustaba pensar. Al recordar los momentos que había tenido en mi estadía en Chile, pude darme que cuenta que la buena relación con los/las integrantes del taller y con las personas que trabajan en esta corporación cultural, favoreció el trabajo colectivo estableciendo un proceso de intercambio constante durante ese tiempo. Con esto no quiero declarar esta experiencia desde un visión simplemente celebrativa, sino productiva y resolutiva, donde también hubo tensiones y conflictos en el proceso.

El poco tiempo que tuve para desarrollar mi trabajo de campo superó mis expectativas y aproveché cada minutos para implicarme con el grupo y la comunidad. Propuse un calendario de trabajo con la institución y este hecho fue crucial, porque determinó mis tiempos y el organigrama de trabajo. También recordé aquellos momentos cotidianos donde compartí con mi familia y amigos. Ese momento personal que se cruzó con mi trabajo de campo, fue un aspecto significativo para llenarme de fuerza y cariño incondicional. Ya llevaba dos años fuera del país y añoraba sentir esa presencia natural y compartir mis ratos libres con mi familia. Al relatar esta etapa (que generalmente queda como anécdota para el/la investigadora), llama profundamente la atención el que se desmonte y subvierta la linealidad objetiva y hermética del pensamiento racional. Durante mucho tiempo me cuestionaba este hecho y siempre intenté evadirme de ello. Recuerdo que me aburría leer investigaciones que no prestaran atención a las emociones, vicisitudes y confluencias domésticas en que se sostienen los procesos de una investigación y cuando encontré una forma alternativa para dar cuenta de mi experiencia situada fue de gran ayuda, un pie inicial y una ruta más explícita de trabajo. Para mí, era evidente que hacer una investigación a distancia iba tener ciertas repercusiones emocionales que son difíciles de explicar. Lo vertiginoso de

cambiarse constantemente de lugar y vivir fuera de mi contexto cultural por casi cinco años, generó una oscilación emocional, que a veces es difícil de expresar y vincular durante el proceso de estudio.

Cuando postulé al doctorado, sabía que hacer una tesis doctoral implicaría pasar por un proceso solitario que requeriría tiempo, energía y concentración para comprender con profundidad el tema de mi investigación. Sin embargo, no sabía que ese ejercicio de indagación también iba afectar mi experiencia personal. Estudiar nuevas conceptualizaciones feminista, me sirvió para aprender sobre el conocimiento situado (Haraway, 1988) y la noción del sujeto nómada (Braidotti, 2000). Estas nociones teóricas me hicieron entrar en un estado de mayor consciencia sobre mis ideas y mi posicionamiento, algo que deseaba lograr en mi proceso de estudio.

Durante un tiempo, le estuve dando vuelta a la idea de utilizar solo este soporte como material predominante para analizar esta experiencia, pero luego lo consideré insuficiente. El hecho que lo considerara un medio de expresión para llegar a diversas reflexiones, no me aseguraba justificar todo el problema de estudio de esta experiencia. Necesitaba incorporar más datos y para ello, era importante evidenciar el relato de los/las integrantes y poder dar cuenta de la construcción de los significados que surgieron durante el taller.

5.1.2 Proceso de codificación

Cuando comencé a transcribir la última conversación de los/las jóvenes, incluyendo la artista-profesora, pensé que este ejercicio de poner por escrito y de forma textual lo que decían sobre su experiencia en el taller de arte y activismo, iba ser un proceso rápido y eficaz que me tomaría solo un par de semanas, no obstante, sucedió todo lo contrario. Cada grabación tenía una hora de duración y al poner de forma textual las doce conversaciones en una plantilla de documento en formato Word salieron más de cien páginas. El traspaso de la información me tomó cuatros laboriosos meses para codificar todas las entrevistas. Al leer con atención lo que decían, una y otra vez surgían diversos aspectos que consideraba relevante dentro de la experiencia y en los que había que detenerse. En varias ocasiones, intenté

marcar y subrayar aquellas frases que resonaban en ese momento, pero me resultó imposible hacer todo ese ejercicio analítico con cada una de las conversaciones. Recuerdo que al tener impreso más de cien páginas de esta conversación de forma textual, inmediatamente me provocó un rechazo al codificar este trabajo y sentí que era engorroso hacerlo de esa manera. Por lo tanto, decidí agilizar el tiempo y establecer dos instancias para analizar simultáneamente el proceso de esta experiencia.

La primera, utilizando el programa computacional -ATLAS.ti- para sistematizar y tematizar todas las conversaciones que tenía en formato textual.

Para Muñoz (2003)

ATLAS.ti , es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no se pretende automatizar el proceso de análisis, sino ayudar al intérprete-humano, ha agilizar considerablemente algunas actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones (p.2)

Al utilizar este programa durante la primera etapa del análisis, pude acelerar el trabajo de codificación de cada entrevista y ordenar sistemáticamente los temas. La tipología de conceptos que se reiteraban sobre las impresiones que tenían los/las integrantes de su experiencia en el taller, me permitió agrupar y jerarquizar diversos conceptos en temas, categorías y subcategorías. De esta manera, el proceso de codificación sirvió para sintetizar aquellas frases de origen. Fue una forma rápida de sustituir un texto o frase determinada en una palabra significativa. Por ejemplo, en la Fig.91 y 92, se presentaron dos ejemplos de este proceso, donde codifiqué algunas frases de las conversaciones que sostuve con Diego, uno de los integrantes del taller.

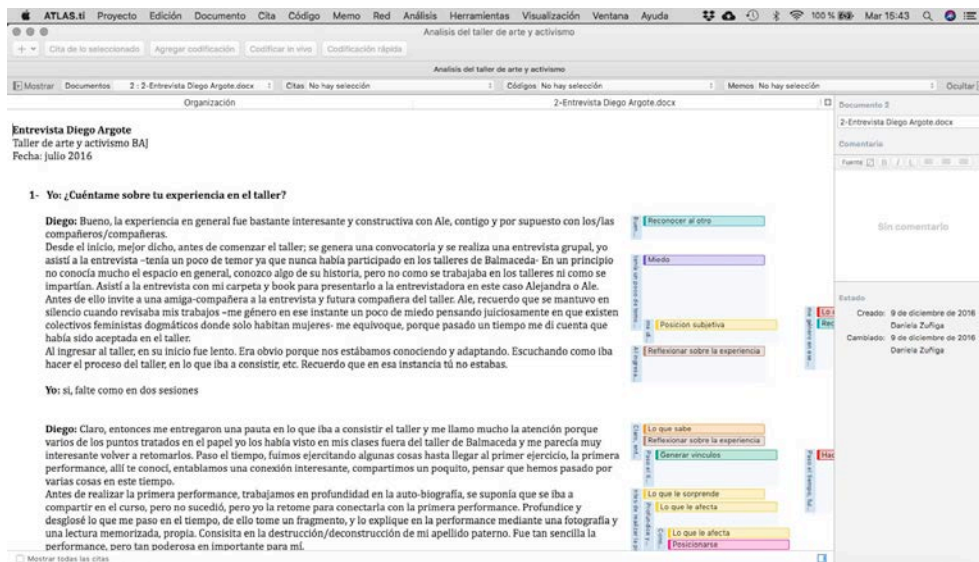


Fig.91 Ejemplo de extracto de programa ATLAS.ti sobre codificación de Diego.

Grupo de códigos	Nombre	Contador	Comentario	Creador	Fecha de creación
1- LO PERSONAL- Yo (1)	1- LO PERSONAL- Yo (1)				
1-LO PERSONAL- Posicionamiento	Lo que le afecta	70	Lo que le afecta se relaciona con lo que le ocurrió, se...	Daniela Zufiga	9 dic 2016
2-COLECTIVO- Colaborativo	Lo que le sorprende	45	Tomás demuestra su entusiasmo por el taller y mencio...	Daniela Zufiga	7 dic 2016
2-COLECTIVO- Dialogico	Lo que se vive. Lo biográfico	2		Daniela Zufiga	14 feb 2017
2-COLECTIVO- Empatizar(relacion pedagogica)	Poner el cuerpo	1		Daniela Zufiga	24 jul 2017
2-COLECTIVO- Expectativa					
2-TRANSFORMACION- Aprender	1-LO PERSONAL- Posicionamiento (1)				
2-TRANSFORMACION- Empoderar	En lo que se representa	34		Daniela Zufiga	29 dic 2016
2-TRANSFORMACION- Reflexividad	Lo que le interesa	37		Daniela Zufiga	9 ene 2017
	Lo que necesita	6		Daniela Zufiga	25 ene 2017
	Lo que sabe	23		Daniela Zufiga	7 dic 2016
	Red. Relaciones de poder (si)	4		Daniela Zufiga	2 ene 2017
	Posición subjetiva	21	Aquí Diego asume una posición crítica de los chilenos...	Daniela Zufiga	7 dic 2016
	Relaciones de poder (no)	5		Daniela Zufiga	26 dic 2016
	Ser consciente	4		Daniela Zufiga	4 ene 2017
2-COLECTIVO- Colaborativo (12)	Ayudar al otro	11		Daniela Zufiga	3 ene 2017
	Comprometirse con la experiencia	16	Lore, Coni, Ninón y Javi señalan en varias oportunidades...	Daniela Zufiga	27 dic 2016
	Construir colectividad	10		Daniela Zufiga	11 ene 2017
	Estar dispuesta	3		Daniela Zufiga	13 ene 2017
	Generar vínculos	10	matías habla de generar vínculo espacial	Daniela Zufiga	28 dic 2016
	La puesta en común	15		Daniela Zufiga	6 dic 2016
	Lo que compartes	2		Daniela Zufiga	8 dic 2016
	Lo que compartes?	16		Daniela Zufiga	7 dic 2016
	Relación horizontal	5		Daniela Zufiga	11 ene 2017
	Siguir el proceso del otro	4	Matías: señala que estar en el mismo con un otro, impl...	Daniela Zufiga	24 ene 2017
	Trabajar en conjunto	13		Daniela Zufiga	2 ene 2017
	trabajar en conjunto 1	11	Coni señala que en la participación no siempre estas d...	Daniela Zufiga	10 ene 2017
2-COLECTIVO- Dialogico (1)	Conflicto	8		Daniela Zufiga	10 ene 2017
	Contradicción	6		Daniela Zufiga	9 dic 2016
	Estar confundido(a)	3		Daniela Zufiga	23 ene 2017
	Lo Inespecífico	37	Lo que nunca le pudo decir	Daniela Zufiga	7 dic 2016
	Malestar	12	Periclio que Alejandra siente un malestar con las activi...	Daniela Zufiga	8 dic 2016
	Miedo	8	En un momento de la actividad se menciona que se debe mantener a...	Daniela Zufiga	8 dic 2016

Fig.92 Ejemplo de agrupación de palabras en el programa ATLAS.ti

Al tener el resultado de la codificación, comencé a elaborar la última *cartografía de investigación creativa* de este proceso donde grafiqué y trasladé la información. El resultado de ella, puse las imágenes de cada integrante y desarrollé un esquema visual, que muestro a continuación: (Fig. 93)



Fig.93 Traspaso de información del programa ATLAS.ti a la cartografía de investigación creativa.

El proceso reflexivo derivó a ciertas hipótesis que salieron espontáneamente al interpretar sus comentarios. A ratos cambiaba el nombre de las categorías e intentaba poner palabras o aspectos relevante frente al problema de estudio. Luego, me di cuenta que no conocía con profundidad algunas temáticas y que -a su vez-, era necesario eliminar elementos que no aportaban al tema de estudio. Por ejemplo, en una ocasión surgió la noción o concepto de *expectativa*, que finalmente consideré irrelevante de tratar dentro de la dimensión de *lo Colectivo*. La expectativa equivalía solo a un opinión y no aportaba como un elemento reflexivo, por lo que decidí eliminarla del análisis.

Por otro lado, comencé a agrupar temáticas con algunas imágenes que tenía del proceso. Un buen ejemplo de ello, fue el caso de Diego (Fig.94). Para él, el tema del cuerpo y la memoria en su trabajo final era importante de vincular con su experiencia de vida. Al relatarme que el primer ejercicio en el taller de arte y activismo puse como categoría su imagen y definí aquellas frases en lo que le afectaba. De esta manera apareció lo biográfico dentro una dimensión de *Lo personal*.

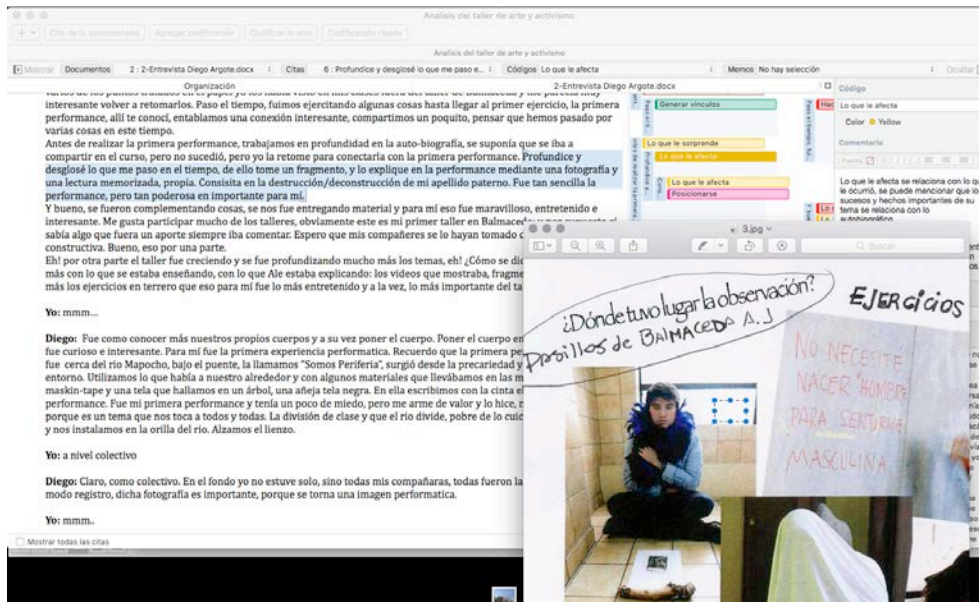


Fig.94 Ejemplo entrevista en el programa ATLAS.ti con registro de las actividades y proceso cartográfico.

De este modo, la reflexividad estuvo presente dentro mis interpretaciones frente a lo que estaba escuchando y al utilizar el registro fotográfico, mis interpretaciones potenciaban este hecho. Por lo tanto, todo iba desarrollándose paulatinamente en base a los ajustes que hacía. A ratos sentía que este método de análisis me estaba aproximando a ciertas estrategias metodológicas de la teoría fundamentada (Grand Theory), que no quería argumentar, porque consideraba que no seguía de manera exhaustiva esta metodología. En cierta medida, me parecía engorrosa y no me gustaba esta modalidad.

Dentro de la investigación social, la teoría fundamentada ha demostrado ser una opción popular dentro de los análisis cualitativos. Si bien, este recurso sirve para interpretar una realidad social en un contexto determinado -bajo mi punto de vista-, su procedimientos es dificultoso. Al conversar con mis compañeras de doctorado y ver el trabajo exhaustivo y excesivo en sus investigaciones, no me tentaba a seguir con esa lógica, por la poca fluidez que veía en ella. Sin embargo, al comprobar algunos resultados que estaba obteniendo con el programa ATLAS.ti, acepté ocupar estrategias de esta modalidad que me sirvieron para jerarquizar y agrupar conceptos

5.1.2 LO QUE EMERGIÓ DE LOS DATOS

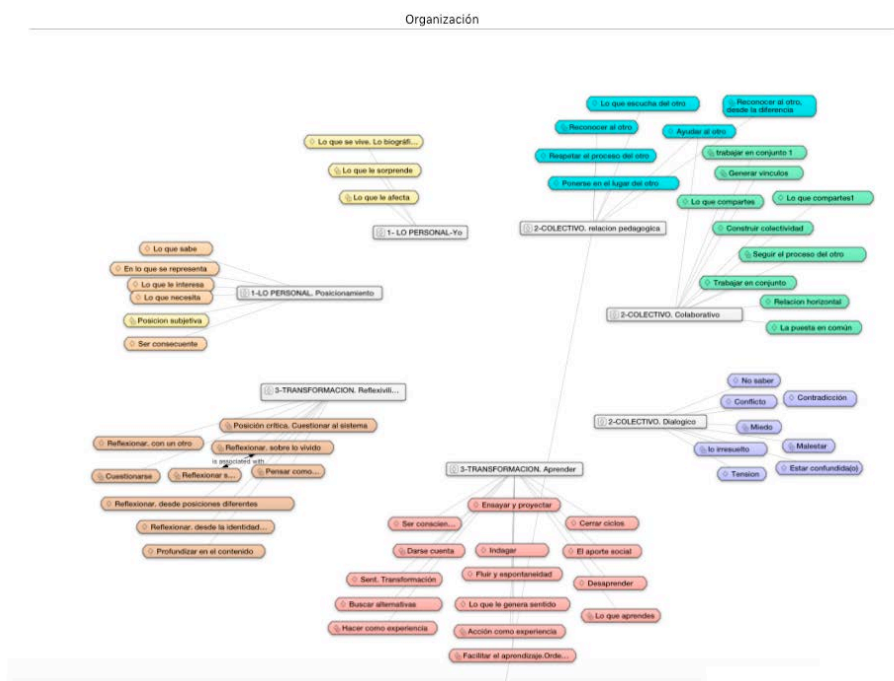


Fig. 95 Esquemas del resultado de codificación en ATLAS.ti

Mientras miraba el resultado gráfico del análisis sobre la última entrevista que sostuve con los/las integrantes del taller de arte y activismo, mis impresiones sobre ello me dejaron confundida con tantos conceptos y temas que habían sido abordados. En principio, no sabía cómo entrelazar tanta información para analizar mi problema de estudio y ajustarlo a un marco teórico adecuado. A ratos, me veía un poco abrumada con tanto datos y bajo esta señal, sentí la necesidad de comenzar nuevamente a experimentar con más cartografías creativas.

Entre el trajín de hacer un esquema gráfico digital y relacionar mis anotaciones que nacían mientras realizaba la cartografía, me pregunté, ¿qué significan estos datos? ¿cómo hablar y relacionarme con ello?, ¿qué relación tienen con el problema de mi estudio?, ¿cómo interpretarlas?. De esta manera, comencé a indagar un método posible para hablar de ello. Tras un acucioso trabajo, hice un esquema visual tentativo que reflejó algunos conceptos comentados. (Fig.95). Al conversar sobre mis inquietudes con mis compañeras de doctorado durante este proceso, la primera sugerencia que me hicieron fue relacionar, limpiar y pulir algunos datos. Recuerdo que mi amiga y compañera de doctorado -Rosario- estaba

terminando su tesis en el mismo programa, y me sugirió acotar y dejarme llevar por lo que estaba haciendo. En muchos momentos, revisamos mis cartografías y comparamos el resultado. Sus sugerencias fueron de gran ayuda y fue así como comencé a ordenar por temáticas.

Tras una larga revisión y corrección de conceptos a través de la representación gráfica que me entregaba el programa computacional -ATLAS.ti- aparecieron tres categorías importantes para mencionar: **lo personal, lo colectivo y la transformación**. Luego de identificadas estas dimensiones de estudio, cada categoría fue agrupada en subcategorías que surgieron de la codificación de cada entrevista.

Los significados que nacieron de esta conversación, fueron un punto muy relevante para vincular y relacionar el proceso de aprendizaje que vi tras la elaboración de la cartografía pedagógica colectiva. Sin embargo, faltaba algo más, sentía que las categorías hablaban de temáticas importantes que se podían vincular desde un tema central. Instalé entonces, un esquema con tres temas relevantes que se relacionarían con el resultado gráfico: lo pedagógico, lo político y la experiencia artística, como un tema global (Fig.96).

Estos significados me sirvieron para dibujar un esquema que me permitiría analizar el tema de estudio y complementarlo con el registro fotográfico de la cartografía pedagógica realizada en el taller de arte y activismo. Por lo tanto, en basé al resultado de las últimas tres categorías que emergieron de la última conversación que sostuve en la galería con cada integrante del taller de arte y activismo, el resultado fue el siguiente:

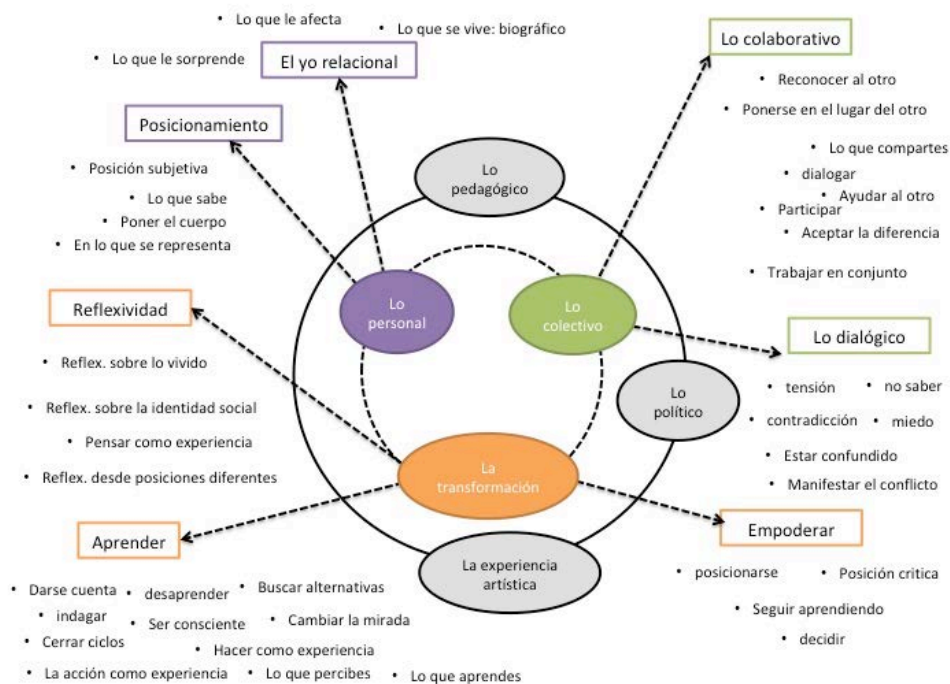


Fig. 96 Esquemas del resultado de codificación en Power Point

A continuación describiré brevemente cada uno de los tres conceptos mencionados:

1) **LO PERSONAL:** se encuentra entre el yo relacional y el posicionamiento. El yo relacional es un **yo-narrador**, causado por lo que le *afecta*, *lo que vive*, *lo que le sorprende*, y a la vez, el **posicionamiento** es causado por *lo que sabe*, *lo biográfico*, dentro de lo que es representado. Es lo que le interesa y su posición subjetiva.

Lo personal fue un concepto relevante dentro de la entrevista con los/las integrantes, porque cada uno de los/las integrantes habló de su experiencia y proceso de aprendizaje. De esta manera, las reflexiones se inclinaron hacia sus experiencias de vida y pudieron exponer sus puntos de vista sobre el activismo y de cómo se vincularon con él.

2) **LO COLECTIVO:** está ubicado entre **lo colaborativo** y **el conflicto**. Por un lado, **lo colaborativo** se constituye dentro del *trabajo conjunto* y *permite generar vínculos, ponerse en el lugar del otro, reconocer al*

otro y comprometerse con la experiencia. Por otro, el conflicto es causado por lo irresuelto, el silencio, la tensión, el no saber y el estar o sentirse confundido.

Lo colectivo se conformó al utilizar el trabajo en grupo para ordenar y desarrollar una propuesta final conjunta. A pesar de lograr este objetivo, el colectivo también vivió momentos de tensión y conflictos que se resolvieron a lo largo de la experiencia. Las dudas, el miedo y el silencio, fueron aspectos que todos/as manifestaron haber sentido cuando visibilizaron su trabajo a partir de este método.

Finalmente,

3) **LA TRANSFORMACIÓN:** ubicada entre **la reflexividad, el ser consciente y el empoderamiento**. La **reflexividad**, aparece invocada *por la posición crítica, por la reflexión sobre lo vivido, el pensar el proceso como una experiencia*. Por otro lado, **el empoderamiento** es causado por un *cambio en la propia mirada. Es lo que aprendes, es el ser consciente, el darse cuenta, la transformación, la acción como experiencia, el creer en uno, la retroalimentación, el liberarse.*

La transformación como concepto, dio cuenta de los efectos productivos que causaron esta experiencia. Esta noción no se presenta como resultado de este proceso, sino como registro de sus propias reflexiones, aprendizajes y posicionamiento dentro del taller.

5.2 LO PERSONAL: Entre el yo narrador y el posicionamiento

“Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal.

*Todo pensar es un repensar,
un repensar de las cosas”.*

Hanna Arendt

Para reflexionar sobre la noción de *lo personal* en la construcción de los significados que emergieron durante la experiencia, me basaré en las diversas reflexiones que tuve con cada integrante en la galería de arte de BAJ.

Recuerdo que aquel día era nuestro último encuentro, me quedaban pocos días en Chile y tenía que comenzar a preparar mi retorno a Barcelona. Al entrar a la galería, por la mañana hacía frío y la sala estaba empapelada de trabajos. Mientras preparaba el espacio para el encuentro, me sentí orgullosa del resultado artístico y colectivo que habíamos realizado en tres meses. Estaba contenta de haber conocido al grupo, pues pese a la diferencia de edad, me sentía como una más de ellos/ellas. Era un grupo comprometido, crítico y sensible frente a los problemáticas sociales y sentía que deseaba cerrar de manera significativa el momento.

Organicé 12 encuentros durante 2 días, y para ello, quise crear un ambiente agradable para conversar con profundidad sobre sus aprendizajes, impresiones e ideas sobre el taller. Aquel día dispuse una mesa en el centro de la galería donde preparé un rica merienda para compartirla. Sobre ella coloqué café, zumos, frutos secos y algunas frutas que compré en el mercado central. También, dejé intencionalmente un papel donde aparecían las preguntas que había escrito los días previos, ordenado de la siguiente manera : 1) ¿cómo había sido la experiencia en el taller?, 2) ¿cuáles fueron los procesos de aprendizajes que pueden identificar de esta experiencia?, 3) ¿qué aspectos específicos aprendieron a través del trabajo cartográfico?, y 4) ¿de qué se trataba su propuesta artística?

Mi intención era generar una conversación abierta, pero no quería desviarme del tema, por lo que tomé estas preguntas como una simple referencia. Consideraba que el solo hecho de conversar sobre los trabajos artísticos junto a la

cartografía colectiva, ya era una ventaja y ellos sabían que este instante era importante para recoger la última información de esta experiencia. Cada uno/una se inscribió y comprometió en el horario de este encuentro, incluyendo a la artista-profesora.

A las diez de la mañana ingresó Diego y a la hora siguiente, continuó Senoritaugarte y así sucesivamente. A cada uno/una le expliqué el objetivo de actividad y les pregunté si podía grabar la conversación. Mientras se preparaban un café y comenzaban con la entrevista, me di cuenta que muchos de ellos/ellas focalizaban su experiencia en el taller en base a su trabajo artístico. A su vez, entrecruzaban este relato con lugares y vivencias que eran externas a la experiencia del taller. De esta manera, la temporalidad narrativa se empezó entretejer entre sus vivencias personales, el trabajo artístico y lo que estaban aprendiendo en ese momento en el taller.

Bajo este juego de contar su historia, comencé a notar lo confundida que me sentía como investigadora, pues no lograba asociar todo eso a mi problema de estudio. Poco a poco, empecé a relajarme y prestarle atención a lo que decían, sin la preocupación de querer cumplir con la pauta de preguntas, y dejé que la conversación fluyera. Muchos de ellos/ellas hablaron de la importancia de su propuesta final, porque tenía que ver con su yo-personal. Ese aspecto hizo que pudiera darle un sentido a esta gran historia. Pensé en lo que decía Bruner (2006), “cuando el *Yo narrador* aparece en escena dentro de un conversación”. Para este autor, aludiendo a los dichos de Schafer, el hecho de contar una historia implica siempre hacer una relación a la propia vida.

Estamos siempre contando historias sobre nosotros mismos. Cuando contamos estas historias a los demás, puede decirse, a casi todos los efectos, que estamos realizando simples acciones narrativas. Sin embargo, al decir que también nos contamos las mismas historias a nosotros mismos, encerramos una historia dentro de otra. Esta es la historia de que hay un yo al que se le puede contar algo, un otro que actúa de audiencia y que es uno mismo o el yo de uno. Cuando las historias que contamos a los demás sobre nosotros mismos versan sobre esos otros yoes nuestros; por ejemplo, cuando decimos «no soy dueño de mí mismo», de nuevo encerramos una historia dentro de otra. Desde este punto de vista, el yo es un cuento. De un momento a otro y de una persona a otra este

cuento varía en el grado en que resulta unificado, estable y aceptable como fiable y válido a observadores informados”. (p.121)

Al escuchar sus relatos estaba sorprendida con el relato que hay de cada historia, entraba en un juego cuya verdad narrativa era ficticia y eso me encantaba. Por una parte, todas las historias que salieron de ese encuentro fueron la explicación y justificación de sus trabajos artísticos. Por otra parte, la conexión que hicieron con la cartografía se enlazó con emociones, posiciones y reflexiones que eran parte de su experiencia de vida.

Bajo este indicio, sentí que este acto performático de hablar sobre lo vivido implicaba relacionar a un *Yo narrador/narradora* con un *Yo investigadora* y ese cruce se construyó a partir de múltiples *Yo* dentro de la conversación. De esta manera, mi posición estaba focalizada en escuchar -y a ratos- asociar otra historia con lo que me decía. Abrirme a esa posibilidad de conversar fue muy interesante porque me permitió seguir el hilo de la conversación donde los significados estaban germinaron solos.

Al iniciar la transcripción de todas las entrevistas, comencé a relacionar la dimensión de *lo personal* con esta investigación, pues sus vivencias se entrelazaban y vinculaban a sus productos estéticos; no era posible separar ambos aspectos. Sin embargo, me gustaría mencionar que, al inicio -cuando obtuve los datos de la codificación de este encuentro-, hubo una cierta resistencia en mí en aceptar que *lo personal* estaba presente en mi estudio dado que no podía conectar este tema con el problema a investigar. Desde un inicio, lo que deseaba comprender era el cómo habían surgido los significados colectivos durante esta experiencia y consideraba que eso no se relacionaba con el trabajo individual de cada integrante.

Recuerdo que al ver el resultado de la codificación todo me pareció confuso y no concebía incluirlo dentro del análisis. Creía que el proceso relacional aparecía solamente en la experiencia que habíamos realizado en conjunto -tras la elaboración de la cartografía- sin embargo, tras varias revisiones y correcciones del resultado, me di cuenta que estaba cometiendo un error en desviar este tema, remitiéndome, solamente a segmentar y categorizar los conceptos, en vez de relacionarlos.

De esta manera, asumí que *lo personal* ingresaba como un tema relevante y tenía que ahondar en ello. A su vez, este hecho me llevó a reflexionar en el cómo la experiencia artística es inherente a su producto estético y cómo esta conexión implica asociarla a una subjetividad, a un territorio personal. La única manera para argumentar este tema era aludir a sus trabajos artísticos y fue así que decidí hablar de cada propuesta, que ya fue explicada en el capítulo IV.

Al evidenciar este hecho, me pregunté, ¿Cuál es la importancia de prevalecer el resultado estético dentro de una experiencia educativa?, ¿Qué significó para ellos/ellas hacer su trabajo artístico dentro de esta experiencia?

Finalmente, gracias a las aportaciones feminista y también -al construccionismo social- comencé a profundizar en este aspecto de *lo personal* vinculado a la experiencia artística/educativa, y a partir de esas dos categorías que nacieron dentro de este tema, avancé en la investigación, relacionando esta experiencia, con nociones teóricas interesante de mencionar: el Yo *narrador* y el *Posicionamiento*.

- **El Yo-narrador**

Para Bruner dentro de la psicología cultural, el tema del *Yo* es el concepto más clásico y fundamental en la psicología. La construcción de su significado entra en un terreno complejo y amplio de analizar, debido a que la búsqueda por su sentido entra en un extenso vocabulario conceptual. En primera instancia, se puede mencionar que tras el legado esencialista, el *Yo* comprende una dimensión individual dentro de la experiencia humana y está relacionado a la consciencia de cada sujeto. Este tipo de introspección -que en el mejor de los casos se puede llamar *retrospección inmediata*-, “está sujeta a un proceso de esquematización «de arriba a abajo», como la memoria misma” (Bruner, 2006, p.110). De esta manera, el *Yo* entra en un tipo de realismo ontológico que se refleja en un concepto observable y lógico, desligado de su contexto socio-histórico. Sin embargo -a fines de los años cincuenta y tras la revolución cognitiva-, el concepto del *Yo* entró en un

terreno mucho más provechoso y emergente, cuyo cambio amplió el significado de este estudio.

Según Bruner (2006), el cambio substancial se comienza a generar en el segundo movimiento histórico que vivió la psicología, el nuevo *contextualismo transaccional*. Esta mirada estaba basada en un marco teórico que viene de la sociología y de la antropología.

Se trataba de expresar que la acción humana no podía explicarse por completo ni de forma adecuada en dirección desde dentro hacia fuera; es decir, refiriéndose sólo a factores intrapsíquicos: disposiciones, rasgos, capacidades de aprendizajes, motivos o cualquier cosa semejante. (p.115)

Por lo tanto, para ser comprendido el *Yo*, tenía que prevalecer la acción situada -es decir-, su relación con el contexto social y cultural, y con todo aquello que le rodea. El *Yo* se ubicó en la construcción de significados que brotaron dentro de un proceso de socialización y participación que están determinados por las condiciones culturales, históricas y sociales. Ya en la década de los setenta -dentro de psicología cultural- el estudio del *Yo*, ya estaba comprendida la situación histórico-cultural del sujeto y este hito se consideró como un gran avance sobre este tema. Para algunos, el esfuerzo por comprender esta noción desde la transacción no era suficiente para justificar una posible interpretación sobre este concepto y Gergen fue el primero en darse cuenta. Ningún resultado podía ser fiable dentro de la interpretación de este concepto, por lo tanto, la primera cuestión que había que preguntarse era, ¿Quién era el que contaba la historia?, ¿Quién interpreta esta noción?. El *Yo* tenía que ser construido y negociado dentro de la interacción y comunicación en que se vive la experiencia y, para ello, era importante prestarle atención a la posición que hace el narrador sobre esa historia.

De esta manera la relevancia de quién cuenta esa historia entraba en el juego de quién escribe sobre ella. En este caso, el triángulo estaba en la relación entre los/las integrantes que cuenta una historia a través de su propuesta artística y mi posición como investigadora, de quien interpreta y escribe sobre ella. Por tanto, la línea narrativa en que emergen los significados dependió de la negociación entre el relato de los integrantes y el análisis que hice de ella.

A partir de esta cuestión, me focalicé en poner al *Yo* como narrador y eso podía servir para comenzar analizar esta experiencia vivida. Este concepto que apunta a asumir que cualquier verdad narrativa es una interpretación ficticia y ninguna verdad es absoluta, nos invita a pensar esta dimensión en una doble interpretación donde los/las integrantes pudieron contar el proceso y experiencia de su trabajo de manera extendida conmigo. En aquella conversación que sostuvimos en la galería fue fundamental darle ese tiempo para que pudieran expresarse e interpretar lo que estaban diciendo. Al escuchar sus posiciones, historias y modo de llevar su proceso artístico, me di cuenta que la dimensión personal era un aspecto importante de considerar cada integrante asoció su trabajo artístico con su historia personal.

La explicación de cada trabajo, se relacionaba con sus experiencias personales, historia que les habían marcado y les afectaban profundamente. Por ejemplo, para Diego los conflictos y dudas que tenían respecto a su identidad sexual pusieron en evidencia la transformación que vivió dentro las tres mujeres que representó en su acción performática, donde su acción se relacionaba con su posición como transgénero. En aquella ocasión, él se presentó como *Hom bru no mujeril*, una persona que no se definía como hombre, ni como mujer.

Bajo esta señal, el conocimiento situado volvía hacerse latente porque la construcción de su significado se justificaba dentro de la experiencia vivida e implicaba situarlo dentro de sus emociones y afectos. Como lo mencioné en la parte inicial de esta tesis, este enfoque teórico que proviene de la teoría crítica feminista, alude a que el conocimiento siempre está inserto en la experiencia de cada persona, por lo tanto, no está aislado de su contexto ni de la subjetividad de quién lo emite. Su característica principal es enfatizar el carácter personal, procesual y parcial donde se produce el pensamiento, entonces el lugar, territorio o contexto, es un aspecto importante a considerar y para ello hay que ver cual es la posición que se tiene de ella.

Al escuchar sus historia, aprendí como investigadora en formación que había que ser cautelosa y tener mucho respeto frente a lo que iban diciendo. Era delicado interpretar y opinar sobre su vida, posiciones y también, representaciones. Por ejemplo, el potencial del relato de Constanza me llevaba a comprender que el

dolor que le causaba hablar sobre el abuso sexual, era algo que me hacía sentir compasiva y empática; verdaderamente, no sabía cómo abordar ese tema con ella. Cuando dejé fluir la conversación mientras hablaba sobre sus experiencias, la dinámica cambió y tomó otro rumbo. En este sentido, se entrecruzaron con sus experiencias paralelas y otros conceptos asociados a ello. En aquella conversación me di cuenta que sus matices y relaciones estaban reflejando un vaivén de emociones y, al percibir sutilmente este gesto, su narración me cautivó. Fue muy estimulante escuchar su historia compartiendo su experiencia.

Por otro lado, cuando escuché hablar a Javiera sobre su propuesta, me llevó a pensar en diversos aspectos teóricos. Mientras me contaba sobre su proceso situaba el feminismo presencialmente. Es decir, estaba latente y me interesaba aprender más sobre ello. En aquella conversación, ella mencionó lo siguiente:

“la experiencia del taller fue súper interesante. El hecho de confluir con personas diversas me parece lo más interesante [...]. Como Senoritaugarte daba bastante libertad para hacer, siento que todo se juntó en una sola línea en los distintos trabajos [...] Yo veo que el feminismo anticapitalista estuvo abordando desde raza y la clase, y fue lo más rescatable dentro del taller y también la autobiografía lo encontré súper potente [...] lo sea, donde lo personal es político y es buena forma de empezar”

(Fragmento rescatado de la última conversación que tuve con Javiera en la galería de BAJ-junio2016).

Reflexionar sobre este hecho, inmediatamente, me llevó a recordar el *slogan* popular feminista de los años setenta. Lo interesante de esta frase es que nos invita a crear otras formas de conocimientos a través de las experiencias y las relaciones humanas que están ligadas con nuestras posiciones e historias de vida. La conexión que la construcción del significado se hace frente a nuestra vida es indiscutible y es importante considerar que tomar posición frente a ella y valorar este hecho. Si lo personal es político, es porque la acción se relaciona con una valoración de la experiencia propia dentro del campo del conocimiento y, a su vez, visibiliza las desigualdades de género que se generan en los vínculos de poder-saber. Para algunas feministas y también para Bruner (2006), pese a que los matices y diferencias genéricas que derivan de sus planteamientos y sus perspectivas teóricas son distintas, toda construcción de significado tiene que ser

situado y negociado en su contexto. Esta cuestión me llevó a pensar en cómo los aprendizajes -entorno al activismo- están vinculados netamente a nuestra experiencia de vida y contexto cultural. Ciertamente, muchos de los/las jóvenes con los que trabajé eran conscientes de ello.

Por ejemplo, con Tomás aprendí que el activismo es algo que no surgió de la nada, es decir está ligado a lo personal, situacional y cultural. Tiene que ver con una posición política que implica relacionarlo con tu experiencia personal. Por otro parte, con Javiera y Catalina aprendí que salir a intervenir cerca de las calle de BAJ era poner evidencia las problemáticas sociales que genera la publicidad sexista y apuntar a que las más perjudicadas con esta visión son las mujeres, porque somos vistas como objeto sexual. Asimismo, con Juan aprendí que la diferencia social entre la pobreza y riqueza geográfica, no implica estigmatizar tu entorno sino valorar y hablar de tu barrio con amor y compromiso. También, aprendí con Lorena que la violencia verbal que ejercen algunas personas, especialmente con nuestro pares, afecta drásticamente nuestras relaciones sociales y el ambiente de nuestro entorno social, provocando intolerancia y produciendo un tremendo daño a la sociedad. Del mismo modo, con Constanza sutilmente aprendí cómo el abuso sexual se podía comprender desde la violencia política. Aspecto que me parece interesante debatir y analizar con posterioridad. Por último, con Ninón aprendí que la protesta no solo podía estar situada dentro de una manifestación o protesta, sino en el metro o en cualquier otro lugar porque manifestarse en el espacio público es un derecho fundamental para la sociedad.

- **El Posicionamiento**

En el primera parte de esta tesis mostré cómo la noción del posicionamiento me sirvió para diseñar mi propuesta de investigación a través mis *Cartografías de investigación creativas*. Al explorar en ella durante cinco años, transité por diferentes vías temporales, creativas y experienciales, que me sirvió para organizarme en mi propuesta de investigación, narrar la experiencia vivida en mi trabajo de campo y por último, me ayudó analizar la experiencia de este caso.

Entre el gesto gráfico que me caracteriza y mi interés por la práctica artística, diseñé un método visual que fue útil para representar mis ideas, reflexiones y también vacilaciones mientras investigué durante mi estudio. Esta herramienta fue el punto de partida para posicionarme desde un espacio visual en el que me gustaba estar y me ayudó a comprender quién soy cuando investigo. A su vez, permitió desplazarme y aplicar un método de acción participativa a través de las *cartografías pedagógicas colectivas* que realicé con los/las integrantes del taller de arte y activismo.

Al indagar sobre la noción de posicionamiento me encontré que dicha noción, no solo estaba referida al lugar que uno deseaba estar, sino a un ejercicio conversacional que ayudaba al investigador/investigadora a comprender el proceso en que las personas explican sus vidas cotidianas, tratando de comprender la interacción que puede establecer en el estudio. Como referencia, este concepto estaba basado en una teoría dentro del giro interaccionista de la psicología social, y que venía utilizándose como una herramienta analítica y conceptual para “aprehender cómo las personas se ubican en las interacciones como participantes observable y subjetivamente coherentes en tramas argumentales producidas conjuntamente” (Langenhove y Harré, 2016. p.80)

El énfasis de la teoría del posicionamiento emerge de la práctica discursiva y está basada en tres funciones: las conversaciones, las prácticas institucionales y los usos retóricos. De esta manera, la conversación es el elemento principal donde las personas pueden comprenderse, construirse y transformarse libremente frente a lo que dicen, entrelazando sus vidas pasadas, futuras, metáforas y visión particular de las cosas. Este aspecto me sirvió para prestar atención a lo que decían los participantes y fue el punto de anclaje para analizar lo que decían sobre su experiencia en el taller.

Otro aspecto importante a destacar es el acto de posicionarse entendiéndolo “como una alternativa a los problemas y restricciones que la noción de rol implica para los análisis psicosociales de fenómenos como la interacción, la identidad o el género” (Gálvez, 2014, p.77). Todo ello contribuye a darle sentido a lo que dicen de sus vidas. Entendemos el rol como un comportamiento social donde todas las personas siguen una pauta de obligaciones, deberes y situaciones que tienen que

cumplir, por lo tanto, el posicionamiento ofrece otras posibilidades dentro de este juego de cuestiones. Dentro de sus características, la teoría del posicionamiento se basa en cuatro aspectos a considerar: el eje indexical-cultural; el carácter relacional; el autobiográfico y su aspecto dinámico y negociable. El primero de ellos, hace referencia a que el/los posicionamientos se inscriben dentro de un contexto determinado. Luego es de carácter relacional porque los/las hablantes reunidos comparten mutuamente sus posiciones. Además, es autobiográfico porque hablan de sus vidas, forma de ser, de sus imágenes, metáforas y crean sus propios relatos y, por último, esta noción circula dentro de un terreno dinámico donde ninguna posición es fija y puede cambiar en cualquier momento. De esta manera, comprendí que esta noción se puede entender como una forma en que los sujetos se representan y desplazan por diferentes vías a través de lo que dicen, desean y quieren personificar en sus vidas. Precisamente, cuando contaban su historia, vi la posición simbólica en que se representaron durante su propuesta artística. Por ejemplo, Tomás se representaba a sí mismo con una sábana blanca donde su acción parte de un territorio (Río Mapocho), que está a un costado de BAJ. En él, pudo tomar consciencia sobre su entorno, aludiendo a la sensación de encierro frente a lo que le ofrece el sistema. Por otro lado, Ninón se representaba como un mujer trabajadora que va con una camisa blanca en el metro y, al ponerse una máscara de animal -mientras viajaba-, se naturalizaba y le hablaba al público sobre el derecho que tiene el acto de protestar frente a los problemas que nos presenta la sociedad. Al personificar a un animal silvestre, ella hace una analogía entre la rabia y la resistencia que siente la gente frente al sistema. A su vez, Javiera y Cata, al intervenir varios afiche en las calles, se representaban a través del rostro de una loba. Estos personajes son las mujeres que no sienten vergüenza ni miedo frente a un tipo de publicidad que las sexualiza constantemente. De algún modo, se encarnaban en la figura de la loba, entendiéndolo como aquel animal salvaje e indomable del género femenino. Por otra parte, Diego se representaba a través de tres cuerpos situados en un personaje llamado *hombruno mujeril*. Este personaje revalorizaba el tema del travesti como un ser que necesita la sociedad para repensar sobre la apertura de la identidad. Por otro lado, Eva se representó en un virgen que simbolizaba la idealización y los estereotipos de una mujer. Tal como lo comprendí, ella deseaba simbolizar la exacerbación del alma sobre el cuerpo de la mujer en un mundo contemporáneo, donde el alma es casi el cerebro y el cuerpo es el sexo. Entonces, ella hizo una distinción entre estas dos cosas a través una

performance frente a una iglesia en el centro de Santiago. Constanza, por su parte, se personificó como una mujer estudiante que muestra la frase: “*aquí se abusa*” y se pasea en una protesta con su traje escolar en las calles de Santiago. Todas estas representaciones fueron las posiciones que cada uno deseó y quiso representar en su propuesta artística como trabajo final.

5.2.2 LO COLECTIVO: *Entre la colaboración y los conflictos*

Otro de los temas relevantes que surgió dentro de la última conversación que sostuve con los/las integrantes, fue el trabajo colectivo. Para ahondar en esta noción, me centraré en comprender qué aspectos emergieron a la hora de aprender a trabajar colectivamente en el taller de arte y activismo. Con ello, no pretendo legitimar esta dimensión desde un tipo de práctica o definición exhaustiva ni certera dada a la compleja trama que tiene su significación. Tengo la intención de aproximarme y reflexionar sobre esta dimensión a partir de ciertas referencias teóricas emergentes que se mueven en la relación entre arte, pedagogía y la intervención social.

Mientras cursaba mis estudios en el programa de doctorado en arte y educación de la Universidad de Barcelona, pude conocer algunos proyectos culturales locales e internacionales (Subtrama, Transductores, Iconoclasista, Sinapsis, etc). Estos proyectos locales, me sirvieron para comprender cómo el trabajo colectivo cobra sentido cuando se entrecruza con aspectos colaborativos dentro de una práctica pedagógica. Si bien existen diversos proyectos culturales de esta envergadura que se posicionan bajo esta modalidad, a veces resulta difícil y confuso relacionar sus planteamientos teóricos con algunas prácticas artísticas/educativas específicas. Así fue el caso que investigué en BAJ, dado que sus dinámicas pedagógicas no fueron pensadas bajo esta modalidad, ni se ajustaban a sus planteamientos teóricos. Sin embargo, reflexionar sobre ello me sirvió para analizar la dimensión colectiva dentro de esta experiencia artística/educativa.

Para contextualizar, recordemos que BAJ con 26 años de trabajo ininterrumpido en Chile:

Se ha consolidado como uno de los principales espacios nacionales de integración social para jóvenes, desde donde emergen nuevos creadores y se forman nuevos públicos.

BAJ es distinguida por sus estudiantes y artistas formadores como una entidad que incentiva la reflexión y el aprendizaje mediante un modelo pedagógico emancipador. Fomenta la transformación personal y social a través del arte y promueve la creatividad y el trabajo colaborativo.¹⁵

(Fragmento recuperado en su página web)

Su enfoque pedagógico incentiva la formación y creación colectiva en distintos niveles y áreas de las artes (por ejemplo los talleres de teatro y danza), dando la oportunidad de exhibir y compartir el producto final a la comunidad. Si pensamos en este punto, *lo colectivo* no necesariamente recae dentro de su práctica pedagógica, sino que está acentuada en aquel encuentro artístico donde los jóvenes tienen un espacio de exhibición de sus trabajos en cada taller. Este acontecimiento se da en el interior de la muestra final pasando por diversas etapas de gestión y colaboración. Al comprobar cómo toda la comunidad participa, múltiples agentes que trabajan en la institución son importante de considerar, pues colaboran para que la experiencia artística florezca y se enriquezca. Con esto, no quiero decir que esta etapa se ubique dentro de las prácticas artísticas colaborativas, sino lo que intento enunciar es que la experiencia artística dentro de una dimensión pedagógica se puede concebir desde múltiples vías de interpretación y formas de simbolización, donde su significación no necesariamente nace de planteamientos teóricos y/o características estéticas definidas, sino de la manera en cómo se articula y relaciona con otros sistemas simbólicos en el seno de cada contexto cultural (Aguirre, 2005).

Darme cuenta de este hecho, me llevó a entender que el trabajo colectivo se sitúa dentro de las dinámicas colaborativas, cruces interdisciplinarios y aprendizajes colectivos en que se genera una experiencia significativa, donde

15

<https://www.balmacedartejuven.cl/somos/sobre-baj/>

los/las jóvenes son los principales protagonistas. Por otro lado, también es importante considerar que la comunidad prevalece este tipo de encuentro para compartir en conjunto.

Transitar por estas vías significó situar *lo colectivo* a partir de mi propia experiencia dentro de esta investigación, donde ciertas dinámicas se generaron dentro de la relación entre artista-profesora, jóvenes participantes e investigadoras en formación y se localizaron indudablemente dentro de la experiencia de elaborar *la cartografía pedagógica colectiva*. Esta herramienta fue importante para relacionarnos en un tarea común donde muchas personas participaron y colaboraron para desarrollar este recurso. Si bien, hubo otras actividades que potenciaron esta dimensión (por ejemplo los ejercicios de intervención que los/las integrantes desarrollaron grupalmente en la calle) me parece pertinente comenzar a enfatizar este recurso porque facilitó el trabajo colectivo dentro de un espacio de sociabilización e intercambio de saberes entre todos los/las integrantes, incluida mi participación. A su vez, porque se gestionó y negoció durante la elaboración y creación de ésta y, por último, porque terminó siendo un producto estético colectivo del trabajo que hicimos en conjunto.

Al codificar las opiniones de los/las integrantes en entrevista, aparecieron diversas acciones sobre lo que íbamos aprendiendo en conjunto y fueron agrupadas en dos categorías: *la colaboración y sus conflictos*. En primer lugar, la *colaboración* la ubiqué cuando los/las integrantes referían hablar sobre el trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, reconocer, compartir y ayudar al otro, tener una puesta en común, generar vínculos, construir colectividad y comprometerse con la experiencia. Por otro lado, *los conflictos* los relacioné con las tensiones, complejidades, las cosas irresueltas, el silencio, el no saber y el sentirse confundido mientras trabajaban en conjunto. Por ejemplo, para Catalina la cartografía colectiva fue una contribución para relacionarse y aprender de sus compañeros/compañeras. Este intercambio de aprendizajes le sirvió para sociabilizar y salir del esquema escolar en que cada uno hace su trabajo individual de manera reservada. Al salirse de esos márgenes tuvo más libertad para desarrollar su propuesta artística. Sobre esto, ella refirió lo siguiente:

-“Al ver reunidos todas las cartografías en un mismo espacio y empezar a recortar y escribir cosas o decir ¡oye tu tema habla de esto! o incluso, meterte en el tema del otro es entretenido porque no estás sentado en un pupitre escribiendo tu sola en tu cuaderno, sino es un cuaderno común para todos y todos estamos aprendiendo en este salón, por lo tanto todos podemos escribir donde queramos y eso es mucho más libre”.

(Fragmento rescatado de la conversación con Catalina en la Galería de BAJ-Junio 2016)

Por otro lado, para Lorena -al sentirse insegura al hacer la cartografía-, fue descartando temas que veían en las propuestas de sus compañeros/compañeras. Este hecho la llevó a ver *lo colectivo* como un espacio de intercambio y reubicación de sus inquietudes frente a una propuesta creativa. Al trabajar en ella, pudo ordenar sus ideas y le sirvió para ver las cosas en comunes que tenía con sus compañeros/compañeras.

Al relatarme este hecho, ella señala lo siguiente:

“Con la cartografía aprendí a ordenar ideas y a destacar como la idea más importante de lo que yo quiero destacar en mi trabajo y al no tener muchas ideas hice un menjunje de cuestiones donde pude ver cuál es el tema más importante y cómo yo voy abordar eso en mi trabajo, qué tema pasa a segundo plano y qué voy a ser para que pase a segundo plano, qué va quedar más rasgado y cómo yo lo voy abordar para que todo eso se vea en armonía y se entienda y vea bien”.

(Fragmento rescatado de la conversación con Lorena en la Galería de BAJ-Junio 2016)

Al ver que todo confluía, brotaban diversos aspectos que se relacionaban con lo colaborativo y entendí que Lorena estaba seleccionando y descartando temáticas relacionadas con el trabajo de sus compañeros. De esta manera, aquella dimensión cobro vida cuando presentó su propuesta artística frente al grupo y se posicionó frente a lo que veía en su día a día. El conocimiento situado emergió y la llevó a relacionar su trabajo con lo que veía en su cotidiano.

También, el relato de Ninón fue clave para darme cuenta que el trabajo colectivo implicaba reubicar su mirada y prevalecer en el espacio del otro. Al trabajar colectivamente tuvo que salirse de la peculiaridad y reconocer a sus

compañeros/compañeras. Para ello la acción de colaborar fue importante porque era la única manera de poner forma a este recurso. El solo hecho de estar haciendo su trabajo individual con un grupo de personas, le permitió dejar el *yo-individual* y pensar en un *yo-relacional* (Gergen, 2015). Centrarse en este punto, le condujo a otra dimensión donde la creatividad se convirtió en un acto relacional. Para Gergen (2015), "un proceso creativo en el interior de una cabeza procede de una acción conjunta" (p.154). Todo los actos creativos están conectados a una tradición de significados y prácticas humanas que están determinadas y situadas dentro de su contexto sociocultural.

Para Ninón, el solo hecho de trabajar en colectivo le hizo cambiar la mirada y aprender de sus compañeros. En aquella ocasión señaló lo siguiente:

"Siempre quise realizar el proyecto de manera colectiva porque para mí no es tan fácil y fue un gran aprendizaje, porque siempre intento trabajar sola, ahí cada uno define sus tiempos y no dependo de los demás, es decir soy más autónoma. En ese sentido, aprender a trabajar colectivamente entiendes que te retroalimenta y también estas más abierta aprender de los demás. También, implica ayudar al otro y eso es un gran logro para avanzar en un proyecto".

(Fragmento rescatado de la conversación con Ninón en la Galería de BAJ-
Junio 2016)

También para Juan, compartir el conocimiento durante la elaboración de la cartografía pedagógica colectiva fue algo relevante porque eso le ayudó a ver el proceso creativo que estaban emergiendo. En aquella ocasión, señaló lo siguiente:

"El tema de la cartografía era totalmente novedoso y aunque tenía distintas cosas de cada uno de los alumnos, yo creo que todos juntos tenían un sentido específico y me gustó unir esos distintos pensamientos de cada uno o cómo darle un sentido(...). A mí me gustó, porque de hecho cada uno seguía su propio camino en el taller (...). La noción de estar con el otro o ver su proceso, creo que en la cartografía se pudo ver más reflejado, entonces de hecho esa vez que hicimos la exposición dijimos, ¡ah, mira esto esta así!. Ahí cobró todo el sentido de estar poniendo cada uno de su

parte". (Fragmento rescatado de la conversación con Juan en la galería de BAJ-Junio 2016)

De esta manera, tal como lo menciona dúo Iconoclasista (Risler y Ares, 2013), la cartografía crítica y mapeos colectivos, cumple una función importante cuando se trabaja colectivamente porque:

(...) genera instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas. La elaboración de cartografías colectivas provienen de una larga tradición de trabajo participativo, con experiencias disimiles y resultados diversos [...] (p.7)

A medida que íbamos aprendiendo colectivamente, este recurso cartográfico estimuló la participación para desarrollar las propuestas artísticas de cada integrante. Además, evidenció las ideas y problemáticas que iban germinando dentro de sus propuestas creativas. También, generó instancias de colaboración para definir y delimitar el territorio que habíamos creado con ese soporte y logró sintetizar las ideas y mejorar las limitaciones de cada uno de ellos/ellas, teniendo el apoyo y sugerencias de sus compañeros/compañeras. A su vez, motivó y comprometió al grupo para realizar una exposición colectiva al finalizar el taller. Asimismo, favoreció la organización y negociación grupal, donde cada uno pudo presentar su idea y designarse en ciertas funciones para colaborar con la exposición y, por último, potenció un espacio relacional donde el compartir nuestros conocimientos situados fueron el punto pie desarrollar su propuesta artísticas.

- **La colaboración**

Cuando agrupé las dos categorías del trabajo colectivo, lo primero que puse atención fue a la noción de colaboración. En varias ocasiones, dudé de situar este nombre dentro de esta dimensión porque sentía que no coincidía con algunas características de lo que se denomina como prácticas colaborativas. Más bien, sentía un grado de desacierto en relación con mi experiencia de investigación,

porque presumía que me iba a encontrar con dificultades a la hora de relacionar este tipo de práctica con mi experiencia de investigación.

Recuerdo que al conocer diversos proyectos culturales locales durante mis estudios de máster y doctorado que abordaban las prácticas colaborativas (Subtramas, Transductores, Sinapsis, Iconoclasistas, etc), mis primeras impresiones sobre sus premisas me llevaron a una confusión sobre ella, porque recaían en hacer diferencia frente a lo que se puede relacionar con el trabajo colectivo y/o participativo dentro de una práctica artística. En muchas ocasiones conversábamos y debatíamos el tema con mis compañeros/compañeras de estudios para intentar comprender cómo se gestionaba este tipo de prácticas dentro de la relación entre arte y educación.

A medida que iba conociendo los proyectos pude comprender a simples rasgos que las prácticas colaborativas se enmarcan dentro de un campo y/o trabajo interdisciplinario desarrollado y gestionado por diversos agentes sociales (artistas, profesores, arquitectos, etc.) que colaboran dentro de una producción cultural. Su intención es gestionar y producir otro tipo de organización que se alejan de relaciones jerarquizadas y se sitúa dentro de las necesidades del grupo que colaborar en el proyecto cultural (Collados y Rodrigo, 2015). Su modalidad se sostiene en las formas de negociación para que los agentes compartan sus puntos de vistas y den forma a un proyecto en concreto.

Por ejemplo, para Subtramas¹⁶, la noción de lo colaborativo:

(...) introduce matices más micro-políticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido. Hace referencia a la acción de colaborar con un grupo de personas, no a la de hacer algo simplemente con un otro u otros. No se trata de la suma de trabajos o fuerzas de diversos agentes, sino de un proceso de coproducción en el que idealmente se incorporan y comparten permanentemente los cuestionamientos o desacuerdos sobre los procesos, metodologías e ideas de

16

Subtramas es una proyecto artístico que se enmarca en el campo de estudio de la cultura visual digital, e impulsa la investigación y la producción colaborativa en torno a la imagen en movimiento. Este proyecto que tiene plataforma publicada en su web que enfatizan la investigación y el coaprendizaje sobre las prácticas de producción audiovisual colaborativas

trabajo, con la intención de integrar y generar agenciamiento con las diferentes sensibilidades que se suman a los proyectos. Los procesos colaborativos, por tanto, tratan de generar otras formas de hacer que cambian las lógicas de poder verticales del sistema de producción, pero no implican una idea ingenua de horizontalidad, pues no es tan simple como sustituir la horizontalidad por la verticalidad [...]”.¹⁷

Al reflexionar sobre estos enunciados, comencé a situar lo colaborativo dentro de un tipo de práctica donde se enfatiza el trabajo en red y la multidisciplinariedad. Con esta explicación, no quisiera catalogar ni definir las prácticas dentro mi experiencia en el estudio, porque esta actividad artística fue diseñada por una artista y pasó por un proceso de selección a cargo de una institución. Sin embargo, si me gustaría relacionar algunas acciones colaborativas que surgieron cuando se trabajó colectivamente con los/las integrantes del taller de arte y activismo. Por ejemplo, mientras se desarrollaba el taller, muchas personas colaboraron en diversas actividades del taller. En uno de esos encuentros, estaba la visita del director de este programa, Fernando Hernández de BAJ. En aquel momento, él se encontraba en Chile, visitó el taller de arte y activismo y tuvo una reunión con la directiva de BAJ. Aquel día él conoció a los/las jóvenes integrantes, conversó con uno de ellos/ellas sobre los trabajos que estaban desarrollando.



Fig.96 Encuentro con Fernando Hernández en el taller de arte y activismos- mayo 2016.

17

<http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/colaborativo>

También, durante las diversas actividades que surgieron en el taller, el acto de colaborar se manifestó en diversos encuentros que sostuvimos con artistas y profesores que colaboraron en conversar con los/las integrantes. Durante estos encuentros, ellos/ellas conocieron otra mirada sobre el activismo local. Por ejemplo, durante la experiencia del taller, hubo dos encuentros relevantes con artistas locales. La primera fue con el artista encargado del centro cultural *La perrera*. En aquel momento, él explicó el contexto y la dimensión política que tiene este lugar frente a la escena del arte en Chile. También, presentó cada propuesta artística que había en la exposición y conversó largamente con los/las integrantes. Por otra parte, otro encuentro relevante fue con las artistas de la escuela feminista con quien trabajó *Senoritaugarte*. En aquella ocasión, los/las integrantes conversaron con ella donde explicaron y presentaron sus trabajos. Además, como lo señalé al inicio de este apartado, otro aspecto importante de considerar es que la acción de colaborar se potenció cuando tuvimos que organizar y ejecutar la exhibición colectiva del taller en la galería, porque muchas personas fueron partícipes de esta experiencia. Por ejemplo, Ximena -coordinadora de artes visuales-, se consiguió para del presupuesto económico para realizar la exposición. También, la encargada de audiovisual realizó un encuentro para hacer video-entrevistas, donde aparecieron todos los/las integrantes, incluida mi participación. El montajista ayudó a instalar todos los videos, pintar la sala, etc. El personal de comunicaciones que escribió sobre el proyecto para difundir la información, entre otros. De esta manera, la acción de colaborar se activó cuando la cartografía se desarrolló en el taller junto a las dos exposiciones que tuvimos. Al percatarme de esto me di cuenta que todos y todas las personas participaron en este soporte en diversas dimensiones y dispusieron de su voluntad para apostar por un trabajo en común. También como lo señale anteriormente, me sorprendió que los/las integrantes del taller explicaran y realizan una actividad pedagógica con estudiantes que visitaban la muestra, este gesto fue un acto maravilloso porque traspasaron los límites de esta lógica pedagógica del saber.

Otro aspecto importante de considerar es que la acción de colaborar, implica prestar atención a la negociación. Entiendo esta noción como un acuerdo donde los diversos agentes intercambian y gestionan tareas dentro del proyecto que colaboran. Si pensamos en esta dimensión la negociación apareció en varias instancias durante el trabajo de campo, especialmente, cuando presenté mi

proyecto de investigación, dado que pasó por varias etapas que se fueron ajustando en base a lo que iba saliendo de las actividades del taller. Por ejemplo, negocié para acceder al campo, para ingresar a un taller, para desarrollar un propuesta cartográfica etc. Al reflexionar sobre ello, llegué a esta cita donde la colaboración : “quiere decir la negociación de valores, la producción de intereses compartidos y nuevos conocimientos desde la comprensión del otro como un agente activo y portador de conocimiento válido”. (Trans-art laboratori, 2009, p.11)¹⁸. Si bien este aspecto nace en base a lo que surge en el momento, lo que sucedió en este caso fue que el recurso cartográfico activó un tipo de acciones colaborativa que se ajustaron a ciertos aspectos mencionados y formó parte del trabajo en conjunto. Sin ello, no hubiese sido posible implicarme y la experiencia hubiese sido complemente diferente.

Tras la publicación de *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales* (2016), pude comprender una serie de nociones conceptuales que se trabajan desde lo colaborativo, porque se apuesta a “una serie de prácticas en las que el trabajo educativo se despliega a través de diversos agentes, medios, instituciones y políticas” (Rodrigo, 2016. p.66). Para un proyecto cultural este tipo de prácticas y contextos en que emergen, no se ajustan a actividades tan estructurales, sino más bien experimentales que se van articulando como un sistema de red donde las personas interactúan sus saberes, deseos y experiencias desde diferentes ámbitos y dimensiones. Para *Transductores* (2016), las pedagogías colectivas se entienden como un conjunto de prácticas que:

(...) emergen en lugares insospechados, ya sean espacios experimentales de grupos o colectivos locales, de intercambio, de apropiación o de producción de identidad. El espacio pedagógico es por tanto imprevisibles e inestables (se puede contraer y expandir como un microuniverso y organismo)”. (p. 68)

Con esto no quiero aludir al tipo de proyectos que se asocian a la situación del cual investigo, incluso podrían estar exentas de crítica por ser un taller artístico específico, desarrollado por una artista. Sin embargo, la acción de colaboración fue

18

Trans-art laboratori corresponde a Sinapsis, este una plataforma de investigación y producción en torno a las prácticas artísticas y culturales contextuales con metodologías colaborativas. Hace hincapié en el trabajo en red desde la negociación / mediación cultural y la pedagogía crítica.

implícita en el trabajo colectivo que trascurrió en la experiencia. De esta manera, entendí lo colaborativo como un conjunto de acciones que permitieron gestionar, coordinar y negociar nuestras posiciones e ideas durante este proceso creativo. Estas dinámicas que se dieron al interior de un espacio-taller, tenían como puesta en común desarrollar un trabajo y/o ejercicio artístico basado en los contenidos del programa, por lo tanto, todo estaba focalizado en compartir nuestras ideas, conocimientos situados y experiencia de vida para relacionarlo con un trabajo artístico frente al tema del activismo.

- **Los conflictos:**

Otro de los temas importantes que surgió dentro del trabajo colectivo, fue la noción del conflicto. Esta dimensión la situé dentro de las tensiones, silencios, y complejidades que surgieron a la hora de trabajar colectivamente, especialmente cuando desarrollábamos la elaboración de la cartografía.

Al conversar con cada integrante, me di cuenta que muchos aspectos quedaron invisibilizados durante el proceso, donde los miedos, el no saber, las tensiones y las contradicciones fueron aspectos que quedaron plasmado en las argumentaciones que hicieron después de haber concluida la experiencia. Reflexionar sobre esta situación, me llevó a comprender cómo los conflictos y tensiones se pueden entender desde una esfera productiva cuando se trabaja colectivamente dentro de una práctica artística/educativa. Afrontar estos dilemas me llevó en ir más allá de las concepciones dominantes en las que se sostiene el poder-saber en una relación pedagógica y ver cómo se pueden confrontar los procesos de significación y modos de direccionalidad en que nos vemos envueltos dentro de nuestra práctica diaria. Para Ellsworth (2005), esto implica poner atención a “las cuestiones de direccionalidad y las formas en que el significado se produce, circula, se negocia y se interpreta e inciden en la formulación de muchas cuestiones de educación” (p.20), donde la construcción del significado no se recae en lo que dice un programa curricular, sino en la forma en direccionar el conocimiento desde posiciones diversas y espacios de negociaciones.

Pensar la pedagogía bajo esta posición, nos invita a adoptar la pedagogía como paradoja, donde el acto de enseñar y aprender entra en un proceso continuo de inter-relación abiertas y dialógicas, donde también hay espacios para la divergencia y antagonismos. Para esta autora, “la relación pedagógica en sí misma es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente” (Ellsworth, 2005, p.18), porque justamente no se puede forzar ni controlar lo que deseamos que los/las estudiantes aprendan de nuestras prácticas y, por lo tanto, está abierto a que suceda cualquier situación.

Bajo esta dimensión, “esta estructura dual de direccionalidad entre dos egos conscientes, cada uno se supone que se esfuerza para añadir con éxito el conocimientos del otro al suyo propio o su conocimientos al otro” (Ellsworth, 2005, p.100). De esta manera, el dialogo comunicativo dentro de estas relaciones sigue una lógica que permite al estudiante entrar a través de la comprensión y aprendizaje del profesor, sin embargo, ¿qué pasa cuando llega un tercera persona?. A partir esta cuestión, la propuesta de intervención de acción participativa cobró vida cuando me relacioné con el grupo a través de las cartografías, donde los conflictos, las diferencias y la inestabilidad formaban parte del trabajo colectivo. Para mí, ese hecho de haber intervenido dentro de esta experiencia a través de este recurso, no fue dilema porque no interrumpido la práctica de artista-profesora y siempre fue acordada con ella. sin embargo, sí considero que generó otras modalidades de direccionar el conocimiento, que influyeron en las dinámicas del grupo y que generaron algunas asperezas y tensiones dentro de este proceso. Por ejemplo, cuando conversé con Tomás, me señaló que la primera cartografía había sido muy complicada para él porque no sabía qué hacer con ella. Al ver cómo sus compañeros avanzaron rápidamente, él se complicó y en cierto grado se frustró porque se sentía muy estructurado frente a lo estaban desarrollando artísticamente sus compañeros. El deseaba hacer algo significativo y para ello necesitaba más tiempo. Mientras pensaba en este hecho, consideré que lo irresuelto dentro de un espacio de aprendizaje es un fuente productiva para que el estudiante acepte su proceso y no sea necesario forzar ni direccionar este hecho. A ratos percibía que en sus interrupciones lo complicaban y eso era un buen punto a considerar, porque sabía que era algo estaba sucediendo. Lo irresuelto dentro de las prácticas pedagógicas es algo que en muchas ocasiones se suele tomar como negativo y no se acepta como algo productivo. Y es que el modo en que se direcciona el

conocimiento no está pensado bajo esta lógica; es justamente aquí donde hay que pensar qué podemos aprender de esto.

Como le mencioné anteriormente, al reflexionar sobre este hecho, me di cuenta que no solo a Tomás le sucedía esto, sino también, al resto del grupo y cada uno lo manifestó de distinta manera. Por ejemplo para Matías, la cartografía fue complicada porque veía que al cambiar de idea todo iba modificándose; como consecuencia de ello, sentía temor de no seguir la misma línea de trabajo esperando encontrar cierta coherencia con lo que estaba haciendo. En aquella ocasión señaló lo siguiente:

“En realidad, siempre tuve la idea, pero tenía tanta ideas en la cabeza (...) y hasta en el trabajo final empecé a cambiar cosas y como después yo no quería esto, entonces después de darle un fondo o una temática era igual de complicado, porque al momento de cambiarle una cosita, cambiaba todo lo que supuestamente había hecho del trabajo (...)”.

(Fragmentos de la conversación con Matías en la Galería de BAJ-Junio 2016)

En tanto para Eva, la dispersión fue algo productivo porque asumió esa condición. En este sentido, fue un aporte divagar en ideas, frase o conceptos sobre este soporte cartográfico para luego sintetizar y darle forma a su propuesta. En aquella conversación, señaló lo siguiente:

“Como te digo yo soy una dispersa, entonces aplicar eso a la cartografía me encantó, porque no podría haber tenido lista esa frase (...). Me acuerdo que cuando me ocurrió me estaba duchando y me acordé, porque luego la escribí en la cartografía y la dejé ahí y eso me ayudó mucho (...)”.

(Fragmentos de la conversación con Eva en la Galería de BAJ-Junio 2016)

Al prestar atención a este tipo de construcción, las ideas recaían en una lluvia de pensamientos que era necesario ajustar; lo que nos enseña es que las divergencias, antagonismo y tensiones son parte del proceso de significación para aprender de la experiencia. Recordemos que este tipo de práctica dialógica apuesta por trabajar los espacios invisibles que quedan silenciados en nuestras prácticas pedagógicas. Lo interesante de todo ello está, justamente, donde las relaciones de

poder se subvierte porque implicaban trabajar desde las resistencias. Esta modalidad abre nuevas vías para dejar que la dimensión pedagógica esté en constante transformación, donde el olvido, el silencio y las tensiones son parte del proceso de significación y se pueden modificar en cualquier momento.

También hacer visible estas porosidades que quedaron registradas en nuestra última conversación, me ayudaron a comprender que las opiniones de los/las integrantes se expanden en otros espacios discursivos que desaparecen en el resultado final de su producto estético. Esta compleja contradicción sobre la omisión de obra frente a las asperezas que surgen en su proceso, es interesante reflexionar en torno a una práctica artística/educativa porque sustrae las posiciones y visibilidad del proceso de aprendizaje de los sujetos, desprendiendo de su contexto natural, y prevaleciendo la obra en otro lugar (espacios de exhibición). Por lo tanto, lo que me enseña es que el proceso cumple una dimensión significativa dentro de la experiencia pedagógica, porque evidencia el proceso de aprendizajes desde las dinámicas relacionales en que se producen.

Hablar de aquello que no se dice en los espacios discursivos, es aproximarse a las conversaciones del día a día, que desaparecen en los relatos significativos. A veces, estas voces de los/las integrantes dicen cosas que son ingenuas y se traspasan a otros lugares que se expanden a nuevas interpretaciones. Sin embargo, es interesante hacer visible para dar cuenta que los discursos siempre se encuentran en espacios inestables y reactualizables.

5.2.3 LA TRANSFORMACIÓN : entre la reflexión, el ser consciente y el empoderamiento

Otro de los temas predominantes que emergió dentro de la última conversación que sostuve con el grupo fue la noción de la *transformación*. Esta dimensión la situé cuando los/las integrantes reflexionaron sobre el cambio significativo que les produjo haber vivido la experiencia artística, enfatizando la importancia de su trabajo final relacionado con el activismo.

Recuerdo que, al finalizar de las actividades del taller, cada uno desarrolló de manera autónoma su propuesta artística, donde algunos escogieron la *performance* o la intervención callejera como medio de expresión para manifestarse en algún lugar de la ciudad de Santiago. El propósito era resignificar el espacio público para dar cuenta sobre un tipo de denuncia social.

En este sentido, el arte activista es una forma de acción pública, creativa y comprometida que desencadena instancia de agitación individual y/o colectiva para dar cuenta de una problemática social. Su dimensión política intenta utilizar el lenguaje artísticos y estéticos para alcanzar objetivos prácticos dentro de un contexto determinado con la intención de lograr un transformación hacia lo personal y social. Así, sus propuestas y las acciones concretas conforman su creencias, donde el cuerpo fue el eje fundamental para transitar e irrumpir y subvierte el orden frente a lo establecido.

Al comprobar que este tipo de acontecimiento generó un impacto significativo en los jóvenes, me di cuenta que la *performances* artística fue un tipo de lenguaje relevante dentro de sus acciones. Recuerdo que durante esos días, había una gran expectativa sobre su resultado y al ver los registros fotográficos, me sorprendí de la buena calidad de sus trabajos. Sentí que el proceso de aprendizaje que habíamos tenido previamente durante las actividades y mediante la elaboración de la cartografía pedagógica colectiva cobraba sentido porque les sirvió para esbozar y diseñar previamente este plan de acción transformador dentro la experiencia artística-educativa.

Al conversar con el grupo, mucho de ellos/ellas manifestaron la emoción y adrenalina que sintieron al realizar su *performances* artística dentro del espacio público donde la espontaneidad y el azar fueron parte de esta experiencia. Por ejemplo, para Ninón esta acción fue significativa porque fue un acto espontáneo que surgió cuando estaba en un protesta estudiantil por en el centro de Santiago. Sin tener muy claro lo que iba a ocurrir. Ella puso su cuerpo para explicarle a la gente que iba viajando en el vagón del metro de Santiago sobre los hechos y problemáticas sociales que ocurrían simultáneamente en ese lugar. En aquel instante, Ninón tomó conciencia de cómo la gente estaba adormecida en un tiempo

y espacio que el sistema le imponía, y eso le generó más fuerza para expresar su derecho a protestar.

De esta manera, su *performance* fue un acontecimiento transformador dentro de su relación con lo social. Su actuar permitió engendrar un tipo de conciencia crítica sobre la realidad con la intención de lograr una transformación cultural. Para Freire (1979), este tipo de conciencia crítica no implica solo transferir información o sobrellevar un proceso intelectual, sino requiere responder permanentemente a un tipo de acción para abordar un problema social. Para Ninón este tipo de reflexión la llevó a reflexionar de manera profunda sobre las causas históricas que tiene el problema de la educación en Chile, señalando que el contexto histórico no se puede olvidar. En aquella ocasión señaló lo siguiente:

“Nosotros somos nietos de la dictadura, quizás no hijos propiamente tal, pero nietos/as. El trabajo del Tomás lo presenta de manera clara pero en definitiva, yo creo que esta de cada trabajo porque eso es lo que en nuestro territorio nos ha marcado. También es algo que nos tenemos que hacer consciente en el momento que hablamos de territorio, la problemática social es algo que no podemos abandonar y por eso yo agregué en la cartografía como contexto histórico el tema de la dictadura porque en el fondo rompió el tejido social que se venía gestando y lo terminó por destruir a través de este aparataje del miedo, la tortura y del neoliberalismo (...)”.

(Fragmento de la última conversación con Ninón en la galería de BAJ)

Al reflexionar sobre este hecho, comenzó a prevalecer la noción de la experiencia como *acontecimiento*, como aquel espacio predominante que gatilla una acción única e irrepetible donde emerge el aprendizaje.

Para Larrosa(2006):

La experiencia supone -en primer lugar- un acontecimiento o dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" ,significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mi mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi

voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.(p.88)

Bajo esta señal, mis reflexiones me llevaron a indagar en torno a cómo la educación artística puede ser entendida como un espacio para la transformación personal y social de los/las jóvenes. Al percatarme de cómo este proceso de transformación les afectó en su modo de pensar, actuar y posicionarse frente al mundo que los rodea, vi como este estado de consciencia fue predominante para posicionarse críticamente y comprometidos con su entorno social, estableciendo modos alternativos y creativos para expresar su pensar.

Al codificar todas las conversaciones de lo que decían sobre este proceso, desglosé esta dimensión en tres categorías para enmarcarlo en un posible planteamiento teórico. En primer lugar la noción sobre la *reflexión*, estaba basada en pensar sobre la experiencia vivida, su relación con los otros y la manera de vincularse y posicionarse críticamente frente a lo que decían en su propuesta artística. Por otra parte, luego apareció el *Ser consciente*, originado por el cambio de mirada una vez concluida la experiencia. Dentro de ella, estaba el darse cuenta y el dar sentido a lo vivido donde el proceso de concienciación era necesario de profundizar. Por último, apareció el *empoderar*, producido por la retroalimentación y el creer en sí mismo a través de este tipo acción. Esta categoría estaba focalizada en ver de qué manera el trabajo artístico les permitió liberarse de aquello que les afectaba, potenciando su autoestima y estableciendo un tipo de poder personal, relacional y colectivo que mejoró la experiencia vivida.

En este sentido, la gran labor educativa que tiene BAJ, como se señala en su página web es promover “que las y los jóvenes se desarrollen en un entorno social inclusivo que respeta las diferencias y en el que se valora la libertad de expresión, la libertad creativa y el análisis reflexivo y crítico de nuestras realidades, contextos y entornos”, pude situar inmediatamente la noción de transformación bajo el terreno de la educación.

A partir de ciertas referencias educativas, mis aproximaciones más inmediatas fue abordar el legado que dejó Paulo Freire. Este educador que fue uno de los pensadores más influyente del siglo XX en el ámbito de la educación

popular en América Latina, promovió un tipo de educación para una transformación social. Su propuesta pedagógica se basa en que la praxis humana como camino para la libertad, tiene que pasar por un tipo de práctica pedagógica donde la reflexión y acción estén vinculadas. A través de ella, el sujeto puede llegar a una toma de consciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea, siendo capaz de descubrirse y conquistarse reflexivamente, es decir ser sujeto de su propio destino histórico.

Para Freire (1979) el proceso concienciación:

(...) significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender la ubicación de uno en la naturaleza y sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparación con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora". (p.14)

En ese sentido, la pedagogía para la transformación trata de pensar la educación más allá de lo establecido, subvirtiendo el método dominante de las relaciones de poder-saber. Freire plantea un tipo de prácticas donde el espacio dialógico es predominante en lo pedagógico porque permite que los sujetos puedan comunicarse libremente con los demás. De esta manera, el diálogo es entendido como una presencia existencial, que solidariza en la interacción entre la reflexión y la acción al interior de un encuentro entre las personas, mediatizados por el mundo.

Con esta enunciación, no quiero proclamar que los discursos emancipadores son instancias garantizadas (Gore, 1996), sino una posibilidad de concientizar a los/las estudiantes para que comprendan su ubicación con el mundo y puedan transformar su propia realidad. Para mí es de creciente importancia que la experiencia artística se establezca desde una posición crítica y creativa para que los/las jóvenes puedan descubrir sus propios imaginarios y puedan tener el poder para defenderse frente a lo que el sistema dominante les impone.

En este sentido, el arte cumple un rol importante dentro de esta dimensión porque abre vías alternativas para expresarse libremente a partir de sus propias consciencia con el contexto en que se rodea. Al reflexionar sobre ello, mi interés

me llevó a indagar en otro tipo de definiciones que estaban más vinculadas a un terreno actual. Al indagar en la plataforma Subtramas, me encontré con un tipo de definiciones algo similar bajo nuevos terrenos de la producción cultural, planteando que la transformación:

(...) va ligada a la idea de cambio social. Implica producir una revolución, o un cambio de paradigma o pequeños cambios en una comunidad. El cambio social desarrolla un análisis previo de las causas o elementos que podrían producirlo, y las nociones de creación, progreso, innovación y evolución son importantes dentro de las fases prácticas posteriores del mismo. Las prácticas artísticas, que consciente o inconscientemente reafirman o reproducen las normas del sistema, las denominamos prácticas afirmativas o reproductivas. Frente a ellas, surgen una serie de prácticas más minoritarias que denominamos críticas, dirigidas a poner en cuestión las estructuras normativas -a menudo poco democráticas- para poner en evidencia los dispositivos que hay detrás del sistema de producción artística y cultural. También podemos hablar de otra categoría de prácticas: las prácticas transformadoras -más excepcionales-, son las que se enfrentan a un reto mayor pues comparten los mismos valores que las prácticas críticas, pero intentan ir más allá, propiciando acciones de verdadera transformación en las sociedades. Podemos constatar que toda práctica transformadora es crítica, pero no toda práctica crítica es transformadora, aunque produzca un alto nivel crítico de excelencia artística e intelectual. Las prácticas transformadoras lo son porque de algún modo producen agenciamiento, performatividad o empoderamiento, sobretodo cuando contribuyen a producir acciones decididas a alterar las estructuras sociales, o bien a activar acciones con consecuencias que vayan a cambiar los valores que acaban produciendo nuevas normas de regulación y convivencia social (...).¹⁹”.

Al reflexionar sobre este hecho, la posición o conciencia crítica prevalece en estos discursos. A partir del estudio de Jennifer Gore (1996), pude comprender cómo estos discursos que se llaman emancipadores pueden estar sometidos a un tipo de práctica radical que genera controversia y dilemas a la hora de hablar de un práctica transformadora donde todos/todas puedan aprender de ella, porque la producción del saber limita y marginan el marco de un comunidad general.

Para Gore (1996), el gran aporte que tienen estos discursos emancipadores que provienen de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista- pese a su gran diferencia de intereses y enfoques teóricos- es que ambas valoran la experiencia y la voz de los estudiantes, reafirman los objetivos de potenciación personal y social orientados a la transformación social en general, alientan a cuestionar el poder-saber de la autoridad, estableciendo espacio de resistencia para evitar una dominación y, por último, están vinculadas a movimientos políticos y sociales que están en contra de la opresión. Pensar sobre estas dimensiones, implicó abrir un espacio de discusión para ir mas allá de lo que la teoría ofrece. Sabemos que afortunadamente los significados nunca están garantizado, por lo tanto, esta dimensión solo puede ser entendido en sí mismo dentro del contexto en el cual surge.

De esta manera, la noción de *empoderamiento* entra en la esfera de esta dimensión y al indagar en su definición dentro del campo de las ciencias sociales me encontré con que esta noción esta relacionada con diferentes formas en que opera el poder. Recordemos que el poder para autores relevante como Foucault, “opera en todos los niveles de la sociedad, desde los interpersonales e íntimos, hasta los más altos escalones del estado...” (León, 1997,p.9). Es un posición productiva que tiene que ver con los procesos por los cuales las personas toman consciencia individual y/o colectiva y la forma en que estas acción operar de manera constructiva en una relación social. Bajo este punto de vista, para Rowlands (1997) la noción de empoderamiento está vinculadas con las diferentes formas en que opera el poder y se pueden comprender en tres dimensiones. Primero, desde el punto de vista personal, implica tener la capacidad de superarse a sí misma, potenciar su autoestima y transformar su vida desde un estado de bienestar. Segundo, desde una dimensión relacional implica tener la habilidad para negociar las relaciones con los demás e influir en la naturaleza de ellas. Tercero y último, desde una dimensión colectiva, conlleva a potenciar el trabajar en conjunto y reconocer el potencial que tiene la fuerza social.

CONCLUYENDO CON TRAZOS INESPERADOS

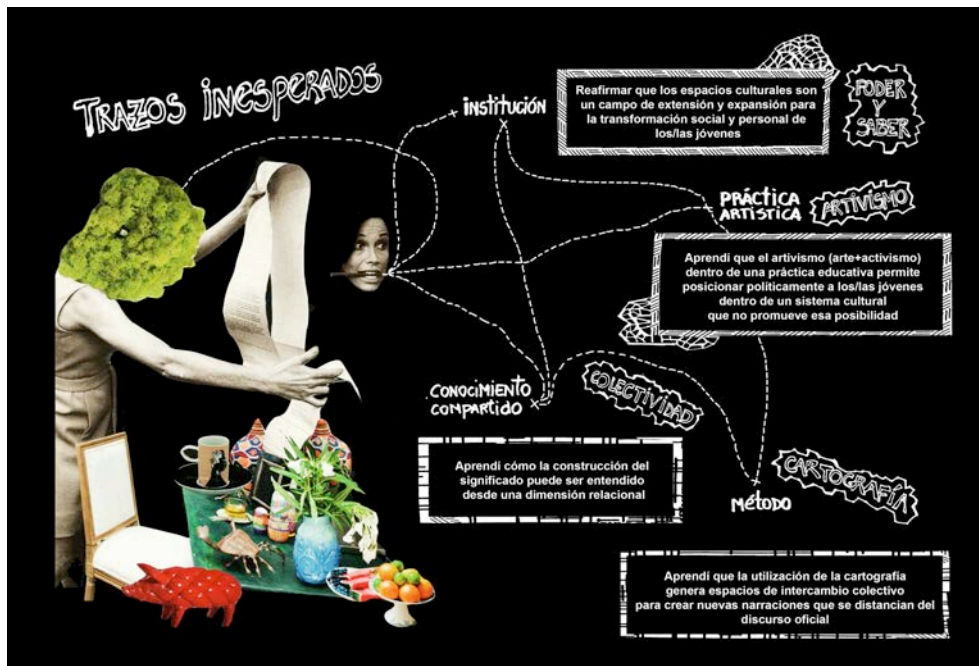


Fig.94 Cartografía de investigación creativa –etapa final de conclusión.

Detrás de este espacio escritural recursivo, ondulante por definición en su sentido más complejo- agradable-, así como en el gesto cartográfico que me caracterizó para dar cuenta de la forma de construir conocimiento, comencé a escribir esta tesis desde un tiempo apresurado y fluctuante que implicó pensar más en el proceso que en el resultado. Llegar a este suceso, me deja nuevamente suspendida entre las líneas de este fragmento y mis pensamientos, porque ya no se trata de narrar nuevamente la experiencia de este caso, sino más bien contar lo imprevisto que apareció de ella. Esto significa pensar en aquellos aprendizajes inesperados, impredecibles, no anticipados como diría Ellsworth (2005) que llegan como una caja de sorpresa. Son aquellos fenómenos emergentes que florecen dentro de esos procesos personales, afectivos y sociales donde construimos significados en conjunto. Procesos que no pueden reducirse, ni desprenderse por separado, sino más bien están estrechamente vinculados y le dan sentido a nuestra experiencia educativa.

Hoy en las proyecciones (o si se quiere llamar “conclusiones”) de ese acontecimiento, quiero cartografiar cuatro asuntos significativos que dan cuenta de

mis aprendizajes sobre esta investigación, dejando abierta la posibilidad para seguir pensando sobre este tema.

Para comenzar, el primer punto a considerar es reafirmar que los espacios culturales son un campo de extensión y expansión para la transformación personal y social de los jóvenes. Me refiero a campo de *extensión* porque las/los jóvenes son invitados a conocer otros espacios educativos que se diferencian del sistema educativo formal, es decir, no se ubican en la escuela ni en la universidad, sino más bien están en un sitio intermedio donde el trabajo educativo de la institución está estrechamente vinculado con la práctica cultural. Estos lugares que se desarrollan en diferentes contextos locales, se determinan y diferencian dependiendo de las necesidades de una comunidad. Además, se ubican dentro de una dimensión social importante de manifestar, porque están legítimamente institucionalizados como sistema cultural, es decir, tienen sus propias estructuras, discursos y se funden bajo un régimen de verdad (Foucault, 2010). Es por ello que dentro de la emergencia en que florecen sus prácticas, su posición política es sugerente porque pretender fortalecer la actividad cultural para la comunidad a través de un tipo de conocimiento específico que se desarrolla bajo la lógica dual de una relación pedagógica: el/la artista-profesor/profesora y jóvenes participantes. Bajo esta señal, el poder-saber (Foucault, 2010) en que se sostiene este tipo de práctica pedagógica la emite quien tenga esa habilidad y profesionalización en la especialidad, es decir, el/la artista. Por tanto, se diferencia del modelo pedagógico del sistema educativo formal que comúnmente o necesariamente, no cuenta con tal especificidad del rol. Recordemos que cada taller que se realiza en BAJ, se caracteriza por ser un taller único e irrepetible desarrollado por un artista que postula al programa, por lo tanto, como lo dice Ellsworth (2005) este tipo de experiencia “no se puede copiar, vender, intercambiar, no tiene valor, en la economía inexplicable en educación” (p. 26).

Cuando ingresé al taller de arte y activismo durante mi trabajo de campo, me di cuenta que los contenidos que se presentaban eran diferentes porque no se ajustaban a las modalidades y dinámicas que las/los jóvenes están acostumbrado a ver en el sistema educativo escolar. Por ejemplo, en Chile las bases curriculares a nivel nacional en artes visuales para educación escolar dadas por el Ministerio de Educación, se basan en un tipo de práctica y discurso que se centra, en primer

lugar, en privilegiar la apreciación estética de distintas manifestaciones artísticas, especialmente desde el siglo XIX y principio del siglo XX. Por otra parte, están focalizadas en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva del lenguaje visual a través de unidades y contenidos definidos, dejando entrever un modelo curricular nacional que está condicionado a ciertos parámetros serviles al sistema. Por lo tanto, no se ajustan necesariamente a los intereses de los/las estudiantes y profesores.

Al reflexionar sobre este último punto, me parece necesario debatir sobre la distinción entre lo vivido curricularmente en la escuela en contrapunto con BAJ. Aquí los modos en que se producen y direccionan el conocimiento se divulgan como un tipo de discurso novedoso que se diferencia de la práctica educativa escolar. Por ejemplo, en el caso de una escuela, el poder/saber se rigen bajo un modo de enseñanza desarrollado por el/la profesora, donde el/la estudiante debe aprender ciertos contenidos obligatorios del lenguaje de las artes visuales. En el caso de BAJ, la propuesta pedagógica la diseña el/la artista, por tanto, la libertad de expresión y la manera en que se desarrolla el conocimiento está más vinculado a la experiencia y producción de su propio trabajo creativo. Bajo mi punto de vista, esta modalidad pedagógica permite generar un tipo de práctica expansiva para la transformación personal y social de los jóvenes, porque brinda la posibilidad de vivir una experiencia significativa por medio de su propia voluntad y motivación para asistir a este tipo de práctica artística, sin estar condicionado al discurso dominante y forzoso que establece el sistema formal. Es decir, todo pasa por el interés de la/el joven y la práctica en sí. No es menor que exista un taller de arte y activismo en BAJ, la relevancia de su práctica se puede ejecutar perfectamente dentro de esta institución cultural porque no está condicionado por un programa educativo desarrollado por el estado representado por el Ministerio de Educación. Si pensamos en este hecho, BAJ cumple con una oferta sugerente que es necesaria destacar para los espacios educativos formales porque se basa en abordar un modelo pedagógico específico que le puede servir a otros espacios educativos. Con esto, no quiero subestimar el trabajo que existe en otros centros educativos, también he trabajado como profesora de arte en escuelas y en espacios comunitarios relacionados con el arte y la educación, más bien lo que quiero enfatizar es plantear un tipo de cruces institucional que permita abrir otras posibilidades de producción para fortalecer la educación artística entre

instituciones educativas y culturales. Para ello, es necesario negociar y dialogar sobre este tema para que los jóvenes tengan la oportunidad de vivir esta experiencia en las escuelas o universidades.

Hace años BAJ está trabajando con escuelas para implementar un programa de acercamiento al arte contemporáneo para jóvenes. Además, ha tenido convenios con algunas universidades para que estudiantes destacados tengan la posibilidad de estudiar gratis en la universidad alguna carrera artística. Este trabajo ha favorecido a muchos jóvenes, y claramente es relevante para que los estudiantes con escasos recursos tengan la posibilidad de perfeccionarse en el área artística. Sin embargo, considero que es necesario hacer un vínculo más estrecho que fortalezca el trabajo en red para que las/los jóvenes vivan otro tipo de experiencia artística en el ámbito educativo. Y cuando digo 'otro tipo de experiencia', me refiero a un lugar epistemológico alternativo para la construcción y producción de conocimiento artístico. Para ello, es necesario repensar las modalidades pedagógicas de ambas instancias, y apostar por un cruce interdisciplinar donde diversos agentes (profesores, estudiantes, artistas y comunidad escolar) trabajen en conjunto.

Actualmente podemos encontrar diversas experiencias del cruce anteriormente mencionado, por ejemplo, cuando cursé el *Máster de arte y educación un enfoque constructorista*, tuve la oportunidad de analizar una experiencia pedagógica de residencias artísticas en las que una artista se vinculó con jóvenes en una escuela en Barcelona para producir un trabajo creativo en conjunto. A partir de este hecho y su observación, pude darme cuenta cómo este tipo de experiencia entra en tensión y conflicto cuando las posiciones de los participantes no son negociadas y acordadas en conjunto. No se trata que la práctica la imponga la artista, sino, lo importante es abordar un proyecto en común donde las relaciones, experiencias y saberes, sean compartidos conjuntamente

Otro aspecto importante de mencionar es problematizar el sistema de valoración de los resultados y procesos dentro de los espacios culturales. Por ejemplo, lo que observé en BAJ es que el objetivo principal recae en el producto artístico como resultado final, por tanto, el aprendizaje no se puede dimensionar desde otras cualidades y habilidades. Sobre todo, desde su sentido más complejo. Si pensamos en ello, sería interesante complementar este sistema de valoración

(comúnmente utilizado por el sistema educativo formal) que favorezcan la experiencia como recorrido que permite un resultado creativo, estético y artístico. Es decir, una valoración que reconozca la necesaria trama de cada una de esas etapas: proceso, asimilación, creación y resultado. Por ejemplo, una posibilidad sería desarrollar un tipo de *encuentro dialógico* dentro de los espacios culturales para que los jóvenes, artistas, profesores e instituciones tengan la oportunidad de analizar sus prácticas artísticas con la comunidad, con la intención de dialogar sobre los aprendizajes significativos de este tipo de experiencia.

En Chile, en los últimos años se realizan diversos encuentros en educación artística donde muchos proyectos y/o prácticas artísticas son presentados para conocer sus dinámicas pedagógicas dentro del sistema educativo formal e informal, recayendo tipos de encuentros celebratorios sobre las prácticas artísticas en sí. No obstante, no se puede evidenciar la opinión de los/las jóvenes, quedando excluidos en estos encuentros desde lo presencial y lo epistemológico. Resulta necesario destacar la participación de ellos/ellas para que tengan la posibilidad de discutir y debatir sobre las prácticas artísticas, especialmente en los espacios culturales. Pues son también los/las jóvenes, quienes deberían tener también toda la agencia para la generación de contenidos culturales.

Me parece imprescindible también repasar la figura del artista al interior de los espacios educativos formales e informales. Como ya sabemos desde la posmodernidad el artista ha tenido un cambio significativo en su labor en la sociedad, donde el grado de participación y modo de producción ha cambiado considerablemente, ampliado su modo de producir conocimiento. En la actualidad, las diversas modalidades de producción cultural permiten que los/las artistas se desenvuelvan y colaboren de manera significativa en el ámbito educativo. Por ejemplo, algunos se dedican a trabajar en universidad, centro culturales, escuelas, etc. Es por ello que resulta significativo repensar en la visión de su figura para no recaer en un estereotipo ideal sobre el/la artista-genio. Sabemos que desde la modernidad la idea de la genialidad a prevalecido en esta visión y es justamente aquí, donde el imaginario colectivo y la cultura de masas ha generado un arquetipo sobre el/la artista respecto a su habilidad técnica y vida en concreto, la que casi siempre es alejada de la realidad y el rigor del propio sistema social.

En la actualidad la industria creativa (películas, teatro, videos, música, danza contemporánea, etc.) y los medios de comunicación, enfatiza otro estereotipo de artista, cuyo modelo es atractivo para los/las jóvenes. Me refiero a cantantes, actores/actrices, pintores, graffiteros, músicos, fotógrafas, cineastas, etc. quienes son el prototipo de éxito y popularidad ideal para la industria creativa, debido a que son la fuente de consumo favorita de los jóvenes. Este tipo de modelo permite repensar otro tipo de paradigma en el arte contemporáneo que me parece necesario analizar. Si reflexionamos sobre esta visión sería importante preguntar, ¿qué tipo de figura de artista está prevaleciendo en el contexto educativo formal o informal?, ¿cuál es la modalidad que subyace en este tipo de prácticas?, ¿qué experiencias artísticas deseamos que prevalezcan en estos espacios?

A partir de esta conjetura, la dimensión pedagógica toma un carácter potenciador en el ámbito cultural porque está en constante proceso de transformación, permitiendo ampliar y actualizar nuevas formas y facetas de producción cultural. Para Rogoff (2011) lo importante es abrir nuevas posibilidades que nos lleva a pensar en *potencialidades*. Esto significa dejar de prestar atención a la habilidad y tener la voluntad de ofrecer otras oportunidades que se desprendan de los discursos oficiales. A su vez, otro término que refiere esta autora es la noción de *actualización*, en la cual ciertos significados están integrados en un sistema complejo de diversos actores y factores sociales que prevalecen otras formas de aprendizajes dentro de una institución cultural.

Por otro lado, me gustaría reafirmar que los espacios culturales son un campo de *expansión* para los jóvenes porque se centra en el deseo y la voluntad para vincularse con el saber a través de la novedad y la curiosidad del lenguaje artístico. Durante mi trabajo de campo, percibí que muchos de los/las integrantes tenían poco tiempo para desenvolverse en esta área porque tenían que estudiar, trabajar, o asistir a diversas actividades que desarrollaba la escuela y/o universidad. Sin embargo, consideré que al estar en este espacio, la re-creación y el pasatiempo eran instancias intensificadoras, porque se ajustaban a sus intereses personales.

En *la evaluación de impacto de Balmaceda Arte Joven (1992-2000)* se señala que en el proceso tradicional de salida del colegio, y los primeros años de educación superior, existe una etapa donde sus motivaciones se ajustan con la

oferta que ofrece los talleres de BAJ, porque buscan mantenerse activos y vinculados a la práctica artística. Además, las/los jóvenes quieren cultivarse en su tiempo libre. Otros, desean buscar una formación complementaria en la que predomine la experimentación artística (Campos y Peter, 2012). Esa emergencia que es de urgencia como diría Rogoff (2011), puede ser un buen indicio para producir un tipo conocimiento diferente, novedoso y sorprendente, sobre lo que sabemos del arte. En la actualidad las prácticas artísticas para jóvenes están sometidas a un tipo de lenguaje donde la habilidad técnica prevalece en el discurso oficial. Sin embargo, existe una modalidad experimental y diferente que genera una amplitud creativa dentro de este terreno donde el arte es el medio para fortalecer su autoestima. Bajo mi punto de vista, esta instancia es potente porque permite vincularse empáticamente con los/las jóvenes. Desde ahí, la noción de *expansión* entra en un punto de relevancia para reflexionar sobre estos espacios, porque sin esa particularidad expansiva, este tipo de práctica no se tornaría atractiva y/o especial. Por lo tanto, es una buena estrategia educativa para fortalecer el conocimiento del arte desde otro lugar.

Para finalizar con este punto sobre la *expansión*, es relevante relacionar y hacer cruces que aborden las práctica artística de BAJ, porque abre una abanico de posibilidades para encontrar nuevas modalidades de producción artísticas, tales como la dimensión política que se enfatizaba con el activismo trabajado en este espacio. Este tipo de tema generó un compromiso mayor en los/las integrantes, desarrollando un tipo de conciencia crítica y creativa frente al mundo que les rodea. Si pensamos en este hecho, el arte cumple un gran función porque genera una conexión eficaz con el proceso de concientización, vínculo con el propio contexto, compromiso con la realidad social, entre otros aspectos.

Para Freire (2007) esto significa

un cambio de mentalidad que implica comprender la realidad y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades [...] (p.14)

A partir de esta inquietud, el segundo punto a mencionar es que aprendí que el activismo (arte+activismo) dentro de una práctica educativa permite posicionar

políticamente a los jóvenes dentro de un sistema educativo que no promueve esa posibilidad necesariamente.

Recuerdo que cuando conocí a los/integrantes del taller en que colaboré, lo primero que me interesaba saber eran las motivaciones que tenían para ingresar a un taller de arte bajo estas características, dentro de un sistema institucional. En cierto modo, tenía curiosidad sobre su relación con el activismo, con las problemáticas sociales que les afectaban, y la manera en que se posicionaban políticamente frente a este caso. Varios de los/las integrantes me señalaron que cuando supieron que existía este taller en BAJ, lo primero que les llamó la atención fue la relación del activismo con la práctica artística, porque no estaban familiarizados con ver este tipo de acciones dentro de un espacio cultural. Las/las jóvenes estaban acostumbrados asociar el activismo dentro de un terreno de manifestaciones o protestas públicas, y esto fue el punto de partida fundamental para ingresar al taller. Porque tenían la posibilidad de aprender modalidades alternativas para manifestarse y reflexionar críticamente frente los problemas sociales que convergían en su cotidianidad.

Recordemos que el rango de edad de las/los jóvenes que participan en estos espacios bordean entre los 16 a 28 años. La mayoría de ellos han tenido la experiencia de manifestarse públicamente frente al sistema educativo y otros temas sobre coyuntura social, por ejemplo, algunas de las integrantes participaban activamente en colectivos activistas feministas, otras integrantes habían trabajado en comunidades abordando trabajos sociales, etc. Sin embargo, la mayoría nunca había asistido a un tipo de taller donde el activismo se relacionara directamente con la práctica artística, por lo tanto, tenía una gran expectativa y deseo para aprender sobre este tema. Mientras reflexionaba sobre lo que decían y sobre la diferencia que tienen respecto a otros espacios educativos, me pregunté ¿Cómo sería un taller de arte y activismo dentro de una escuela o universidad?, ¿Qué tipo de contenidos y actividades se desarrollarían?, ¿Cuál serían los criterios y modo de evaluar este tipo de práctica dentro de un sistema educativo formal?, ¿Qué diferencia existiría con un espacio cultural?, ¿Qué se entiende por activismo en el contexto educativo?

Como sabemos el activismo se puede entender como un tipo acción pública, política y comprometida, que lucha por concientizar y visibilizar las problemáticas

entorno a una injusticia social, operando bajo códigos subversivos que se resisten frente al poder dominante. Su puesta en común es cambiar el orden del poder hegemónico y su organización política generalmente se establece a partir del trabajo colectivo. Sin embargo, no es algo imprescindible, también se puede dar individualmente, por ejemplo, el activista que opera silenciosamente frente a una acción específica velando su identidad por medios virtuales.

En la actualidad existen variedades de modalidades y tipos de acciones que a veces resulta difícil de analizar dentro de todas las áreas disciplinares en que convergen. Existe el activismo político, medio ambiental, cibernético, feminista, artístico, etc. Bajo este indicio el arte activista, implica poner en discusión varios aspectos. Primero, es un medio que potencialmente puede llegar a los espacios educativos de manera fértil, porque no implica destrucción (si hablamos desde el uso doméstico de la palabra activismo) sino construcción, pues puede provocar incidencias posibilitadoras en el sistema, pues opera dentro de un lenguaje creativo, educativo y reflexivo, abordado desde la propia subjetiva de quien lo emite. Es decir, da valor a lo individual en lo colectivo. Segundo, implica un desarrollo del posicionamiento político del sujeto, su compromiso social con la realidad, la vinculación con el espacio público, etc. Tercero, el arte activista a través del lenguaje artístico permite combinar la novedad con una propuesta política transformadora de la realidad, interactuando con lenguajes alternativos y experimentales que se desprenden del discurso oficial. (Delgado, 2013). En este sentido, me pareció relevante que existan este tipo de prácticas dentro de este espacio cultural, porque es una buena estrategia pedagógica para interactuar y encontrar otra forma de operar dentro del sistema. Sabemos que la superestructura social, muchas veces lo que menos quiere, es formar jóvenes activistas. Sin embargo, el arte tiene ese poder subversivo por naturaleza e incita a desarrollar un acto que rompe con el orden de lo establecido.

Para Lippard (1983) existen dos grandes críticas en el campo artístico que cuestionan esta dimensión, señalando que el arte no puede cambiar nada, y segundo, que el arte que busca el cambio social es inútil porque se contradice con la lógica del mercado artístico. De esta manera, esta modalidad entra en el juego de las paradojas porque es justamente este tipo de acción subversiva la que invita a

situar la obra desde otro lugar, promoviendo un estado reflexivo y crítico que indaga en la propia vida social de una comunidad.

Para Pech (2010):

El arte activista es una forma de arte que oscila en el radio político-social comunitario, ya que despliega sus alcances artísticos y estéticos con objetivos prácticos en el trabajo concreto con una comunidad específica, pero que persigue objetivos de largo alcance, como bien puede ser el cambio social. Así, las pequeñas propuestas y las acciones concretas forman parte de su ideario. (p.33)

Este término a veces denominado “movimiento a favor de la democracia cultural”-proporciona, por tanto, “una consciencia en desarrollo, compartida, cuyo impacto no podemos predecir” (Lippard, 1983). Una especie de consenso donde la práctica se encuentra en una etapa de concienciación y de organización. *Concienciación* porque requiere entrar en una reflexión crítica frente al poder dominante y hegemónico del sistema cultural. Esto recae en la empresas, instituciones, estados de poder. Por otro lado, la *Organización* porque requiere relacional el mundo del arte con la organización política y esto a veces implica dejar de pensar en la autoría y apostar por un tipo de acción colectiva que implique ir más allá de la práctica misma.

A partir de estas conjeturas, el tercer punto es anunciar sobre la importancia de comprender la construcción del significado desde una dimensión relacional. Cuando comencé abordar esta dimensión dentro de mi propuesta de investigación, pude comprender cómo se puede construir significado desde una dimensión relacional. Como mencioné anteriormente esto se originó hace varios años cuando comencé mis estudios de posgrado en el *Máster de Artes y Educación: un enfoque construccionista en la Universidad de Barcelona*, donde pude conocer diversos enfoques teóricos que me esclarecieron y me ayudaron a profundizar este asunto, por lo tanto, el construccionismo social fue la primera perspectiva teórica que resonó dentro de mis reflexiones. (Gergen y Gergen, 2011). Este enfoque teórico que prevaleció dentro mis reflexiones sobre la dimensión relacional me generó un cambio de mi mirada como investigadora en formación, reflexionando sobre mis experiencias pedagógicas que he desarrollado a través de mi trayectoria

profesional. Luego, gracias a la contribución del feminismo pude comprender cómo la construcción de conocimiento nos invita a sostener nuevos modelos de participación y acción política compartida (Braidotti, 2018).

A partir de este hecho, pude desarrollar un tipo de investigación que me llevó a pensar en la construcción del significado en conjunto, donde el trabajo colectivo era una buena estrategia para fundamentar el problema de estudio. Durante el diseño de esta investigación doctoral, este tema enfatizó esta dimensión en red y me llevó a proponer un método de acción participativa que daría cuenta de este fenómeno, donde la construcción del significado se llevaría a partir de un trabajo en conjunto a través las cartografía críticas y mapeos colectivos. Entonces pude darme cuenta que podía establecer un recurso narrativo que sería construido por los propios integrantes del taller de manera colectiva, visibilizando su proceso de aprendizaje y creando su propuesta artística. Además, sirvió como una espacio de sociabilización dentro de la práctica misma donde se mezclaron diversos punto de vista dentro de una dinámica conversacional.

Por otro lado, esta metodología me implicó y me integró al grupo, prestando atención a las posiciones de los/las integrantes. Al mismo tiempo me involucró de manera comprometida frente a las propuesta artística de los/las jóvenes. Aquí fue donde aprendí cómo la utilización de la cartografía genera espacios de intercambio colectivo para crear nuevas narraciones que se distancian del discurso oficial y potencian la construcción subjetiva e imaginario social dentro de un espacio social.

Sin redundar en la definición de cartografía ya ampliamente desarrollada en el cuerpo de mi investigación, apuesto más bien con proyectar el sentido yuxtapuesto que tiene este lenguaje. Con esto quiere decir, que la cartografía reconoce un ensamblaje de herramientas discursivas y visuales que implican siempre nuevas formas de decir, de hacer del mundo algo propio, por tanto, de hacer del mundo una lectura subjetiva para la concreción de un nuevo aporte epistemológico. Como profesora de artes visuales, como artista visual y como investigadora, observo en la cartografía un lenguaje que no implica más de lo mismo, por lo tanto, asume el desafío de procesos y resultados ondulantes/transformadores. A cambio de lo tradicionalmente resuelto en

instituciones educativas formales, que desde su carta magna (base curriculares), sugiere hacer más de lo mismo para obtener lo mismo. Construcción y observación que durante este tiempo acumulado, ha develado en mí una nueva sujeta profesional.

BIBLIOGRAFÍA:

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona, España: Octaedro.

Aguirre, I. (2011). Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. En Martins, R Tourinho, I. *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos* (pp. 69-112). Santa María.Brasil: UFSM.

Apple, M. (1996). *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona,España: Paidós.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Banks,M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid,España: Morata.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 28, Núm. 3, pág. 801-831.

Ball, S, (Comp.). (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *Revista October*, no.110, pp.51-79.

Recuperado de <http://www.teamgal.com/production/1701/SS04October.pdf>

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina:Adriana Hidalgo.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.

Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid, España: Akal.

Braidotti, R. (2018). *Por un política afirmativa: itinerarios éticos*. Barcelona, España: Gedisa.

Brunner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.

Butler, J. (2017) Revuelta. *En Insurrecciones*. (pp. 25-31). Museo Nacional d' Art de Catalunya, España: Jeu de Pame.

Campos, L. y Peters, T. (2012). *Experiencias artísticas, resonancias biográficas. Evaluación de impacto de Balmaceda Arte Joven*. Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Recuperado de :

<http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/458>

Canclini, N. (1987). Introducción: políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. *En Políticas culturales en América Latina. Cultura y sociedad*.(pp.13-61).D.F, México, Grijalbo.

Canclini (2010). *Sociedad sin relatos: antropología y estética de la inminencia*. Madrid, España: Katz.

Carrillo, J. (2010). El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad. Entrevista a Tomás Moulián.

Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532010000100006

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.

Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades en Experiencias y metodología de la investigación participativa. CEPAL- SERIE políticas sociales. Publicación de las Naciones Unidas-

Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.* Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. pp. 1-13.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2016). *Rizoma Introducción*. Valencia, España: Pretexto.

Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Revista QuAderns-e*. Número 18 (2). Recuperado de

<http://www.antropologia.cat/quaderns-e-238>

Durston, J. y Miranda, F. (Comps.). (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. CEPAL- SERIE políticas sociales. Publicación de las Naciones Unidas-

Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf

Donoso, S. y Alarcón, J. (2012) El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Revista scielo*

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a04v23n2>

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza: diferencia, pedagogía, el poder de la direccionalidad*. Madrid, España: Akal.

- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Fabulla, tus quets editores.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo*. Madrid, España: Akal.
- Gálvez, A. (2004). *Posiciones en puesta en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales*. (Tesis doctoral)Departamento de psicología social-Universidad autónoma de Barcelona.
- Guasch, A. (1997). *El Arte del siglo XX en sus exposiciones: 1945-1995*. Barcelona, España: Serbal.
- Guasch, A. (2000). *El Arte último del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gergen, K. y Gergen. M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid, España: Morata.
- Goldberd, R. (2002). *Performance art : desde el futurismo hasta el presente*. Barcelona, España: Destino.
- Guasch, O, (1997). *Observación participantes; Cuadernos metodológicos N°20*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism*

and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, (pp. 575-599)

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.

Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method?. *En Sandra Harding (ed.) Feminism and Methodology*. Bloomington: Indiana.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *En Journal Feminist Studies, Vol. 14, No. 3* (Autumn, 1988), pp. 575-599

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres : la reinención de la naturaleza*. Instituto de la Mujer . València, España: Cátedra.

Harley, J. y Woodward, D. (eds.). (1987). *The history of cartography, vol. 1: Cartography in prehistoric, ancient, and medieval Europe and the Mediterranean*, Chicago. United States: University of Chicago Press.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Hernandez, F. (2010). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 · 2008, pp. 85-118 Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>

Hernández, F. (2011). *Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa de concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir identidad de estudiantes y profesores en la universidad*. En *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde saberes, encuentros y saberes*. Recuperado de <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>

Habermas, J. (2008). *La posmodernidad [selección y prólogo de Hal Foster ; Jean Baudrillard]*. Barcelona, España: Kairós.

Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna*. Número. 19 >

Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.

Lather, P. & St.Pierre, E. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, (6), 629-633.

Lippard, L. (1983). Caballos de Troya: arte activista y poder. *En Marzo, J (Ed) Fotografía y activismo*. Barcelona, España: Gustavo Gili..

Lozano, V.O. (2007). *Doce pautas para una etnografía educativa. En Jóvenes educadores, tribus educadoras entre los lugares y las redes*. Barcelona, España: Grao.

Luke, C. (Ed.). (1999). *Feminismos de la vida cotidiana*. Madrid, España: Morata.

Lyotard, F. (1995). *La Posmodernidad : explicada a los niños* Barcelona, España: Gedisa.

Martin, A. (2012). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid, España: Cátedra.

Marzo, J. (2016). *Fotografía y activismo : textos y prácticas, 1979-2000*. Barcelona, España. Gustavo Gili.

Muñoz, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales ATLAS/ti.

Recuperado de

<http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>

- Langenhove, L. y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. Traducción: Silvina Pereyra. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1900
- Moreno, A y Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. Artículo Publicado en *Educación em Revista*, n. 51, (p. 51-66) jan./mar. 2014. Curitiba, Brasil: UFPR.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Paidós.
- Pickles, R. y Cooke, T. (Eds.). (2015) *Explorando el mundo*. Londres, Reino Unido: Phaidon.
- Padró, C. (ed. y texto). (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Padró, C. (2007). Museos y educación: Cartografía de un caso. En Allen, F., Morsch, C., Padró, C., Rodrigo, J., Sekules y V., Sturm, E., *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*. Palma de Mallorca, España: Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- Park, P. (1992). Qué es la investigación acción participativa: Perspectivas teóricas y metodológicas. En Salazar, M (ed.) *La investigación acción participativa, inicios y desarrollo*. (pp.135-174). Madrid, España: Ed. Popular.
- Parramón, R. (2002). Arte, participación y espacio público. En *Actualizar la mirada. Foro, Arte y territorio. Actas encuentro 0*, (pp. 63-71), Burgos, España: Ayuntamiento de Burgos.
- Piazzini, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. Geopolítica(s). (pp.11-33). *Revista De Estudios Sobre Espacio y Poder*, 5(1). Revisado de https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553

- Pujadas, P.(coord.) (2004). *Etnografía*. Barcelona, España: UOC.
- Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación : el artista y la creatividad hoy*. Madrid,España: Akal.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*, Barcelona,España: Octaedro.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón, España: Ellago.
- Ricard, M. (2015). Estrategias y reflexiones para el trabajo en contexto. *En Collados, A. y Rodrigo, J.(Eds). Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*. (pp. 63-72). Granada, España: Centro José Guerrero.
- Risler, J y Ares, P. y (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Risler, J. y Ares, P. (2015). Iconoclasistas. Algunas consideraciones acerca de la práctica del mapeo colectivo. *En Collados, A. y Rodrigo, J.(Eds). Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*, (pp. 99-106), Granada, España: Diputacion prov.Granada.
- Roca i Girona, J. (2010). Fotografía, dibujos y grabaciones audiovisuales. *En Pujadas, P.(coord.), Etnografía*. Barcelona,España: UOC.
- Rogoff, I. (2011). El Giro. Revista UM Arte y políticas de identidad 2011, vol. (Junio), 253-266 pp. Traducción del Inglés Estibaliz Encarnación Pinedo.
Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146111>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. *En León, M. (comp.): Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá, Colombia: TM Editores.

Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias (hacia la producción de políticas culturales insurgentes). En *Prácticas dialógicas, Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. (pp.148-159) Palma de Mallorca, España: ESBALUARD.

Rodrigo, J. (2010). El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural. En *Acvic (2010) Acciones reversibles. Arte, educación y territorio*. ACVIC Eumo editorial.

Recuperado de <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/el-trabajo-en-red-y-las-pedagogias.html>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Sontag, S (2007). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, España: De bolsillo.

Trans-art laboratorí (Ed.). (2009). *Art en contextos sanitaris. Itineraris i eines per desenvolupar projectes col•laboratius*. Barcelona, España: Alternativa jove per la interculturalitat.

Varela, J. (1993). Prólogo y la edición española. En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber (Comp Ball, S)*. Madrid, España: Morata.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coord). (2003). *Introducción a los estudios de casos : los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, España:Aljibe

|

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Yúdice, G. y Miller, T. (2004). *Política cultural*. Barcelona, España: Gedisa

ANEXOS:

Anexos1:



ACUERDO DE CONFIBILIDAD Y PARTICIPACION EN LA INVESTIGACIÓN

Estimado(a) participante:

Junto con saludarte, a través de la presente te invito formalmente a participar de la investigación de doctorado *Los sentidos pedagógicos de una práctica artística para jóvenes en Balmaceda Arte Joven*, la cual tiene como objetivo comprender los procesos de aprendizajes y la construcción de significados pedagógicos en la relación entre una artista-profesora, jóvenes participantes e investigadora en formación en el taller de arte y activismo de Balmaceda Arte Joven.

Participar de esta investigación implica que serás invitado(a) en los diversos encuentros que vamos a sostener, ya sean en grabaciones de audio, video, o la cartografía visual que generemos. Esto me permitirá analizar la experiencia cuando el taller haya acabado, y eventualmente evidenciar mis proposiciones como investigadora en ponencias, informes o publicaciones escritas. Por dicha razón, te solicito que me autorices adicionalmente a utilizar tu nombre y el material que se genere de estos encuentros en el taller a partir de este estudio. Es importante señalar que la información recabada solo servirá para fines de la investigación, por lo que te pido que te sientas totalmente relajado de decir lo que piensas, y ser honesto(a) con tus opiniones y críticas. En caso de tú aprobación, se mantendrá en absoluta reserva tu identidad (si así lo decides) y tú participación en el proyecto de investigación es voluntaria, pudiendo retirarte de ella si así lo requieres. Los aportes que se generaran en esta investigación, son una gran ayuda para quienes nos dedicamos a la formación educativa en Artes Visuales. Solo expresarte mis más cordiales agradecimientos, por tu disponibilidad, apertura y colaboración en el desarrollo de esta investigación.

Me despido con afecto

Daniela Zúñiga López

Investigadora en formación

Programa de doctorado en arte y educación de la Universidad de Barcelona

Si estás de acuerdo con mis solicitudes, por favor firma la siguiente declaración de consentimiento:

Declaración de Consentimiento:

Yo, _____

En condición de

Artista profesora _____

Joven participante _____

Informante / Profesional Balmaceda _____

Estoy en conocimiento de los objetivos y procedimientos de la investigación, y estoy de acuerdo con formar parte de ella como informante clave del proceso

Estoy en conocimiento de que se tomarán fotografías e información visual durante el taller, los que serán tratados de forma confidencial por la investigadora. Autorizo el uso de esos registros, estableciendo que se requerirá mi autorización por escrito en caso de que se utilice mi imagen en la difusión del proyecto

Santiago de Chile, Fecha:

Anexos 2: Programa de arte y activismo realizado por Senoritaugarte (2016)

Taller Arte y Activismo por Senoritaugarte, abril-junio 2016

Descripción

Este taller busca elaborar y activar en lxs participantes una mirada crítica desde el análisis de los diversos movimientos estéticos y socio-culturales emergentes en el pensamiento antiglobalización de la última década del siglo XX a la actualidad.

Comprendiendo que dichos movimientos surgen de contextos convocados en torno a la necesidad de protestar contra: el lucro en la educación, el desempleo, las agresiones al medio ambiente, los derechos de las mujeres, de homosexuales, trans y lesbianas, los derechos de la infancia, de las madres, de los inmigrantes, etc.

Para ello, se desarrollarán procesos de creación-producción de forma colectiva y/o individual, tomando como referente la propia biografía-identidad, artistas activistas y las teorías de diversos feminismos, entre otros, para canalizar y re-significar el lugar político de nuestros contextos latinoamericanos.

Objetivos

- Entregar nociones básicas acerca de los movimientos estéticos y socio-culturales finales siglo XX, así como feminismos, activismo, y arte feminista.
- Analizar obras, contextos y experiencias para desarrollar en lxs participantes la capacidad de elaborar instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan entender, criticar, deconstruir y transformar las desigualdades sociales.
- Presentar de forma individual y/o colectiva una intervención artística poniendo en práctica lo aprendido en el taller, utilizando diversos medios y formas de expresión.

Contenidos

TEORÍA:

Introducción a los movimientos estéticos y socio-culturales precursores del activismo:

- El dadaísmo (1916), los situacionistas (1957-1972) y el arte de acción (1960)

Feminismo: Impacto y aportes para la sociedad

- Primera ola: feminismo ilustrado y la Revolución Francesa (1789-1945)
- Segunda ola: el feminismo liberal sufragista y El feminismo de la igualdad
- Pensamiento feminista contemporáneo: el feminismo de la diferencia (1970).
- Principales precursoras del Arte y el Feminismo americano de los setenta a la actualidad: Yvonne Rainer, Woman House Projet, Adrian Piper, Martha Rosler, etc.
- Feminismo de tercera ola (1990 a la actualidad) Corrientes en evolución: El feminismo lesbiano y la teoría queer, el poscolonialismo, el ecofeminismo y el ciberfeminismo.

Arte y feminismo en Latinoamérica:

- Edición Wikipedia Artistas Mexicanas feministas.

Reseña de artistas feministas chilenas, análisis de sus obras:

- Gabriela Rivera, Neo Mestiza Queen, Natalia Cabezas, Senoritaugarte, etc.

Activismo como estética aplicada a la política años 80, 90 a la actualidad.

- Año 1980: Group Material, John Fekner, Banda Punk Crass, etc.

- Año 1990: Guerrilla Girls, El movimiento AntiSec, etc.
- Año 2000 a la actualidad: Banksy, las Pussy Riot, etc.

Referentes del activismo en América Latina, años 80 a la actualidad.

- Argentina: Iconoclastas, Derechos Humanos en la Argentina: Red Conceptualismos del Sur, Militancia política sexual en Argentina: Post pornografía: Leonor Silvestri
- México: Mónica Mayer, Colectivo la Pocha Nostra, Lía la novia, revista Hysteria, etc.
- Bolivia: Mujeres creando
- República Dominicana: Johan Mijail
- Guatemala: María José Galindo
- Chile: Grupo CADA, Las yeguas del Apocalipsis, Colectivo de disidencia sexual CUDS, Felipe Rivas, Eli Neira, Colectivo Las Putas Babilónicas (Liceo Lastarria), Colectivo Frente Jilista, Francisco Papas Fritas, Análisis de las Cartografías críticas en Valparaíso CRAC. ¿Te invité yo a vivir aquí? Paulina Varas (curadora de la exposición "Artists for Democracy: El archivo de Cecilia Vicuña.

PRÁCTICA

1. Elaborar una bitácora de producción definiendo uno de los conceptos eje a trabajar; sociedad red global / temáticas de género / arte-diseño y política/ activismo y arte /cuerpo y ciudad, etc.
2. Diseño de estrategias y metodologías de creación de proyectos artistas bajo las siguientes preguntas: ¿Qué queremos decir?, ¿Qué queremos comunicar?, ¿A quién lo queremos comunicar?, ¿Dónde hacerlo?, ¿Por qué hacerlo ahí?
4. Definir el mensaje y público objetivo: conceptos para trabajar en la calle, diseño de estrategias legales, de seguridad, etc.
5. Revisión de referentes:
 - Identificación de referentes principales (artísticos, sociales, teóricos, etc.)
 - Análisis de planteamientos y contexto
 - Revisión de las relaciones disciplinares
 - Análisis de soluciones técnicas + procedimientos
6. Trabajo Individual y/o Colectivo para propuesta final
 - Planeación y seguimiento: elaboración de plan de trabajo (calendario) y bitácora
 - Observación / análisis de espacios públicos del entorno, salidas a terreno (sectores aledaños al centro cultural y lugares elegidos por lxs asistentes)
 - Mapeo y ejercicios de visualización / esquematización (articulación teórico-práctica)
 - Práctica y aplicación de experiencias creativas en el espacio público.
 - Indagaciones y retroalimentación
 - Experimentación / construcción de obra(s)
 - Documentación de procesos (video, sonido, fotografía, escritura, dibujo, etc.)
 - Edición de documentos y construcción de registros
 - Selección de registros para trabajo final y propuesta trabajo final

DINÁMICA DE TRABAJO

Las líneas de trabajo de cada participante se abordarán en forma continua y paralela al taller. Se realizarán: lecturas, discusiones y crítica recíproca, exposiciones de invitados/as, trabajo de experimentación en campo (calle), construcción de documentos y registros de procesos de trabajo, asesorías grupales e individuales. El resultado del trabajo realizado en las distintas líneas se exhibirá en un Dvd compilatorio que se exhibirá en la muestra final, acompañado de una intervención grupal o individual de lxs participantes.

