



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

TÍTULO

Subjetividad y acuerpamiento del artista enseñante en el colectivo "No estás solex".

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestra en Desarrollo Educativo

P R E S E N T A:

Anareli Cervantes López

Director de Tesis:

Dr. Manuel Francisco González Hernández

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DEL CONAHCYT Y FORMA PARTE DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MISMA QUE SE IMPARTE EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES (CONVENIO UPN-CNA:2002)

CIUDAD DE MÉXICO

OCTUBRE 2024

Tabla de contenido

ÍNDICE DE FIGURAS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. PUNTOS DE ENCUENTRO: DEL YO, AL OTRO Y CON LOS “NO ESTÁS SOLEX”	12
1.1 UN NUDO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.2 MARAÑAS Y DESENMAÑARAMIENTO: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.3 LAS RAÍCES DEL YO: ANTECEDENTES.....	17
1.4 CONFRONTACIÓN CON EL OTRO: CONTEXTO.....	20
1.5 APRENDE EN CASA Y DIPLOMADO INTERDISCIPLINARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EDUCACIÓN BÁSICA (DIPEAEB).....	26
1.6 ¡UN, DOS, TRES POR LA INTERDISCIPLINA Y TODOS SUS AMIGOS DEL DIPEAEB!.....	30
1.7 GENEALOGÍA DEL COLECTIVO “NO ESTÁS SOLEX”.....	35
CAPÍTULO II. HILANDO LOS SENDEROS DE LA INVESTIGACIÓN: MARCO TEÓRICO, DISEÑO METODOLÓGICO Y NARRATIVAS DE IDENTIDAD.	37
2.1 LOS HILOS QUE CONFORMAN UN TEJIDO: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
2.2 TEJIENDO LAS ENTREVISTAS, ORGANIZANDO EL ENTRAMADO DE ENCUENTROS.....	41
TABLA 1. REGISTRO DE LUGAR Y DURACIÓN DE ENTREVISTAS	43
2.3 DESCIFRANDO LAS HEBRAS: SISTEMATIZACIÓN DE VOCES INDIVIDUALES.....	44
TABLA 2. PUNTEOS DE PREGUNTAS DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS INDIVIDUALES	45
TABLA 3. EJEMPLO DE REGISTRO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES	47
TABLA 4. EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN PARA CONCEPTUALIZACIÓN DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES:	51
2.4 ENTRELAZANDO LAS VOCES: SISTEMATIZACIÓN DE LA ENTREVISTA COLECTIVA.....	51
TABLA 5. PUNTEO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA COLECTIVA	52
2.4.1 <i>Recolección de la información</i>	54
2.4.2 <i>Inicio de sistematización</i>	54
TABLA 6. EJEMPLO DE REGISTRO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA COLECTIVA	55
.....	57
.....	58
.....	59
.....	60
2.5 QUIERO SABER ¿QUIÉN ES EL OTRO?: NARRATIVAS INDIVIDUALES DE LOS SOLEX.....	61
2.5.1 <i>De la materia del universo al proceso escultórico: Mónica Pérez</i>	61
2.5.2 <i>La energía vivificadora de los otros soy yo: Magaly García</i>	64
2.5.3 <i>Todos mis yo: Regina Arias</i>	66
2.5.4 <i>Héctor el vector: Héctor Guerrero</i>	71
2.5.5 <i>Los caminos sirven para perderse, regresar, experimentar y encontrar (se): Anarelí Cervantes</i>	75
2.5.6 <i>No estás solex: Narrativas de una entrevista colectiva</i>	79
CAPÍTULO III. RECUPERAR LA ALEGRÍA SIN PERDER LA INDIGNACIÓN.....	84

3.1 CATEGORÍAS ANALÍTICAS.....	84
TABLA 7. FRAGMENTO DE ORGANIZACIÓN DE CATEGORÍAS A PARTIR DE LA ENTREVISTA COLECTIVA	84
FIGURA 1. FRAGMENTO DE ORGANIZACIÓN Y AGRUPACIÓN DE POSIBLES CATEGORÍAS ANALÍTICAS	91
TABLA 8. REGISTRO Y ORGANIZACIÓN DE CATEGORÍAS	92
FIGURA 2. ESQUEMA EJEMPLO DE TRIANGULACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS	93
FIGURA 2.1. EJEMPLO DE ESQUEMA DE TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍAS A PARTIR DE LA PREGUNTA GENERAL	94
FIGURA 3.1 ESQUEMA A MANO	95
FIGURA 3 ESQUEMA A MANO	95
FIGURA 3.2 ESQUEMA A MANO	95
FIGURA 3.3 ESQUEMA HECHO A MANO	95
FIGURA 3.4 ESQUEMA HECHO A MANO	95
FIGURA 3.5 ESQUEMA HECHO A MANO	96
3.2 ENTRELAZANDO LA SOLEDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: HILANDO LAS VIOLENCIAS EDUCATIVAS OCULTAS (VEO) Y DESCIFRANDO “EL LADO B” EN EL COLECTIVO “NO ESTÁS SOLEX”	97
3.3 VIOLENCIAS EDUCATIVAS OCULTAS (VEO)	101
3.4 EL LABO B DE LAS COSAS	102
3.5 HACER ACUERPAMIENTO DESDE LA COLECTIVIDAD	104
3.6 LA FIESTA, UN PUNTO DE RUPTURA EN EL TIEMPO	107
3.7 EL GOCE Y EL PLACER	110
3.8 ACUERPAMIENTO Y SUBJETIVIDAD ENCARNADA	112
CAPITULO IV. SUBJETIVIDAD Y TECNOLOGÍAS DEL YO: EL ARTISTA ENSEÑANTE	114
4.1 RASTREO DEL TÉRMINO “ARTISTA ENSEÑANTE” EN OTRAS COORDENADAS	114
4.2 ARTISTA ENSEÑANTE EN EL COLECTIVO “NO ESTÁS SOLEX”: MANIFIESTO	118
4.2.1 Búsqueda de otros caminos	121
4.3.1 El Artista Enseñante: La grieta de la academia de cemento.....	124
4.3.2 Trabajo fuera de la institución e Investigación de propias prácticas	127
4.3.3 Los platicaderos	131
4.4 SUBJETIVIDAD TECNOLOGÍAS DEL YO	135
V. CONFIRMACIÓN DEL SÍ (CONCLUSIONES).....	140
5.1¿QUÉ NO FUNCIONÓ?	145
REFERENCIAS:.....	150

Agradecimientos

El primer gracias que doy es a la crisis, a la “perra de la soledad”, a los nudos, las marañas, a mi malestar y a las ganas enormes de querer hacer las cosas distinto. El segundo gracias es a todas las personas y seres que abrieron su ser para compartir conmigo un período de aprendizaje. La lista es inmensa, pero entre ellos están: mis compañeros de maestría, algunos profesores, amigos, mi jefesita, a mis hermanas, a la Cardamomo; mi gato, por acompañarme y ser testigo de las horas que pasé frente a la computadora. A los solexitos que me abrieron la puerta de sus intimidades y juntos intentamos “hacer algo”. A la Mónix, por abrir su corazón, por compartir siempre sus ideas, por mostrarme al “artista enseñante” por demostrarme que no todo esta dicho y las cosas sí pueden transformarse.

Gracias “al Francisco”, mi asesor, y a Renata, mi amix, porque construimos un espacio de resistencia, de charlas, de libertad y comodidad para desarrollar la investigación; donde antes que becario de Conahcyt uno es humano y “la que escriba”...

Introducción

El objeto de estudio en esta investigación se centra en el colectivo “No estás solex”, un grupo que inicialmente se identifica con el término y figura del “Artista enseñante” y del cual formo parte. Mi interés surge tras mi experiencia y observar una tendencia en artistas provenientes de diversas disciplinas que, por múltiples motivos ingresan al ámbito educativo público. Noto que esta situación genera desafíos para algunos artistas que se encuentran frente a grupo en diferentes contextos escolares; enfrentando prejuicios en torno a la imagen del maestro de artes y la percepción reduccionista del arte como asignatura; además, de lidiar con el sentimiento de soledad en la escuela, la falta de acompañamiento pedagógico adecuado y la percepción social limitada de este campo.

Es importante señalar que la noción de "artista" es amplia, diversa y compleja. En esta investigación, no pretendo ofrecer una definición precisa ni responder a la pregunta "¿Qué es ser artista?". En cambio, me referiré a "artista" como a toda persona que se ha formado en prácticas técnicas, se ha formado a través del conocimiento empírico en alguna disciplina artística, como danza, teatro, música, artes plásticas, diseño, poesía, o literatura, entre otras. Esto incluye tanto a quienes están involucrados en la producción artística como aquellos que participan en el ámbito artístico en general. En síntesis, me referiré a cualquier persona que se considere artista y tenga un vínculo con las artes.

Esta investigación tiene como objetivo analizar varias de las tensiones y desafíos que enfrentan ciertos artistas al integrarse en el sistema educativo, así como las estrategias de apoyo colectivo que propone la agrupación “No estás solex” para contrarrestar la soledad y hacer frente a las violencias que algunos artistas perciben como provenientes de la institución escolar. Es importante destacar que estas experiencias de violencia no son generalizadas para

todos los artistas; no todos vivimos las mismas situaciones ni enfrentamos los mismos problemas dentro de la institución escolar.

A lo largo de mi trayectoria y en búsqueda de moverme de ese lugar, tanto de soledad como de sentimientos encontrados, que sentía al estar en el campo de la educación, me encontré con Maggali, Héctor, Regina, Mónica y Mauricio, (también maestros y maestras de artes en secundaria, como yo), con quienes tuve varios puntos de encuentro y sentimientos similares hacía el sistema educativo. Nos reunimos para encontrar posibles soluciones a esa sensación compartida de soledad y a las emociones asociadas que estábamos experimentando.

Decidimos hacer una agrupación a la que nombramos como “No estás solex” en respuesta a la soledad y agregamos una “E” y “X” al final de la palabra “solo”, ya que para el grupo era importante la inclusión, nombrar y hacer visible las diversidades no sólo de género. Es así, que tras asiduas charlas noté que en colectivo íbamos ejerciendo varias prácticas de acuerpamiento¹ y prácticas de resistencia visto como posicionamiento político y que tiene sus orígenes en ideales y perspectivas feministas.

“No estás solex” está compuesto por artistas de formación profesional con diferentes cruces disciplinares²; todos hemos estado inmersos en la educación desde la docencia hasta proyectos educativos en relación a las artes. Sin excepción, nos hemos dedicado a la docencia de la asignatura de artes a nivel secundaria en el sistema de educación básica pública. Una de las principales acciones del grupo es procurar intercambiar, compartir y abrir un espacio de

¹ El acuerpamiento es un concepto que expondré a más detalle en el capítulo III, sin embargo, se basa en un conjunto de prácticas comunitarias para ayudar a recobrar fuerzas o energías: políticas, afectivas, cosmogónicas o espirituales, que viven los cuerpos que son oprimidos por un sistema que es racista, patriarcal, colonizador, autoritario. Este concepto desde la feminista comunitaria indígena Lorena Cabnal adquiere un sentido y acto de resistencia pues ella comentó en una entrevista para la revista *SUDS internationalisme solidaritat Feminismes*, que acuerpar son una serie de actos políticos personales y colectivos (2015)

² Me refiero con cruces disciplinares a que varios de los integrantes del colectivo hemos tenido alguna experiencia o encuentro con otras disciplinas, no necesariamente en el campo de las artes. Además, hay una visión sobre trabajar y actuar desde una perspectiva o enfoque Interdisciplinario que promueve un punto de conexión con diversos saberes, disciplinas de diferentes ámbitos para un fin en común.

habla y escucha por medio de un *podcast* transmitido a través de la aplicación multimedia *spotify* que lleva el mismo nombre del colectivo.

Inicialmente, como grupo nos identificamos con la figura del “artista enseñante”, que más allá de una forma de nombrarse, propone una subjetivación de la práctica, sugiriendo una forma de ser artista. Veo en el concepto del artista enseñante una manera de reconfigurar la práctica artística y docente involucrando el giro educacional en el arte.³(Rogoff, 2011)

Después de observar cómo se iba construyendo el colectivo, con ideales y posturas que iban desde lo individual hacia lo colectivo, decidí organizar mis ideas y puntos de encuentro para dar inicio a mi investigación en la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Educación Artística. Sin embargo, me enfrenté a diversas situaciones complejas e incómodas. A continuación, mencionaré tres de esas situaciones que fueron fundamentales para definir la metodología, ser congruente con una postura política, encontrar un estilo de escritura y comprender mi proceso de investigación desde otras perspectivas.

Las complejidades que enfrenté se concentraban en tres áreas principales: la escritura, la estructuración del proyecto y las prácticas normalizadas de violencia que se viven dentro del ámbito académico escolar⁴.

Uno de los puntos más desafiantes fue darme cuenta de que, más allá de los problemas de ortografía y redacción, mis ideas no eran claras al momento de compartirlas. Descubrí que la verdadera dificultad estaba en organizar mis pensamientos, decidir que problemáticas iba a

³ Adopto la noción de “giro” de Irit Rogoff (2011), entendida como el movimiento de acercarse y rodear algo, lo que permite activar, mover y actualizar ideas en función de ese desplazamiento. En este sentido, el giro entre arte y educación activa nuevas formas de relacionarnos en ambos ámbitos. Así, el giro educacional en el arte busca romper las lógicas establecidas en cada campo, permitiendo una permeabilidad entre ambos que genera nuevas formas de prácticas artístico-pedagógicas.

⁴ Me refiero a las prácticas violentas de la academia escolar a todas aquellas acciones que, aunque violentas, se viven de manera cotidiana y son vistas como normales por algunos miembros de la comunidad (maestros, profesores, directivos, estudiantes). Estas prácticas pueden ser: comentarios que menosprecian las capacidades intelectuales, opiniones sobre el cuerpo de otros justificadas como parte del proceso creativo o bajo el nombre de las necesidades de un proyecto, abuso de poder de figuras académicas hacia los estudiantes, violencia de género, acoso sexual y comentarios pasivo-agresivos. A pesar de ser comunes, estas acciones se aceptan algunas veces por parte de la comunidad como algo inevitable, se invisibilizan y se toleran. Además, quien denuncia estas violencias suele en algunos casos enfrentar represalias que afectan tanto su rendimiento académico como su bienestar personal y emocional, e incluso su permanencia en el entorno educativo.

abordar, ya que no tenía claro cómo realizar una investigación ni cómo estructurarla. Esta etapa inicial del proceso se tornó especialmente tensa y pesada debido a las violencias agresivo-pasivas de algunos profesores, lo que dificultaba aún más mi avance.

No obstante, mi asesor de tesis desempeñó un papel clave en mi camino. Su acompañamiento me brindó un espacio seguro y libre, permitiéndome avanzar en la metodología y reconocer que el trabajo del investigador es un proceso creativo. Este proceso parte de lo más íntimo y personal para compartir, finalmente, la perspectiva desde la cual construimos conocimiento, así como nuestras formas de interpretar el mundo.

Tras el proceso de acompañamiento de mi asesor y las dificultades experimentadas, opte por dar un enfoque autoetnográfico a la investigación y a la escritura pues como menciona Ellis C., Adams T. y Bochner A., (2019) esta perspectiva reta a las estructuras canónicas de una academia tradicional para hacer una investigación donde se represente a los otros, ya que es un acto político, socialmente justo y por lo tanto esta perspectiva busca tener una dimensión ética con los otros con quienes comparto vivencias, posicionamientos. Además, este enfoque me permitió disfrutar el proceso de escritura.

Infiero que gran parte de esta rigidez en la escritura y las exigencias de la academia se debe, en gran medida, a modelos canónicos y ortodoxos que influyen en la construcción del conocimiento. Mi complicación al estructurar este proyecto radicaba en el contraste entre dos campos disciplinares: la pedagogía y las artes. Percibí un sistema, forma, noción y perspectiva específica sobre cómo se construye el conocimiento en el terreno de la pedagogía muy distinta a como se concibe en las artes. Mi formación como artista visual me procuró una estructura de pensamiento que, a menudo, puede parecer desordenada, errática o confusa en comparación con otras formas de organización de conocimientos y saberes. Mi manera de sistematizar, investigar, crear y construir a veces chocaba con la estructura de pensamiento predominante en la escuela de pedagogía. Sin embargo, más que resistirme a seguir un método científico epistemológico tradicional, mi intención era desarrollar una investigación que

integrara el pensamiento rizomático⁵. Este enfoque es característico, en algunos casos, de la formación artística visual y permite una conexión más fluida y flexible entre ideas y conceptos que permite partir del proceso creativo para después conceptualizar.

Con lo anterior, quiero señalar que mi proceso de investigación siguió una estructura flexible que me permite establecer conexiones entre ideas y narrativas a través del recurso de la autoetnografía. Este enfoque me ha facilitado comprender la construcción de subjetividad que se estaba gestando en el colectivo “No estás solex”. Al hablar de subjetividad, me refiero a que, a partir de las experiencias de cada integrante del colectivo, decidimos transformar nuestra propia práctica artístico-educativa, para posteriormente, mediante la figura del “artista enseñante”, forjar una identidad como postura política que permitió convertirnos en agentes de un proceso de cambio en el que el proponemos una manera de ser artista, hacer arte y enseñarlo.

Al inicio fue complejo mirar más allá, pues al estar inmersa me causaba preocupación la opinión de la academia establecida, ya que podría ser indicio de tener poca objetividad y poner un prejuicio que quizá velaría el proceso. Más tarde descubrí el enfoque Investigación Acción Participativa (IAP) desde una perspectiva cualitativa en los ideales de Fals Borda y Freire.

Este enfoque me permitió hacer una reflexión más profunda permitiendo que la teoría se permee de la práctica, dando paso a una investigación más elástica, promoviendo una comunicación horizontal y una relación basada en la igualdad entre los sujetos de mi investigación que son fundamentales en este proceso. Empleé como método de recolección de datos la entrevista, que siguió un método y estructura propuesto de manera grupal. Se elaboraron entrevistas individuales y grupales para después hacer narrativas que contaran un

⁵ Pensamiento rizomático es un concepto planteado por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (2008); propone un modelo de pensamiento basado en la analogía del funcionamiento de las raíces. Al igual que las raíces, que establecen interconexiones en todas direcciones, el pensamiento rizomático plantea que todo conocimiento y acontecimiento se relaciona con el conjunto de forma no lineal, sin jerarquías ni estructuras rígidas. Este modelo permite un pensamiento abierto, donde las conexiones entre ideas y conceptos surgen de manera dinámica y flexible, sin una organización centralizada o sin una distinción jerarquía.

poco quiénes somos los participantes de la agrupación en individual y de manera colectiva. Cabe mencionar que en todo este proceso los “solex”, como me referiré al colectivo, en su conjunto, estuvieron colaborando de manera activa en mi proceso de investigación.

Para la pregunta central del proceso, encontré que el acuerpamiento y el término del artista enseñante serían los ejes o rutas a descifrar y por ello sería indispensable pensar en la genealogía del colectivo y qué papel jugaba la institución escolar. Una vez realizadas las entrevistas pasé al análisis y determiné tres categorías claves: La soledad docente, el acuerpamiento y el artista enseñante. En la soledad di lugar a la crisis, en el acuerpamiento vi todo un desarrollo de prácticas políticas en torno a la acción de agruparse como una forma de ser agente y hacer frente a la crisis, y finalmente, en el artista enseñante observé cómo los solex exploramos sobre el hacer del artista, la importancia de reflexionar e investigar sobre su propia práctica como enseñante dentro y fuera de la institución escolar, partiendo de la diferencia y la identidad.

En el primer capítulo abordo el planteamiento del problema como un nudo y me refiero a las preguntas de investigación que fui hilando como “marañas” ya que en el proceso de cuestionar las ideas, parecían enredarse más, pareciendo un embrollo aún más grande. Posteriormente paso a hablar de mis antecedentes, contextualizo la problemática y profundizo más sobre el interés por investigar sobre nosotros los solex. En el segundo capítulo abordo el marco teórico, comparto cómo fue el diseño de investigación, describo cómo fue el proceso al conformar el mecanismo de entrevistas y finalmente comparto las narrativas individuales donde “entre abro la ventana” a la intimidad de cada uno y la narrativa colectiva para mostrar un poco de nuestro hacer.

En el tercer capítulo, presento un ejemplo del proceso de sistematización de las entrevistas que me permitió identificar las categorías de análisis, además de explorar el concepto de *acuerpamiento* en el colectivo “No estás solex”. Este acuerpamiento representa las acciones que movilizan y sostienen a la agrupación, y lo describo como el corazón que

mantiene vivo al colectivo. En el cuarto capítulo, profundizo en el análisis de la figura del artista enseñante, revisando sus antecedentes e indicios, y concluyo con una reflexión sobre las perspectivas futuras del trabajo del colectivo.

El análisis de la experiencia del colectivo "No estás Solex" ofrece una visión profunda y reflexiva sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan los artistas enseñantes en la institución escolar. Las categorías analíticas identificadas proporcionan un marco conceptual para comprender y abordar las complejidades de esta experiencia, así como para promover la acción colectiva y la transformación social en el ámbito educativo, que me permite considerar que hablar de subjetividad es hablar de otra constitución de ser artista como fruto de este tiempo que vivimos.

Capítulo I. puntos de encuentro: Del yo, al otro y con los “No estás solex”

“El yo se dirige hacia el otro de manera que compromete la soberana identificación del yo consigo mismo [...] la relación con el otro me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos”.

Emmanuel Lévinas

1.1 Un nudo: planteamiento del problema

Como ya lo he mencionado, muchos artistas de diferentes disciplinas de arte (danza, música, teatro y artes visuales) con frecuencia ingresan al sistema educativo, uno de los motivos más frecuentes es la búsqueda de la estabilidad económica que ofrece la institución educativa en el sector público. En los últimos años, al no contar con la formación docente en artes en las escuelas de formación de maestros, la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AFECM) decidió convocar a profesionistas en artes [artistas sin formación docente previa necesariamente] para impartir la asignatura en el sistema educativo como docentes en el nivel secundaria. Cabe mencionar que el servicio profesional docente no se interesó en formar a profesionistas de arte para la docencia.

Para algunos artistas, ingresar al sistema educativo puede representar un desafío o un choque al enfrentarse a la tarea de estar frente a un grupo, convivir en el entorno laboral del colectivo escolar (profesores, directivos, padres de familia, alumnos, administrativos), lidiar con los procesos administrativos y experimentar los trámites burocráticos que la institución exige. Todo esto contrasta con los ambientes más flexibles de los grupos artísticos.

Es aquí donde se cruzan varias problemáticas que van desde: el sentimiento de soledad en la escuela, prejuicios en torno a la imagen del maestro de artes, la poca importancia que se le da a la asignatura pues detecto que socialmente y en algunas escuelas se piensa que las artes sólo implican hacer manualidades, entretenimiento o consiste en dominar “bien” una técnica, agrego la falta de acompañamiento con orientaciones y herramientas pedagógicas de

calidad por parte de la autoridad educativa, el impartir clase de artes en contextos violentos o difíciles, el trabajo administrativo en exceso, entre otras más.

Se podrían sumar a la lista un sinfín de problemáticas que en su cruce generan a lo que llamo nudos⁶ que hacen complicado y abrumador el estar en la institución escolar. Además del pasado acontecimiento de la pandemia, (2019-2023) ocasionado por el virus Sars Cov-19, las autoridades educativas para contrarrestar el rezago educativo implementaron a nivel nacional la estrategia emergente "Aprende en casa" que se transmitía por televisión y radio desde nivel preescolar hasta medio superior. Fue aquí donde nos conocimos seis docentes de artes, quienes comenzamos a compartir nuestras experiencias al ingresar al sistema educativo en el nivel de educación secundaria. Coincidimos con varios nudos que nos atraviesan en nuestro cotidiano, muchas de esas problemáticas incluyen las que mencioné antes.

Tras compartir nuestros descontentos e indignación, decidimos organizarnos y crear un colectivo llamado "No estás solex", en el cual soy participante activa. El objetivo inicial consistió en reunirnos para hablar de aquellos nudos que vivíamos; después, tras varias charlas comenzamos a identificarnos como "artistas enseñantes" en vez de docentes o maestros de artes. Más tarde decidimos compartir esas charlas y crear el *podcast* con el mismo nombre. En la primera temporada del *podcast*, realizamos críticas no solo al sistema educativo, sino también al currículo, construyendo gradualmente una postura política como respuesta al sentimiento de soledad. Nos propusimos otorgar un papel protagónico a las artes como herramienta para generar conocimiento y, siguiendo la idea de María Acaso (2017), "darle vuelta al sistema". Con el tiempo, definimos un manifiesto sobre la identidad del "artista enseñante" y, posteriormente, nos enfocamos en reflexionar sobre cómo transformar la forma

⁶ Nudos: me referiré como nudos a las crisis, problemas y todo aquello que genera una confrontación. En el nudo visualmente es un punto que provoca un ruido visual. Quiero usar esta analogía sin que se refiera al nudo problema como algo malo, en su caso prefiero nombrarlo como un motivo.

de vivir y **sentipensar** la escuela, desde la perspectiva de la construcción del sujeto planteada por Fals Borda (Villa, E., 2019).

Me refiero a que este planteamiento propone que un sujeto no sólo es un simple objeto de estudio y propone que una investigación es una propuesta epistemológica y política que busca romper con la posición de exterior de los investigadores sociales, las personas no son objetos y cosas. (Godrie,B., 2020). En síntesis, al organizar el colectivo 'No estás solex', cuestionamos nuestra identidad docente y nos posicionamos como “artistas enseñantes”, creando un espacio crítico y político donde las artes sirven para repensar y transformar el sistema educativo y la construcción del sujeto.

El colectivo surgió como respuesta a la crisis que se vive en un sistema e institución escolar y busca “con el espacio radiofónico”, mediante el podcast, hacer eco para denunciar y hacer visibles aquellos nudos que se enmarañan y provocan ese sentimiento de soledad. Esa misma crisis, permitió que en colectividad reflexionáramos sobre nuestro propio rol como profesionales de la educación y las artes. Así que decidí investigar cómo surgió nuestro colectivo y los elementos que permitieron su desarrollo, procesos personales que nos llevaron a encontrar en la colectividad un sentido y respuesta a la crisis que nos guio para construir la identidad como “artista enseñante”.

Determiné que al ser participante activa del colectivo, lo mejor era tomar el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) que consiste en que un miembro de un grupo en específico realice una investigación sobre esa misma comunidad con el propósito de analizar, reflexionar sobre sus propias problemáticas para encontrar posibles soluciones que permitan agenciar una transformación política y social para la comunidad (Balcázar,F., 2003). Este proceso de investigación me fascinó porque se basa en el ideal de Freire (1997) donde afirma la idea de “la práctica de la libertad está incrustada en un modo de transmisión del conocimiento, en la que el individuo puede reflexionar y convertirse en sujeto de su propia historia” (Figuereido, G. p.274, 2015).

1.2 Marañas y desenmañamiento: preguntas de investigación

Mi proceso de investigación fue muy complejo ya que al inicio notaba tantos caminos para abordar, muchos nudos o problemáticas que tratar, además, simultáneamente el colectivo tenía sus propios procesos y cambios. Me di cuenta de que si un problema era un nudo, encontrar la ruta adecuada para seguir en mi proceso como investigadora se convertía en una maraña. Pienso la maraña como ese enredo de problemas, ideas, confrontaciones personales, decisiones a las que se enfrenta una investigadora y que parecen no tener solución –me preguntaba continuamente ¿Cómo es que te metiste en este embrollo? –. Y es que descubrí que una investigadora –y más en una indagación de corte cualitativo– como refieren Taylor y Bogdan (1987), es sensible y afectado por todo aquello que ellos mismos provocan sobre las personas que son objeto de estudio.

Al inicio, en el proceso de construcción del protocolo de esta tesis, había formulado preguntas y objetivos que no parecían claros; tenía mucha información en la cabeza, tantas posibilidades, pero había que tomar decisiones para lograr avanzar hasta que descubrí, como dije antes, el enfoque IAP. Estar en un proceso de IAP tampoco era fácil, tomando en cuenta los tiempos de la institución, las reglas académicas, mi primer proceso de tesis. Sin embargo, el punto central para poder avanzar fue regresar al nudo, no perder de vista la crisis inicial que rondaba en estar en la institución. Fue entonces que formulé dos preguntas:

- ¿Cómo opera el mecanismo de la agrupación del colectivo "No estás Solex" que permite contrarrestar el sentimiento de soledad docente que viven los artistas enseñantes en la institución escolar?
- ¿Qué posicionamientos políticos están presentes en el colectivo "No estás solex" en su actuar dentro y fuera de la institución escolar?

Todo lo anterior desembocó en la pregunta general: ¿Cómo los artistas enseñantes del colectivo “No estás solex” construyen subjetividad a través de la investigación de sus propias prácticas tanto dentro y fuera de los espacios institucionales educativos, en su búsqueda de ser agentes de transformación enfrentando las crisis institucionales y personales que atraviesan?

Para poder responder la pregunta general formulé el objetivo general:

Indagar y analizar los mecanismos y elementos que permiten la construcción de subjetividad en el colectivo “No estás solex” desde la figura del “artista enseñante” dentro y fuera de los espacios institucionales educativos para ser agentes de transformación.

Formulé dos objetivos específicos:

- Identificar, describir y analizar los principales posicionamientos políticos que sustentan las acciones del colectivo "No estás solex" dentro de la institución escolar.
- Analizar y explorar las experiencias y percepciones de los artistas enseñantes sobre el impacto de los mecanismos de agrupación del colectivo "No estás solex" en su bienestar emocional y profesional.

Para cumplir los objetivos decidí que sería pertinente hacer entrevistas. Me basé en lo que dice Fortino Vela (2001) que la entrevista es un recurso social que aporta una construcción de acontecimientos vitales, ayuda al investigador a comprender un fenómeno social en específico (2013, pp. 66-70). La entrevista fue la herramienta idónea que se ajustó al enfoque de la IAP y que considero me permitió ser más consciente de mi proceso como investigadora y como parte del colectivo. A su vez, decidí que quería tomar un enfoque narrativo, así como de la observación participante para desarrollar la investigación.

Finalmente, todas esas marañas, nudos, ideas y complicaciones iniciales las observo ahora como si fueran hebras que a su vez son parte de un hilo que conforma un trozo del entramado que tiene lugar de mi proceso de investigación. También, como pieza de ese entramado, es inherente iniciar desde mi experiencia y la de los solex para compartir contigo, a

quien lees, nuestro proceso, hallazgos, y la importancia de construir conocimientos desde la colectividad. Busco que haya una “participación auténtica” como refiere Fals Borda (2008) donde se desdibuja la línea entre el investigador como superior y el objeto de estudio como el otro en su papel de subalterno; es decir, pretendo que esta investigación diste de aquella investigadora que se posiciona como superior, busco llevar a la práctica los ideales del colectivo sobre la importancia de construir en conjunto (Oliveira, G. p. 276, 2015).

1.3 Las raíces del yo: Antecedentes

“Si no me definiera a mí mismo en torno a mí mismo, sería aplastado y comido vivo por las fantasías de los demás.” Audre Lorde

Soy Anareli, me gusta que me digan Ana quizá porque me parece un fonema suave y cariñoso. Soy hija de Rosalba, tengo dos padres Jaime y Juan, soy nieta de doña Felicitas que tiene un mal carácter, hermana de Lorena, de Marlen y Jazmin, tía del Beto, el Maty y Surem. Soy bonita y quién “soporte”. “*Ser bonita es una operación política y violenta*” como dice Mikaelab Drullard (2023).

Algunas veces me siento muy femenina y otras muy masculina. Crecí en la periferia entre tabiques, asfalto, tianguis, combis y cumbia. También soy Artista visual, Artista enseñante, teatrera pero no actriz, me gustan las sonoridades, los tatuajes, educada por mujeres; me apropio del ser y plantarse como mujer desde mi propia construcción y por cierto también soy intersexual, cosa que me ha movido mi identidad.

Arranco este texto con enunciaciones sobre mi porque la identidad es un cruce importante en esta tesis y “*la identidad no es ni un regalo ni una sentencia [...] la identidad se construye y se puede construir de distintas maneras*” (Bauman, Z. 1993 p.8). La identidad la asimilo como aquellos cruces de experiencias, diferencias, reafirmaciones, resignificaciones que nos llevan a entender nuestras acciones, formas de ser y estar en el mundo, algo que puede cambiar, modelarse o transformarse.

Por eso, la identidad será en este texto la aguja que hilvane gran parte del ir y venir, meter y sacar diversos elementos que den sentido a las prácticas de los sujetos. Eso es “fundamental para comprender el sentido de lo político y las posibilidades de desarrollar acciones transformadoras radicales” (Barrientos, P. 2015 p.289). Comparto esta idea ya que considero que nuestras acciones como individuos son políticas, seamos conscientes de ello o no y dichas acciones tienen un impacto social a pequeña o gran escala.

Me parece necesario en este momento definir ¿Qué es política? y a que me refiero con “lo político”. Veo a la política como una actividad humana que permite la interacción con los demás y la construcción de un tejido comunitario. En el ejercicio de la política, supuesto de igualdad que surge en el desacuerdo, (Rancière, 1998) está implicada la forma en que llevamos a cabo esas interacciones, a través de una serie de códigos morales y éticos, significados, simbolismos y perspectivas. En esa práctica, surge inevitablemente la confrontación con los otros, y es aquí donde la política idealmente cobra relevancia, al mediar, organizar y gestionar las relaciones dentro de una sociedad (Raffín, M., 2018).

Sin embargo, existen diversos ejercicios de poder y dominación por parte del estado y la sociedad, prácticas que se asumen como normales pero que irrumpen en los ideales y necesidades de los demás. Es en este punto donde retomo la idea foucaultiana de la **parresía**, que significa decir todo lo que uno tiene que decir, es decir, expresar nuestras afirmaciones y verdades. Aquí es donde emerge “lo político” como un ejercicio de reafirmación en el mundo, ya que lo político está intrínsecamente vinculado a la existencia misma, a la intimidad y a la relación que uno mantiene consigo mismo y con los demás. Se trata de defender nuestros ideales frente a un sistema de opresiones y de poder. Así, “lo político” radica en nombrar nuestras verdades; como menciona Irit Rogoff: “La verdad no como correcta o probable, como hecho, sino como aquella que recoge subjetividades no reflejadas por otras afirmaciones” (p.263, 2011). Somos seres sociales y por lo tanto políticos y en la práctica de “lo Político” nuestras verdades son afirmaciones de identidad.

Estudié la carrera de Artes Visuales y egresé de la Facultad de Artes y diseño (FAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A pesar de que iba con la ilusión de estudiar sólo pintura; una serie de cambios burocráticos de la institución me llevaron a conocer otros aspectos más contemporáneos de arte –al final ni siquiera entré al taller de pintura–, pero sí llegué al mundo del teatro, la escenografía, la música y cuando me di cuenta estaba en todo y nada a la vez.

Salí de la carrera e hice una especialidad en producción escenográfica en la Academia de San Carlos. Antes de llegar al campo de la educación, me dedicaba a la producción escenográfica para teatro y más tarde en el cine. Es común que los artistas visuales creen de manera individual, en cambio en el ámbito del teatro, de manera habitual, los procesos creativos y de trabajo son en equipo.

Para mí, el trabajar en equipo es muy significativo, implica salirse de sí mismo, compartir, socializar, negociar, gestionar tensiones y llegar a consensos. Por esa razón, trabajar en el mundo del teatro me apasionaba y enriquecía muchísimo. Sin embargo, había un factor que me ponía en aprietos: el pago de mis servicios tanto como pintora escénica y utilera que ofrecía a la Compañía Nacional de Teatro (CNT), nunca salía a tiempo. Recuerdo que por seis meses se retrasó mi depósito bancario, —¡Ya casi sale tu pago!, ¡perdón ya sé que hemos demorado muchos meses, pero no tardamos! ¡pide prestado porque va para largo! — decían las personas encargadas de esas gestiones. Definitivamente sabía que necesitaría un trabajo más estable.

Más tarde entré a laborar en una constructora de escenografías para cine, televisión y festivales. En este lugar los pagos también demoraban, menos, pero seguían tardando, no tenía seguro médico, vacaciones; tenía jornadas laborales extenuantes. Otro factor con el que me encontraba era el “machismo” que se generaba en el ambiente laboral; me encontraba muy cansada, insatisfecha, con una sensación de vacío.

Algunos amigos egresados de la FAD [a quienes se les había dificultado encontrar un trabajo y optaron por dar clases], me recomendaron seguir el mismo camino; veían en la docencia y en el sistema educativo una estabilidad económica. En su momento esa idea me pareció “descabellada”—yo no tengo paciencia, no me gustan los niños, no me quiero alejar de la creación— esos y más pensamientos como prejuicios hacían que la docencia no fuera una opción. Pero, meses después al repetir el ciclo de los pagos y las tensiones, reconsideré ingresar al campo de la educación. Tiempo más tarde, me encontraba haciendo mi examen de ingreso para el Servicio Profesional Docente en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en nivel secundaria técnica⁷.

1.4 Confrontación con el otro: contexto

Ingresé en el año 2017 al sistema de la SEP como docente de Artes Visuales en la Escuela Secundaria Técnica #73 (EST. 73) “Carlos Vallejo Márquez” que se ubica en una barranca en la zona poniente de la ciudad de México (CDMX) a las afueras de un pueblo llamado “Acopilco”. Este pueblo está catalogado como uno de los primeros pueblos originarios,⁸ se encuentra ubicado en la frontera con el estado de México en la alcaldía Cuajimalpa. Cuando llegué a este lugar quedé maravillada por el bosque de coníferas magistral que albergaba la zona. En ese momento me pareció que tenía una oportunidad y sería un gran desafío no alejarme de la producción artística.

Con el paso del tiempo noté que la población de Acopilco estaba catalogada como zona roja para la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) y eso implica ser

⁷ Las secundarias técnicas según Pieck (2005) en un artículo para la revista Mexicana de Investigación Educativa, refiere que surge a fines de 1970 y es una modalidad de educación básica pública en México. Se caracteriza por ofrecer a los estudiantes cursar el programa regular de secundaria y, a su vez, capacitarlos en un área tecnológica en talleres como corte y confección, mecánica, diseño gráfico, entre otros. La finalidad es egresar con un diploma de auxiliar técnico en una especialidad para poder ingresar al ámbito laboral.

⁸ Los pueblos originarios de la Ciudad de México “descienden de los que habitaban el Valle de México, originarios de la gran Ciudad de México–Tenochtitlán, y en un proceso de reconstrucción de identidad, se hacen llamar a sí mismos “pueblos originarios”, siendo esto una nota adicional de su auto adscripción colectiva como pueblos indígenas y de su lucha que encarna una reivindicación histórica y un reconocimiento y orgullo renovados respecto de sus orígenes” con base en Tribunales Agrarios, (2018)

una zona con altos índices de violencia, marginación y pobreza extrema, rezago educativo; datos recopilados según el registro del censo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) del año 2015; los factores anteriores influyen en que algunos estudiantes no cuenten con ambientes más asertivos para su desarrollo personal, o bien, servicios básicos en sus hogares tales como agua potable, luz, drenaje, una alimentación saludable por mencionar algunos elementos.

La escuela al estar en una barranca cuenta con sólo un camino de acceso y una sola ruta de transporte colectivo que pasa en un intervalo de 30 a 50 minutos, lo cual complica la llegada o salida del plantel; en mi caso la distancia de mi casa al centro de trabajo rondaba entre dos horas y media a tres en aproximación. Para este momento aún trataba de mantenerme con el ánimo arriba aunque las condiciones de trabajo fueran complicadas. Inicié con el plan y programa correspondiente al 2011 y enseguida el cambio al programa 2017 [aprendizajes clave], con las exigencias de la propia escuela y los Consejos Técnicos Escolares (CTE), con tutorías, cursos en línea, poco a poco me comenzó a parecer abrumador.

Mi primera experiencia como docente, en ese momento la catalogo como terrible, pese a que ingresé un tanto motivada, la confrontación con “otros” y diferentes realidades parecían una bomba que me había explotado en la cara. Tenía un concepto romántico de lo que creí era la docencia, la educación, el aprendizaje y la escuela. Lo difícil fue descubrir que los alumnos tenían poco interés por la asignatura pese a ser artes –en general poco interés por la escuela– y yo no sabía cómo dirigirme hacia ellos, acepté que no contaba con ninguna herramienta pedagógica para enseñar a adolescentes de entre 11 a 15 años. Me parecía imposible a veces dar contenidos de artes, era una ecuación sin resolver.

Recuerdo haber llegado con “una maleta” llena de prejuicios, no sólo sobre cómo debe ser la educación sino también cómo deberían de ser las artes. Tenía la imagen de aquel maestro encantando a los discentes con su monólogo, imaginaba que los alumnos escucharían en silencio, atención y admiración lo que yo les enseñaría. Pensaba que les mostraría el

camino de la genialidad de la pintura, dibujo académico, escultura con muchos materiales, en fin... me sentía como el "flautista de Hamelin"⁹. Me encontraba cegada por el ego y las formas en las que había aprendido sobre cómo debería de ser una maestra de artes y lo que se tenía que aprender en la asignatura.

Abrí mi "maleta de prejuicios", donde encontré el "deber ser", que revelaba mi poca flexibilidad y mi falta de conciencia hacia el otro. Confieso que sentí un poco de vergüenza al darme cuenta de que mi sistema de creencias, que yo defendía como flexible solo por ser artista, no lo era. Me confronté con esos vestigios tan personales, que también reflejaban dinámicas y formas rígidas de concebir la educación en la sociedad. Esas confrontaciones, tanto conmigo misma como con el entorno en el que me encontraba, generaban más cuestionamientos que respuestas.

Más tarde, entré en un conflicto interno, había una disputa entre ser "Artista o ser Docente", parecía que el docente se había devorado al artista. Me sobrepasaban las situaciones personales que vivían muchos de los estudiantes, sus experiencias influían mucho en su desarrollo en la clase, estaba segura de que era imposible separar lo personal de lo académico, es más, ni yo podía separar mi vida personal de lo laboral, "la crisis soplando mi nuca en todo su esplendor".

A su vez me daba cuenta de que algunos de mis compañeros de trabajo tienen un prejuicio "como concepto deformado" tanto de las artes como del maestro de artes. Recuerdo comentarios —¡Tú te la pasas muy bien, solo hacen manualidades!, como que los artistas son gente rara ¿no crees?, ¿¡De qué les va a servir lo que les enseñas!?, lo que hacen como que

⁹ Me refiero al flautista de Hamelin como al personaje de un famoso cuento popular alemán donde un hombre vestido con trajes multicolores llega tocando una flauta; se presenta ante los líderes de la ciudad y se ofrece a deshacerse de una plaga de roedores a cambio de una recompensa. El flautista con su música, comienza a encontrar a los roedores. Con esta analogía, me refiero a que pensé que con el arte y mi propuesta llegaría a encantar a los estudiantes y me siguieran a donde yo quisiera, sin embargo, era una actitud egoísta y estaba objetivando a los alumnos.

está “feito” no es “bonito”, hacen basura nada más, no tienen talento esos chavos, como que tú no cumples con la imagen de maestra porque eres artista, dar clase quizá no es lo tuyo, tú dedícate a lo que te enseñaron— entre otras cosas. Y no quiero que suene a “las olimpiadas de las opresiones” –como dice Dalhia de la Cerda (2023)–, pero me negaba a permanecer callada y normalizar todos esos nudos que nos afectan a todos.

Me sentía fuera de contexto, tenía una sensación de soledad cada vez que llegaba a la escuela, no solo las intervenciones didácticas en el aula eran complicadas, se sumaba la convivencia difícil entre compañeros. Mi percepción en ese momento era de sentirme como una intrusa, pero también me cuestionaba si solo era mi interpretación que estaba siendo viciada por otro prejuicio más. Al inicio, las clases que impartía eran incluso aburridas para mí, me era complejo desprenderme de las prácticas dogmáticas de la enseñanza, tenía la intención de cambiar o transformar esos esquemas, pero no sabía, ni conocía, ni tenía idea por dónde darle un giro a la práctica “docente”; tenía muy latente el esquema preconcebido de cómo me enseñaron en la secundaria y más tarde cómo me habían enseñado vagamente artes en la universidad.

Comencé a movilizarme y entre las acciones inmediatas comencé a ver videos, compré libros de arte, fui a cursos pedagógicos que ofrecía la SEP [era difícil empatar con los horarios y distancias que tenía]. La docencia no me era siempre un trabajo placentero o de goce, porque me mantenía en confrontación constante, pero me di cuenta que provocaba en mí una movilización personal importante aunque noté de pronto que mi identidad estaba en crisis. Me vestía distinto, no acudía a eventos artísticos como antes, dejé de estar en contacto en la producción teatral, llegaba muy cansada a casa, todo el tiempo pensaba cómo solucionar una situación que se había presentado en el aula, cómo hacer “X” dinámica, qué decir en “y” situación.

Con el tiempo logré hacer algunas modificaciones en mi práctica como maestra, entre proceso de experimentación, prueba, error, acierto, error, reflexión. Si bien las dinámicas, como

la interacción con los alumnos, tuvieron una mejora; notaba que existía aún un prejuicio y ejercicio sobre cómo se debe aplicar, usar y concebir las artes por parte de la misma institución escolar, algunas autoridades educativas hasta padres de familia, compañeros de otras asignaturas. Como mencioné con anterioridad, relegaban la asignatura a hora libre, donde aprenden a hacer manualidades, se reforzaba el ideal sobre lo que se considera “bonito” según los cánones estéticos sociales, la materia que organiza festivales, bailes, tocan las mañanitas para el día de las madres, o la asignatura que sirve sólo como terapia emocional. Y Aún hace falta una reflexión profunda sobre el rol de las artes en la educación por parte de las instituciones, la sociedad, incluso por algunos artistas egresados de las carreras profesionales de arte en cualquier disciplina (música, danza, teatro, artes visuales, etcétera).

Más tarde, entre colegas y compañeros me comentaron que existía un diplomado impartido por el Centro Nacional de las Artes (CENART), el “Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica” (DIPEAEB). Si bien estaba harta de los cursos, la diferencia entre el Diplomado del CENART y la infinidad de cursos de la SEP, es que el CENART se centra en la educación artística, ese detalle me hizo sentir una esperanza.

Hago un espacio para hablar de la importancia del DIPEAEB del CENART en la educación artística, en comparación con los espacios que brinda la SEP. Aunque la SEP ofrece algunos cursos, especialidades o talleres en educación artística para secundaria, sigue un esquema en el que se le da poca relevancia a las experiencias estéticas. Culturalmente, impera la idea de que el maestro de artes se encargará de los montajes de los festivales, mientras que la formación docente se centra en la entrega de evidencias, la evaluación y la provisión de herramientas técnico-pedagógicas que no siempre se ponen en práctica. No se abren muchos espacios para hablar de las problemáticas y realidades que enfrenta cada docente en la escuela, o no se les otorga la relevancia necesaria.

En cambio, el programa del CENART está orientado a ver las artes como una opción diferente para aprender, que va más allá de la ejecución técnica o de seguir una receta

pedagógica. En mi experiencia, esto reafirma que las artes pueden ser uno de los muchos puntos de partida para construir conocimiento. En las dinámicas del diplomado se incluyen ejes como el cuerpo, el espacio y el tiempo, que pueden generar improntas para reflexionar sobre el quehacer artístico de quienes lo experimentan. No quiero inferir que las artes son la panacea de la educación, pero ciertamente posibilitan experiencias donde "la imaginación tiene licencia para volar" (Eisner, E., 2002, p. 243). De esa imaginación surgen experiencias intelectuales que pueden evocar el deleite, siendo experiencias estéticas. Además, Eisner señala que "la imaginación es algo que practican tanto los científicos como los artistas" (p. 243), y esa licencia para imaginar los lleva a buscar hacer tangible aquello que han concebido en su mente.

No sugiero que los recursos que ofrece la SEP sean inadecuados, sino que, en mi caso, la oferta del CENART es más atractiva, ya que abre las puertas a las posibilidades de educar a través de las artes, otorgándoles un lugar valioso en la educación. Las artes, como posibilitadoras de diversas experiencias, también contribuyen a la creación de estructuras de pensamiento más variadas, como la rizomática, y podrían ayudar a replantear o darle la vuelta a los sistemas educativos tradicionales.

Estuve en la emisión del diplomado presencial que arrancó en el mes de febrero de 2019. Durante el periodo que cursé dicho diplomado, observe que mis clases eran más amenas, incluso varios alumnos me decían— ¡ahora sí me gustó la clase!, estuvo bueno, ¿¡apoco ya se acabó!?,—, el tiempo era distinto, más ligero. En cuanto a mis compañeros y directivos generó un poco de más conflicto ya que muchas dinámicas implicaban explorar el espacio, no estar sentados, hacer sonidos; estas dinámicas podrían ser un tanto molestas para los demás. A pesar de la situación, podía sobrellevar más los momentos incómodos en la escuela.

Experimenté más comodidad en la interacción con los alumnos. Por fin, sentía que había un camino de esperanza y no todo estaba perdido. Reafirmaba la idea que el arte no es solo enseñar una técnica, hay algo más que quería descubrir. Al terminar el DIPEAEB continúe

con la energía y el ritmo al momento de impartir mis clases, el trabajo que construimos en conjunto yo y los estudiantes me hacía sentir esperanza sobre que valía la pena estar en ese plantel. No obstante, no terminaba de sentirme integrada con mis compañeros docentes, había poca disposición para colaborar en el trabajo en equipo. Posteriormente en el año 2019 llegó la pandemia del SARS-COV-19¹⁰, con ello se implementó por parte de la SEP la estrategia “Aprende en casa” (AC) para atender el problema de escuelas cerradas por la contingencia a nivel nacional y donde formé parte del proyecto.

1.5 Aprende en casa y Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las artes en educación básica (DIPEAEB)

La estrategia de Aprende en Casa (A.C) comprendió tres temporadas. La primera temporada entró al aire para cerrar el ciclo escolar 2019-2020. Inicialmente había actores que conducían los programas, dos coordinadores (Teresa Arroyo y Alejandro Cárdenas), un docente de artes quien elaboraba en conjunto los guiones (Héctor Guerrero). Más tarde la segunda temporada comenzó el 24 de agosto de ese mismo año y comprendió el ciclo escolar 2020-2021, para la segunda etapa las autoridades educativas decidieron que para tener más asertividad en los programas habría que integrar a más docentes para la elaboración de los guiones de los programas, conducción de los mismos, la elaboración de fichas para las clases y material audiovisual. La AEFCM convocó a varios profesores de secundaria, en su mayoría técnicas que impartían la asignatura de artes, para participar en dicha estrategia, para

¹⁰ El virus de COVID-19 tuvo sus orígenes en China en el año 2019, su propagación fue tal hasta convertirse en una pandemia. Debido a ello a nivel mundial se cerraron escuelas y hubo un confinamiento para evitar contagios. En México, como parte de las acciones emprendidas por la SEP, se diseñó la Estrategia Aprende en Casa (educación a distancia) que comenzó sus transmisiones por televisión y radio a partir del 23 de marzo del 2020 para beneficiar a niñas, niños y adolescentes (NNA) que asisten a educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), (INE, 2021)

Actualmente en el año 2023, el Director General de la OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus, complació en remitir el informe de la decimoquinta reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) (RSI) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), celebrada el jueves 4 de mayo de 2023, de las 12.00 a las 17.00 horas (horario de Europa Central). El Director General, manifestó su acuerdo con el asesoramiento prestado por el Comité en relación con la pandemia de COVID-19 en curso. Determinó que la COVID-19 es ahora un problema de salud establecido y persistente que ya no constituye una emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII).

conformar un equipo más diverso y que conocieran el trabajo en el aula. Después, la tercera temporada tuvo inicio en el mes de enero del 2021 y terminó el 9 de julio de ese mismo año. Cabe mencionar que participé en la segunda y tercera temporada.

En mi caso, ingresé a la estrategia porque un profesor del DIPEAEB llamado Alejandro Cárdenas, nos comunicó, al grupo que compartió con él uno de los módulos del diplomado, que se solicitaban profesores de artes que tuvieran un acercamiento con la metodología interdisciplinaria y que fueran maestros provenientes de secundaria (preferentemente de Secundarias Técnicas) que laboran en la SEP. Varios compañeros como profesores me alentaron a entrar a la estrategia.

Me comuniqué con Teresa Arroyo quien era la encargada de la AEFCM que coordinaba la elaboración de los programas de “Aprende en casa, Artes secundaria”. Dicho proyecto proponía en ese momento hacer un modelo educativo emergente que se basaba en hacer clases que se transmitirían por radio y televisión nacional que produciría la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE)¹¹. El trabajo que se hizo para la estrategia de A.C fue bastante arduo, implicó hacer guiones, conseguir invitados o especialistas, contenido, material de producción escenográfico, audiovisual, así mismo conducir frente a cuadro televisivo los programas.

Contribuir en ese proyecto fue complejo y gratificante al mismo tiempo, implicaba trabajar en equipo, dialogar mucho, llegar a acuerdos, tener una escucha activa, organizarnos en nuestros tiempos individuales, adecuarnos a trabajar a distancia, usar herramientas tecnológicas, etcétera. Al inicio había una disposición para agilizar el trabajo, aunque con el tiempo las exigencias por parte de las autoridades educativas, las tensiones con DGTVE por los tiempos y materiales de edición, el exceso de trabajo, o que otros compañeros no

¹¹ La Dirección General de Televisión Educativa DGTVE administra nueve de los dieciséis canales de televisión que conforman la Red Edusat. La DGTVE lleva a los espectadores la propuesta de sus contenidos a través de: Televisión Satelital, Televisión Abierta Digital, Televisión por Cable y Televisión por Internet. Los nueve canales que administra DGTVE son: Telesecundaria, Tv Docencia, Ingenio Tv, Telebachillerato, Tele México, Tv Universidad, Aprende y Transmisiones Especiales.

colaboraban con el trabajo en conjunto abonaron a que comenzaran una serie de tensiones con los integrantes que trabajábamos en AC.

Durante el proyecto la coordinadora intentó que todos los docentes participantes tuvieran un acercamiento al trabajo interdisciplinario, para ello se convocó a más profesores que hubieran participado en el DIPEAEB para integrarse a la estrategia. Posteriormente, Teresa Arroyo promovió que tuviéramos pequeños talleres internos que podrían ayudar a la construcción del material como mejorar las dinámicas y didácticas que implementamos. Los talleres iban desde “Cultura de la paz”, impartido por Eduardo Miranda (quien se encargó tanto de coordinar la parte de comunicación social como lenguaje inclusivo en la estrategia), hasta “el trabajo interdisciplinario” que era una de las perspectivas que se esperaba que implementáramos al momento de hacer la propuesta de los guiones.

En cuanto a la metodología o trabajo interdisciplinario, algunos profesores del CENART como David Ortega Camarillo ¹² (quien también eran parte del equipo y colaboraba con revisar y hacer sugerencias sobre las intervenciones didácticas desde el enfoque interdisciplinario en la estrategia), Norma Muñoz¹³ apoyaron con la aplicación de talleres, presentaciones que permitieran un acercamiento a la implementación de la metodología interdisciplinaria en la Educación Artística.

Durante el proyecto, uno de los profesores con los que tuve más afinidad fue Mauricio Rangel. Conversábamos acerca del estrés que implicaba el trabajo, la vida en pandemia, afinidades, ideales, conversábamos cómo había sido nuestro ingreso en la educación y parecía que me sentía comprendida. Tiempo más tarde me invitó a unirme a un grupo de personas que

¹² David Ortega Camarillo, es artista teatral, gestor cultural en proyectos artísticos y formativos en contextos escolares y comunitarios vinculados con la iniciación artística, la interpretación del patrimonio cultural y la incorporación de TIC's en la enseñanza; es académico y profesor de la Maestría en Desarrollo Educativo de la línea de Educación artística (MDE/ LEART) de la UPN/CENART

¹³ Norma Muñoz Sánchez es licenciada en literatura dramática y teatro e ingeniería civil por la UNAM. Ha publicado numerosos artículos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas. Cuenta con una amplia experiencia como docente en el CEDART (Centro Cultural Artístico) “Diego Rivera”. diseñando y coordinando proyectos educativos interdisciplinarios vinculados con las artes, en el Centro Nacional de las Artes (CENART). Facilitadora de Biodanza avalada por la International Biocentric Federation (IBF)

hacían lecturas dramatizadas de obras de teatro; la intención era desconectarnos del estrés, conocer otras personas y hacer una comunidad. Después, el grupo se desintegró debido a las ocupaciones, intereses o tiempos de los integrantes. Posteriormente Mauricio me contó que tenía una asociación con otros amigos y se llamaba “Bordearte Habitat Urbano”, me contó que quería hacer algo, no sabía qué, pero quería hacer una conexión con su asociación y algunos compañeros artistas (quedó como un comentario no se llegó a nada en aquel momento).

Más tarde, el 3 de marzo de 2021 (para terminar el ciclo escolar 2021-2022), se concluyó con las grabaciones con profesores de la estrategia de AC. Por disposición oficial y aún con pandemia, la AEFCM optó porque se regresara a las escuelas de manera presencial. Volví a mi centro de trabajo en el pueblo de Acopilco. El retorno a las aulas particularmente me costó mucho trabajo, habituarme a la nueva normalidad no fue nada fácil. Profesores, alumnos, administrativos y directivos de la escuela pasábamos los estragos que dejó la pandemia. Llegó de nuevo el sentimiento de soledad, exacerbado por la sensación de pérdida, vacío existencial, incertidumbre; si me parecía difícil separar mi vida personal o emocional de lo laboral antes de la pandemia, después de ella me era aún más complejo separar lo que me cruzaba de la práctica educativa y mi vida personal. Aumentaron las exigencias y el trabajo administrativo en las escuelas. Entre más cursos, más pendientes, aprender más conceptos era imposible ver a mis compañeros de AC y a Mauricio, aquellos con los que sentía afinidad. Tenía la necesidad de conectar, compartir, quería saber si ellos estaban pasando por lo mismo que yo y si sí ¿qué hacían al respecto?

Aproximadamente a finales del mes de abril de 2021, decidí buscar a mis compañeros de la estrategia de AC por medio de un grupo de *Whatsapp* que se creó para estar en contacto más directo durante la estrategia. De manera insistente mandé mensajes en los cuales proponía reunirnos, hacer una fiesta, lectura dramática o para hablar sobre propuestas de proyectos que quedaron inconclusos o acerca de cómo nos sentíamos al regresar presencial a

la escuela; quería hacer una comunidad, red o un grupo, no quería sentirme sola y pensé que en ese grupo encontraría a alguien quien quisiera compartir conmigo lo que vivía.

1. 6 ¡Un, dos, tres por la interdisciplina y todos sus amigos del DIPEAEB!

Antes de continuar con la narrativa sobre cómo nos llegamos a congregar, me es importante hablar del diplomado del DIAPEB porque noto que cuando fuimos parte de la estrategia de Aprende en Casa una de las formas de trabajo que se intentó llevar fue la interdisciplina. Sumado a ello el punto de encuentro fue el CENART que ha sido un espacio de formación artística profesional, de gestión artística y de encuentro entre artistas, incluyendo a todos nosotros los solex. Entonces como colectivo hemos tenido como puntos de cruce en A.C, el DIPEAB, el CENART y todos los del colectivo vemos en la propuesta de trabajo interdisciplinaria una vía de pensamiento y trabajo desde nuestros haceres. Decidí poner sólo en contexto estos elementos y no hacer un desarrollo analítico por cuestiones de tiempo y enfoque de la investigación. Como mencioné antes, hay muchos cruces que me parecen dignos de investigar.

El diplomado interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica mejor conocido ahora como DIPAEB, es impartido por el Centro Nacional de las Artes (CENART). El CENART es una institución creada desde el año 1994 que se dedica a la difusión, investigación, enseñanza de las artes, que a su vez trabaja con otros centros de formación y producción artística desarrollando una metodología o perspectiva interdisciplinaria. Se ubica sobre avenida Churubusco, en la alcaldía Coyoacán en la CDMX.

Pero... ¿qué tiene que ver este diplomado con los integrantes del colectivo No estás solex? Tras escuchar las entrevistas percibí que la mayoría de los integrantes del grupo hemos tenido una experiencia con él, ya sea porque fueron estudiantes o más tarde coordinadores de algún módulo y ha servido como detonador o movilizador de las prácticas educativas artísticas de

forma individual y colectiva. Es por esa razón que vale la pena hacer un breve rastreo de cómo es que opera el diplomado.

A finales del año del 2010, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)¹⁴ que es una instancia gubernamental creada para coordinar políticas, hacer difusión cultural, buscar patrocinios así como la organización de espacios y actividades vinculados al arte y la cultura; solicitó al CENART crear un proyecto artístico-educativo que tuviera como objetivo atender parte de la formación de docentes en educación básica con la finalidad de fomentar el diálogo, la reflexión, y la intervención de la educación artística en las escuelas, según el libro “La aportación del centro nacional de las Artes a la Educación Básica, Una experiencia Interdisciplinaria de formación docente”. (Colectivo Docente, p. 53).

En ese mismo año comienza la organización y proceso de investigación, inicialmente, a manos de Norma Muñoz Sánchez, Ada Elsa Mendoza, Soledad Fernández Zapata, María Eugenia Reyes Jiménez, María Elena Sandoval y Lourdes Palacios. Más tarde, varios procesos de reuniones, revisión de textos, acuerdos básicos teórico metodológicos, planteamientos de programas piloto que comprenden desde el mes de septiembre de ese mismo año hasta el 8 de julio del año 2011; se da paso a la implementación del diplomado piloto del 19 de agosto al 19 de noviembre de 2011.

La estructura del DIPEAEB se conforma por tres ejes temáticos transversales: Cuerpo, Espacio y Tiempo. A su vez estos ejes se dividen en módulos:

- Módulo I: Las representaciones e interpretaciones del cuerpo
- Módulo II: Las representaciones del espacio

¹⁴ Conaculta: El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) fue creado con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico el 7 de diciembre de 1988. Tras 27 años de funcionar como el eje rector de la cultura en México, el expresidente Enrique Peña Nieto firmó el miércoles 16 de diciembre de 2015, el decreto que desaparece al Conaculta para subir su categoría como una de las 18 Secretarías de Estado. Posteriormente se transforma en la Secretaría de Cultura, por lo que todos sus bienes, recursos materiales, financieros y humanos, así como documentación y archivos se transferirán a ella

- Módulo III: Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos.

De tal manera que en cada módulo existen laboratorios que permiten una articulación entre disciplinas y ejes que a su vez tejen la estructura de seminario-taller y clínica. Otra característica es que se trata de construir o verlo como un horizonte, una comunidad de práctica y aprendizajes donde hay dos figuras docentes que trabajan de manera simultánea como duplas. La figura o rol de los docentes no consiste sólo en brindar información pedagógica o didáctica, en su caso se convierten en coordinadores que facilitan el diálogo, abren al grupo conformado la negociación de contenidos, intercambio de autoridad y trabajan en una perspectiva más horizontal entre las duplas coordinadoras y los docentes que transitan por el DIPAEB (Muñoz, N. 2011, p. 71).

Cabe agregar que la enseñanza de las artes en los laboratorios, no se enfocó en mostrar una técnica disciplinar artística, ni sólo dar atención a docentes que impartan la asignatura de Artes en cualquier nivel de educación básica. A su vez, está abierto a todo tipo de docentes provenientes de cualquier formación educativa (y cualquier otro curioso en la educación artística) que desee trabajar desde una perspectiva de las artes. Se busca que, durante los procesos vividos en el DIPAEB, los docentes participantes logren dar cuenta de la potencialidad que tienen los procesos artísticos como una herramienta para aprender, pensar, comunicar, expresar, transformar vidas, entornos y prácticas. “El propósito es que experimenten otras formas de aplicar su práctica docente directamente en las escuelas, que se animen a innovar, reflexionar desde sus propias indagaciones” (Colectivo Docente, 2011, p. 55).

Uno de los conceptos que también está presente en la estructura del proyecto es el juego visto como generador de experiencias. El construir experiencias lúdicas a través del juego en los docentes participantes durante el diplomado hace que los procesos de aprendizaje y reflexión cobren otro sentido. Los docentes en la mayoría de los casos reviven el juego llevándolo a la parte simbólica, creativa y recreativa de la memoria como la imaginación.

Desde la infancia “pertenece” al juego simbólico por el hecho de considerarnos activamente en humanidad. Esta acción no nos abandona nunca y resulta ser un exitoso mecanismo de adaptación al medio en el que ajustamos nuestra existencia (Abad, J.,2011, p. 17)

Así mismo es una invitación a vivir de otras formas la experiencia educativa no sólo para los alumnos, sino para el docente también. Dentro del diplomado, “jugar pone a los participantes en una dinámica de disposición, abiertos a la sorpresa y a la posibilidad de imaginar y crear “(Ortega. 2014, p. 223). Esto supone que en los grupos se crean ciertas convenciones particulares de comunicación, reglas, consignas que pueden replicar de manera individual los profesores en su cotidiano en el aula.

La interdisciplina se hace presente, mucho he mencionado la metodología interdisciplinaria. Que la interdisciplinariedad por aquí, la interdisciplinariedad por allá, pero ¿qué es esto de la interdisciplina?

El prefijo inter (entre), indica que entre las disciplinas se va a establecer una relación [...] la interdisciplinariedad nace como reacción contra la especialización [...] La interdisciplina incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis para más tarde integrarlas (Tamayo,2006, p.67).

Según Edgar Morin “la disciplina es una categoría organizadora del conocimiento científico que propicia al conocimiento del aprendizaje” (1999, p. 15), pero, es probable que se recaiga en el ejercicio de la hiper especialización del investigador y es probable que se tenga una perspectiva sesgada desde la visión de otras disciplinas para generar conocimiento. En la interdisciplina se supone que está implícito un trabajo colectivo que lleva a “la posibilidad de encontrar formas más creativas y holísticas de enseñar y aprender arte” (Jiménez, L., 2004, p.10) ¿Por qué la interdisciplina no se centra en una sola forma de hacer las cosas? La interdisciplina permite diálogos (no necesariamente verbales), encuentros; la interdisciplina es

como un aglutinante que en contacto con otras sustancias crea una masa, pero una masa no rígida sino con posibilidades a transformarse.

Me refiero con orgánica, a que es una interacción natural y no forzada, es decir que cuando un docente realiza una dinámica con un propósito de enseñanza, la interdisciplina le permitirá tener un juego desde el saber previo disciplinar para llegar a un objetivo, sin que una prevalezca o tenga más importancia que otra disciplina. Lo orgánico permite que las dinámicas fluyan. Como dice Edgar Morin (1997):

La interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sienten en una misma mesa, en una misma asamblea, como las diferentes naciones se reúnen en la ONU sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propios derechos nacionales y sus propias soberanías en relación con las usurpaciones del vecino. Pero la interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica (Morin, p.15).

Es por esa razón que esta metodología permite coincidir con los otros desde diferentes enfoques para propiciar una reflexión e intercambio de saberes llevando a construir posibles caminos o rutas de saber de conocimiento desde las artes. En pocas palabras, la interdisciplina puede brindar la posibilidad de crear nuevos discursos, acciones, espacios de reflexión (Martínez, A. 2004).

Reconocer la interdisciplina como un método que puede generar conocimiento en conjunto con los otros, también supone gestionar posibles tensiones y desacuerdos que se susciten en los procesos que estén en juego, como refiere Carlos Guevara a Stiner “la muerte del sujeto” tendría entonces este significado: ya no sería más el “único” (p.119). Por lo tanto la interdisciplina puede ser confrontativa al darse cuenta del “otro” implicado siempre estar en una negociación constante de ideales, prácticas, acciones que generen un trabajo colectivo.

1.7 Genealogía del colectivo “no estás solex”

Las primeras personas que se unieron a la convocatoria para reunirnos y hablar de cómo nos sentíamos fueron: Mónica Pérez Quintero (le gusta que le digan Mónix), Héctor Manuel Guerrero, Maggaly García (le gusta que le digan “la Maggis”), Mauricio Rangel (prefiere que se le reconozca como Mau Arregel), Regina Margarita Arias (se identifica más cuando le dicen Regi) y yo (Anareli Cervantes, Ana para los amigos). Todo fue muy rápido, a los dos días se mandó un enlace de *Zoom* para reunirnos en una video llamada. En esa reunión hablamos de todo lo que nos había acontecido: lo mal que nos sentíamos física y emocionalmente, la carga de estrés, lo difícil que fue la estrategia de AC, las injusticias de la institución, del poco reconocimiento recibido, acerca de cómo regresaron los alumnos a la escuela, de las actitudes de los directivos, de los prejuicios hacía los maestros de arte (antes y después de la pandemia), de cómo el arte influía de manera positiva en nuestros alumnos, pero también las quejas se transformaban en bromas, sátiras, burlas jocosas, risas, llantos, referencias de memes¹⁵ que explicaban nuestras vidas, esa conversación duró horas, de siete de la tarde a media noche aproximadamente. De pronto durante la conversación ya no me sentí invalidada, descubrí que lo mismo que percibía les pasaba a otros de mis compañeros, de pronto sentí como si nos hubiéramos dado un apapacho¹⁶ en colectivo.

Después de verbalizar nuestros sentires en esa reunión, entre el diálogo hubo una especie de energía que nos vivificó. Recuerdo que Héctor Guerrero propuso hacer algo con todo lo que sentíamos, Mauricio sugirió armar un colectivo y entre diálogos y propuestas decidimos que la primera acción como agrupación sería verbalizar y compartir nuestras vivencias por medio de un *podcast*. Así que nos nombramos “No estás solex” colectivo de

¹⁵ Un meme es un concepto cultural o una idea que se transmite de persona a persona a través de internet, a menudo en forma de imágenes, videos, textos o enlaces. Los memes pueden ser humorísticos, irónicos, políticos, sociales o simplemente absurdos. Los memes suelen ser virales, lo que significa que se propagan rápidamente en las redes sociales y otras plataformas en línea. Los usuarios de internet pueden modificar o personalizar los memes existentes para crear nuevos memes, y también pueden crear sus propios memes originales.

¹⁶ apapacho: palabra de origen náhuatl que significa palmada cariñosa o abrazo (RAE, 2023)

artistas enseñantes. El 14 de mayo de 2022 se lanzó en la plataforma *Spotify* el primer programa, en podcast, titulado “Esperanza”.

Antes de continuar, es importante destacar el caso de Mauricio. Durante la primera temporada, participó activamente en el colectivo. Sin embargo, al comenzar la segunda temporada y al involucrarse a otro nivel de exigencia en la asociación civil "Bordearte hábitat urbano", Mauricio empezó a experimentar dificultades con respecto a su disponibilidad de tiempo. Las reuniones con cada agrupación a menudo se superponen, y sus asuntos personales también complicaba su participación.

Esta situación planteó un desafío significativo para mantener una comunicación efectiva. Las distintas dinámicas de cada colectivo, junto con sus demandas de tiempo específicas, dificultan aún más la situación. A pesar de nuestros esfuerzos por entablar un diálogo o puente de comunicación, resultaba difícil encontrar un terreno común. Finalmente, decidimos que, para nuestro proceso, Mauricio tendría que tomar decisiones y dejó de formar parte del colectivo, continuando nosotros cinco con nuestro recorrido.

Capítulo II. Hilando los senderos de la investigación: Marco teórico, diseño metodológico y narrativas de identidad.

2.1 Los hilos que conforman un tejido: Diseño de la investigación

Hasta este punto, como mencioné en los apartados iniciales, he compartido mi experiencia en el ámbito educativo y los motivos que nos llevaron a formar un colectivo. También expliqué brevemente el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) y cómo elegí la entrevista como método para analizar las prácticas del colectivo y abordar mis interrogantes. En este apartado, me adentraré en detalle a mi proceso metodológico, los hallazgos obtenidos y las teorías que guiaron mi desarrollo como investigadora, lo que conducirá a una reflexión de la investigación.

Al inicio del proyecto, me preocupaba no poder mantener la distancia necesaria para desempeñar mi papel como investigadora y participante del colectivo. Temía no ser lo suficientemente objetiva y no lograr suspender mis propias creencias, perspectivas y predisposiciones, como sugieren Taylor y Bogdan (1987, p. 21), lo que podría afectar la objetividad de la investigación. Sin embargo, esa preocupación se disipó al adoptar el enfoque de la autoetnografía y perspectiva epistémica de la IAP, que enfatiza la necesidad de integrar práctica y teoría de manera simultánea, reconocer que la comunicación es fundamental para construir significados y comprender la realidad de manera conjunta, tal como señala Oliveira (2015).

Esto implicaba una comunicación horizontal entre los miembros del colectivo y una relación investigadora-participante basada en la igualdad. Por lo tanto, decidí no distanciarme ni adoptar un posicionamiento puramente objetivo en la escritura de la tesis. Opté por reconocer y nombrar mi perspectiva como investigadora activa, considerando que la investigación debía tener una dimensión ética, evitando tratar al colectivo como sujetos de prueba sin consideración. Busqué mantener siempre el respeto y un trato humano.

En cada reunión con los solex, me esforzaba por prestar mayor atención a la escucha de los procesos del colectivo y sus deseos, ya que, según Bohm (1997), "el verdadero objetivo del diálogo es penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proceso del pensamiento colectivo" (p. 33). A medida que avanzaba, notaba que el diálogo, bajo esta perspectiva, se convertía en un eje fundamental de la interacción; era la raíz del mecanismo operativo del colectivo.

El diálogo fue y es parte fundamental de la investigación acción porque considero que con la práctica del diálogo caemos ,a veces, en una especie de estado de ser conscientes y mirar nuestra propia forma de conducirnos en el mundo. "Todo ser humano es en sí mismo el punto de origen, el sentido y el fin de la educación; no se trata de capacitar al individuo para el mercado, sino de formar a la persona participante en la vida social" (Rodrigues, C., 2021,p.14); la cita anterior me daba potencia a darle ese lugar a los integrantes del colectivo en su individualidad, en este caso yo quería compartir de manera activa sus, nuestros y mis hallazgos, formas de ver el mundo; ideales que llevan a querer tomar un impulso transformador para este sistema educativo opresor¹⁷ que pone en constante crisis.

Sí bien el método de Investigación Acción (IA) se acuñó con Kurt Lewis y tiene una sistematización específica para ejecutarla, yo decidí retomar la propuesta de Borda, Freire y en las formas latinoamericanas porque creo más que un método se convierte en un enfoque epistemológico. El punto de esta investigación es que "mutuamente nos enseñamos para ser" (Rodrigues, C., p.15) y veo que es una forma de construir saberes entre un ir y venir individual y colectivo. Busqué otras maneras de hacer investigación que tomaran distancia de las

¹⁷ Sistema educativo opresor: me refiero con esto a todo modelo o esquema que obedece a un mecanismo que ejerce una opresión, abuso de poder, violencias de género, entre otras hacia el oprimido que desde Paulo Freire la opresión implica deshumanización (Freire, P.,1972, pp.25-27). Bajo esta idea, un sistema de opresión deshumaniza. En el sistema educativo sucede que existen muchos tipos de violencias, opresiones en diferentes dimensiones, por ejemplo: en el género, en tema de ley federal del trabajo, en una dimensión económica, valoral, por mencionar algunas.

violencias y de aquellas academias que colonizan los saberes o monopolizan los conocimientos.

Si el principio es darle reconocimiento al otro y hacer desde un lado más honesto la investigación, en cuanto al método de la entrevista, Margarita Baz (1999) señala que vista como un “dispositivo de investigación”, puede ser un ejercicio crítico que sienta las bases para producir conocimiento (p. 77). Más allá de ser simplemente una ejecución técnica, si la entrevista se explora, se juega con ella, se arrastra se moldea, se mueve del lugar dogmático, va generando dos vertientes: “la investigación y la subjetividad” (p.78), claro depende de la forma en que se lleve a cabo. Lo que me atrapó de Baz es que:

“la noción de subjetividad y sujeto nos colocan ante procesos de creación de sentido ante el estatuto de la condición humana que es el pasaje de la naturaleza a la cultura, mundo social histórico que consiste en tramas de significación desde la cual se verifica la experiencia humana [...] decir, hablar de sujeto es hablar de vínculo colectivo”. (Baz, M. p.79, 1999).

Entonces darle un lugar a la subjetividad del colectivo me daba otra luz sobre el proceso metodológico a seguir. La autora también propone el “dispositivo grupal” que se basa en una serie de enfoques y prácticas para entender cómo es que funciona un grupo y cómo lo que sucede en ese grupo influye en las personas que lo integran. El mismo grupo pone una serie de reglas, por darle un nombre, que ayuda a observar y entender el proceso del grupo y el dispositivo ayudaría a entender el rol especial para los participantes que a su vez contribuyen al aprendizaje del grupo.

La autora refiere a su vez que los dispositivos grupales pueden llegar a la autogestión ofreciendo una forma más libertaria y autónoma de actuar, aunque reconoce que escapar completamente de la institución en la que nos encontramos puede ser difícil (Baz, M. 1999). Margarita Baz propone que la entrevista en el dispositivo grupal configura una forma de diálogo donde existe un intercambio lingüístico que va a denotar un intercambio simbólico o posibles

vínculos que, “se van a presentar en una especie de esquema: dar- recibir-devolver” (p.90), yo interpreté la acción propuesta como un proceso cíclico de intercambios y flujos de saberes. Si bien me inspiró la autora no seguí un método pre escrito pues pensé en “La elección de un método particular de investigación es un aspecto estratégico crucial en todo proceso de búsqueda” (Baz, M., p. 57, 1999), bajo ese enunciado me pareció que habría que darle la vuelta a la estrategia de las entrevistas.

Otra idea que reforzó mi decisión sobre dejar que las propuestas se realizáran en colectivo, fue lo que Baz cita de P. Ricoer: “Un acontecimiento no es sólo una ocurrencia, cualquier cosa que pasa, si no un componente narrativo” (1988, p.66). Para ser más coherente con el sentido colectivo decidí compartir con los solex las ideas de: entrevistas, la investigación, las posturas que rondaban el proceso. Como si fuera un caudal de agua con un fluir constante, todos comenzamos a dialogar, compartir posibles formas de estructurar las entrevistas para dar paso a la construcción de nuestro propio dispositivo.

Me interesaba que el proceso de entrevista se desarrollará en un ambiente relajado, quería evitar que se convirtiera en una acción meramente técnica y dogmática, sin embargo, también reconocí la importancia de mantener una "vigilancia epistemológica", como lo señala Bachelard (1893), es decir, permanecer activo y consciente con una actitud abierta durante la producción de conocimiento.

En cuanto al tipo de entrevistas que se iban a ejecutar, se decidió adoptar el enfoque no estructurado, como lo define Vela (2015), donde las pautas o lista de preguntas establecidas para la sesión no se efectúan en un orden establecido, permitiendo así una conversación libre y fluida (p. 71). Esta metodología coincide con la propuesta de Vela, quien señala que, en las entrevistas no estructuradas, el papel del entrevistador suele ser receptivo más que directivo (Vela, 2015, p. 71).

Además, otra característica destacada por Vela es el entorno en el que se desarrolla la entrevista, preferiblemente uno que sea familiar y cómodo tanto para el entrevistador como para el entrevistado, con el objetivo de generar un ambiente de tranquilidad (Vela, 2015, p. 70). Este aspecto también concuerda con la propuesta de entrevista para esta investigación.

El autor sostiene que este tipo de entrevistas beneficia principalmente al informante, ya que permite la obtención de información relevante que podría no surgir en entrevistas más estructuradas (Vela, 2015, p. 71). Esta perspectiva respalda la decisión de emplear entrevistas no estructuradas en este estudio. Además de su utilidad en la investigación actual, se planteó la posibilidad de utilizar las entrevistas como parte de la segunda temporada del podcast del colectivo.

2.2 Tejiendo las entrevistas, organizando el entramado de encuentros

Se propuso la realización de dos tipos de entrevistas: individuales con cada integrante y una entrevista colectiva. Para las entrevistas individuales, se sugirió llevar a cabo un pequeño ritual personal, donde cada participante elegiría un lugar con un significado especial. Cada integrante propuso una fecha, lugar y hora tentativa para su entrevista, lo cual se compartió en el grupo de WhatsApp para coordinar la logística y llevarlas a cabo. Posteriormente, entre todos se elaboró una lista del material técnico disponible para realizar las entrevistas, incluyendo grabadoras, dispositivos móviles, micrófonos portátiles, computadoras, audífonos y tablets.

Las entrevistas individuales se llevaron a cabo en diferentes lugares seleccionados por cada participante. Mónix eligió la pulquería "Los hombres sin miedo" en la delegación Iztacalco, la cual también funciona como centro cultural. Regina optó por una de las áreas verdes del CENART, ubicada después de la escuela de música. Magali prefirió el parque México, situado en la colonia Condesa. Anareli escogió el bosque de Ocotál en la delegación Cuajimalpa, mientras que Héctor decidió que el café Jekemir del centro fuera su lugar de entrevista.

Con respecto a la dinámica de la entrevista individual se propuso que, salvo el entrevistado, todos los participantes adoptarían el rol de entrevistadores. Se elaboró un conjunto de preguntas como guía inicial, pero sin establecer un orden predeterminado para su presentación. La disposición de las preguntas estaría sujeta al flujo natural y al tono de la conversación, permitiendo así flexibilidad y espontaneidad durante la entrevista. Además, estábamos abiertos a la posibilidad de que surgieran nuevas preguntas sobre la marcha, en respuesta a las inquietudes individuales que pudieran surgir durante la interacción con el entrevistado.

Para la realización de la entrevista grupal, decidimos que tuviera lugar en la Azotea-taller de Mónix, un espacio que servía como punto de encuentro neutral para todos los involucrados. Consideré importante que el rol de entrevistador fuera desempeñado por alguien externo al colectivo, con el fin de aportar una perspectiva objetiva y distante de las dinámicas internas del grupo. Esta elección facilitaría un análisis más amplio y enriquecedor del objeto de estudio. En esta ocasión, extendimos invitaciones a dos agentes externos al colectivo: Eduardo Miranda, quien previamente había colaborado con nosotros en proyectos como Aprende en Casa y programas radiofónicos de podcast; y Manuel Francisco González Hernández, académico de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, especializado en Educación Artística (MDE-LEART) y asesor de mi proyecto de indagación. Además, Francisco tenía previo conocimiento de algunos integrantes de "No Estás Solex", lo que favorecía la conexión y comprensión del contexto del estudio.

Tabla 1. Registro de lugar y duración de entrevistas

Nombre	Lugar	Fecha y hora	Duración de entrevista y registro
Mónix	Pulquería los hombres sin miedo	26 de Enero de 2023 05:48 pm	Toma1: Mónix.mp4 (4:36 min) Toma2: Mónix mp4 (19:39. Min) Toma3: Mónix mp4 (16:21min) Total: 39:96 min
Regis	Areas verdes del CENART	3 de febrero de 2023 05:00pm	Toma1: rmp4 (13:54min) Toma2: Rmp4 (49:41 min) Total: 62:95 min
Maggis	Parque México	10 de febrero de 2023 05:00 pm	Toma única 59 min
Anareli	Bosque Ocotál	18 de febrero de 2023 01:38 pm	Toma única mp4 01:13:47. min
Héctor	Café Jekemir	2 de marzo de 2023 06:13 pm	Toma única 59:14 min
Entrevista grupal "No estás solex"	Azotea-taller	17 de Marzo de 2023 20:26 pm	Toma 1: entrevista final 02:48 min Toma 2: entrevista final 01 43 min Total =03:91 min

Fuente: Elaboración personal

2.3 Descifrando las hebras: sistematización de voces individuales

Como mencioné anteriormente, el objetivo principal de las entrevistas era que fluyeran de manera más orgánica y amena, generando un ambiente de confianza, sin formalismos ni poses. Buscaba que se sintieran como una conversación natural y fluida, alejándose del formato rígido de una entrevista académica. Esta idea fue completamente respaldada por el colectivo, ya que era fundamental para mantener el estilo del podcast. Durante el diseño del esquema de preguntas, nos centramos en una interrogante clave: ¿qué funcionaría mejor para el formato del podcast? En cuanto a mi tesis, mi intención era ofrecer una visión integral sobre quiénes son los miembros del colectivo, qué hacen, cuál es su formación profesional y cómo se han integrado en el sistema educativo. También quería profundizar en la relevancia individual de cada uno dentro del colectivo, el significado de ser un artista enseñante, así como en otros aspectos pertinentes. En resumen, mi objetivo era entender mejor su identidad y su vínculo con el colectivo.

Para recordar cómo se desarrolló la dinámica de las entrevistas, aquí están los pasos que seguimos:

1. **Elección del lugar por parte del entrevistado:** Cada integrante seleccionaba el lugar donde se llevaría a cabo su encuentro.
2. **Acuerdo de horarios y logística:** Una vez establecidos los horarios, tiempos, lugar y distancia, se coordinaba la reunión con cada integrante.
3. **Provisión de equipos:** El colectivo proporcionaba la grabadora de audio, los audífonos y otros dispositivos de audio necesarios. Además, decidí grabar las entrevistas en video con un *ipad*.
4. **Comunicación a través de *Whatsapp*:** Para cualquier comunicación relacionada con las entrevistas, utilizamos un chat grupal en *Whatsapp*.

5. **Planteamiento de preguntas:** Para las entrevistas individuales, se elaboró un conjunto de preguntas generales en el colectivo, teniendo en cuenta los distintos objetivos de la investigación y el podcast.
6. **Flexibilidad en las preguntas:** No se estableció un orden predefinido para las preguntas, ya que se buscaba que la conversación fluyera de manera natural. Además, todos los miembros del colectivo actuaban como entrevistadores, excepto el entrevistado.
7. **Adaptación a las inquietudes:** Si surgían preguntas adicionales durante la conversación, éstas se abordaban de manera espontánea.

Tabla 2. Punteos de preguntas de preguntas para entrevistas individuales

Entrevistadores	Punteo de preguntas
Mónica Pérez Quintero (solex)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te visualizas dentro del colectivo o como integrante de "No estás solex?" - ¿Qué significa para ti ser un artista enseñante? - ¿Cómo llegaste a la educación? o ¿Cómo fue que iniciaste en el ámbito educativo? - ¿Por qué elegiste este lugar?
Héctor Manuel Guerrero (solex)	
Maggali Yadhira García (solex)	
Regina Margarita Arias (solex)	
Anareli Cervantes López (solex e investigadora)	

Fuente: elaboración personal

Después de realizar los encuentros individuales, todo el material audiovisual obtenido se organizó y almacenó en una carpeta electrónica compartida en el servidor de Google Drive, la cual fue creada por Héctor bajo el nombre "NSTSSLX" (No estás solex). El propósito de esta carpeta era proporcionar un acceso libre al material para su posterior edición en los podcasts y para mi análisis de campo. Posteriormente, me embarqué en la tarea de revisar y transcribir las

entrevistas. Inicialmente, opté por utilizar el programa virtual gratuito en línea llamado "Describe". Sin embargo, encontré limitaciones en su funcionamiento, ya que solo transcribía los primeros 10 minutos de cada entrevista. Esta situación me llevó a una búsqueda exhaustiva para encontrar herramientas más eficientes para optimizar el proceso de transcripción.

Exploré la opción del "dictado por voz" disponible en el software Word de la suite de Office, pero encontré que su funcionalidad era limitada para mis necesidades. Como resultado, me vi obligado a transcribir gran parte de las entrevistas de manera manual. Finalmente, una colega me recomendó un software llamado "*Transkriptor*", el cual me proporcionó la solución que necesitaba para completar la transcripción final de las entrevistas. El problema es que igual para su uso gratis tenía una limitación, pero fue Mónix quien me ayudó a transcribir lo que me faltaba a través del "*Transkriptor*" para agilizar el proceso.

Es importante destacar que, aunque el uso de este software facilitó significativamente el proceso de transcripción, aún requería un seguimiento meticuloso de las entrevistas. Esto implicaba la corrección de palabras erróneas, la atención a las palabras o frases importantes expresadas por los entrevistados y la realización de ajustes necesarios para garantizar la precisión del texto transcrito.

La principal ventaja de utilizar este programa fue el ahorro considerable de tiempo. Estimo que el uso de "*Transkriptor*" me permitió reducir el tiempo de trabajo en más de diez horas en comparación con la transcripción manual de audio a texto. Una vez completada la transcripción de todas las entrevistas, procedí a organizar la información en tablas. Cada entrevista se dividió en dos columnas: la primera columna contenía el texto de la entrevista, mientras que la segunda columna albergaba una descripción general de la misma. Además, en el encabezado de cada tabla se incluyó el nombre del entrevistado, la ubicación y hora de la grabación, la duración y la fecha correspondiente.

Por motivos de practicidad muestro a continuación un ejemplo sobre cómo fui organizando la información. Sólo coloco una parte de la entrevista de Mónix y una tabla que

contiene las conceptualizaciones. Cabe mencionar que este mismo trabajo lo efectuó con cada participante.

Tabla 3. Ejemplo de registro de sistematización de la transcripción de entrevistas individuales

<p>Entrevista a Mónica Pérez Quintero, Mónix Fecha: 26 de enero de 2023 Hora: 17:48 pm Lugar: Pulquería los hombres sin miedo Dirección: Eje 2 Oriente, Calz. de la Viga #765 - Col. San Francisco Xicaltongo – Alcandía Iztacalco - 08240 Ciudad de México Duración total: 39:96 min Toma 1. 4:36 min Toma 2. 19:39 min Toma 3. 16: 95 min</p> 	
Transcripción	Descripción general y observaciones
<p>Mónix: Qué buena canción.</p> <p>Maggi: Yo tengo una duda, a ver... quiero que me digas ¿quién es Moni?</p> <p>Mónix: Moni... pues no es nadie, porque no me gusta que me digan Moni.</p> <p>Maggi: ¿Quién es Mónica? Pues Mónica es una artista visual que se dedica a la escultura, a la talla en madera y que ha buscado autodenominarse como artista enseñante. A partir de lo que le ha llamado la atención en los procesos de construcción del aprendizaje. ¡Esa es Mónica! También es mamá de Manu. También es hija de Inés y de Francisco y hermana de Pancho y de Octavio y amiga de ustedes, integrante de “No estás Solex” y experimentadora de todo lo que se pueda. ¡Esa!... soy yo.</p>	<p>La pulquería esta casi vacía, de fondo hay música en inglés de los años 1980 y de genero <i>Hi Energy</i>.</p> <p>El colectivo elige sentarse en la mesa del fondo lejos de las bocinas. Antes de comenzar las entrevistas Maggi llega con dos esquites para compartir, Héctor pide un litro de pulque de sabor Avena, Anareli sabor maracuyá, Regina de piñón rosa, Magali otro de Maracuyá y Mónix de mango. Adicional se piden una de “Ajo”, es decir uno natural sin sabor.</p> <p>Después mientras Mónix y Anareli preparan los dispositivos electrónicos, Héctor acomoda la tablet y enciende su celular para hacer un respaldo.</p> <p>Regina acomoda el asiento y Maggi avisa al encargado que vamos a grabar una entrevista y que si sería posible bajar el volumen de la música, el encargado ve a Maggi y le mueve la cabeza con una seña en negativo.</p>

Maggi: Perfeecto. ¿Y cómo nace esto de artista enseñante?

Mónix: El artista enseñante. Creo que es una necesidad de reconocer que también el trabajo de los artistas que enseñan tiene ciertas especificidades técnicas, por llamarlo de alguna manera, y especificidades como disciplina artística, así como está la danza, la escultura, el diseño, teatro. También creo que la educación tiene sus bemoles y sus lenguajes como muy específicos. Y es algo en lo que nadie nos ha puesto atención. Como ya lo hemos platicado muchas veces en los podcasts, pues no somos tomados en cuenta. Somos como muy menospreciados en ese sentido de ¡pues eres maestro!, ¿no? ¡Peor!, eres maestro y de secundaria.

Es como estigmatizante. Entonces, una forma también de alzar la voz y decir aquí estamos y somos importantes.

Maggi: ¡Ahhhh!

Anareli: ¿Y cómo fue que dijiste ¡Ay!, me debería de llamar artista enseñante? ¿Cómo surgió? ¿Cómo se te ocurrió? ¿dónde lo viste? ¿tú lo inventaste o cómo estuvo allí?

Mónix: Pues casi que sí me lo inventé. Cuando estaba haciendo la maestría, no lo hice en escultura, aunque el título dice que sí es escultura, pues muy raro, ¿no? Cuando dicen vas a ser la maestría en escultura, tienes que hacer escultura y si va a ser en pintura, tienes que ser pintor. Y así, ¿no? Y entonces yo dije no, pues no. Yo la voy a hacer de cómo en estos procesos de esculpir el saber, porque también es algo que se va modelando, empieza a surgir ese maestro o ese artista que enseña. La onda fue que no me gustaba el término de docente, porque ya también lo hemos platicado, y el docente tiene también este lado pues de ser ese sujeto que no nos gusta mucho, porque es más como el burócrata, más como el maestro que compra su planeación en el *Facebook*, como estas ondas que...

Proseguimos a hacer la entrevista y después el encargado nos lleva una bandeja con chicharrones y salsa valentina.

Hacemos bromas, reímos, primero todos damos unos tragos a nuestros pulques, contamos un poco de nuestros trabajos, escuelas, lo que paso en la semana.

Una vez montado todo nos sentamos y Regina comienza con la primer pregunta para romper el hielo.

Eventualmente nos damos cuenta que no todos salimos completos en el video y decidimos reacomodarnos, el encargado de la pulquería nos ve y le baja poco a poco el volumen.

Pedimos tres rondas de pulque de a litro cada uno.

Entre cada toma algunos van al baño, revisamos que el audio se escuche bien. Cada vez subimos más el tomo de voz y las carcajadas se acentúan más. El lugar sigue vacío a excepción del colectivo e investigadora.

La entrevista transcurre todo el tiempo como charla espontánea.

Mónix, quien se describe como una artista visual dedicada a la escultura y la enseñanza artística. Monix explica cómo surgió el término "artista enseñante" como una forma de reconocer la especificidad del trabajo de los artistas que enseñan y su importancia en la educación. También menciona que no tiene formación en pedagogía y que ha desarrollado su enfoque pedagógico a lo largo de los años a través de la práctica artística.

La conversación aborda temas como la vocación por enseñar, la importancia de la formación en pedagogía, los procesos creativos en el arte, y cómo la escuela activa influyó en la perspectiva de Mónix sobre la educación.

Mónix comparte sus experiencias como artista enseñante y su perspectiva sobre la enseñanza artística.

Conceptos que se mencionan durante la entrevista

Artista enseñante: Este término se menciona varias veces a lo largo de la

Bueno, a mí no me laten mucho. Entonces, empecé a buscar un término que se acercara a lo que sí quería hacer. Y resulta ser que están en el Renacimiento los aprendices y los enseñantes. Dije, ¿pues por qué no este artista, que está trabajando en las escuelas en cuestiones de enseñanza? ¿Pues... por qué no puede ser un enseñante a través del arte? También está muy mal visto que queramos forjar o enseñar a artistas desde la secundaria. No sé por qué lo ven mal, pero nos dicen ¡No, no estás haciendo artistas, no estás formando artistas! Entonces pues, trabajamos formando a estos sujetos o a estos seres pequeños desde las artes. Tiene sus especificaciones muy, muy bien planteaditas. ¡Ataquen! ¡ahhhhh!

Regina: Oye, Mónix...

Mónix: ¿Qué pasó Regina?

Regina: ¿Qué es lo que esperas al ser artista enseñante? Cómo ¿Cuál es ese disfrute, ese goce de ser artista enseñante?

Mónix: ¡Qué fuerteeee!, qué será

Anareli: ¡La cara de Mónix! (risas)
Mónix: ¿qué será? Mmmm... Creo que como parte de la formación escultórica que sí tengo, lo que yo espero del artista enseñante es que termine siendo una gran escultura con, con personas. Suena gacho, ¿no? De repente, como autorizar a la gente, pero creo que o a la acción de las personas. Es como llegar a esta, este modelado de algún cambio que sí suceda y que sí sea perceptible, como lo sería una escultura y qué, que sí se note, que cambie el espacio público, que cambie algo que detona la realidad, no sé qué vaya a suceder, pero creo que sí tiene que ir por ahí.

Regina: O sea, realmente crear un impacto, un impacto que promueva un cambio, que a lo mejor no notes en el momento, pero que en un proceso a lo mejor se note ese, esa construcción.

entrevista y es central en la descripción de la identidad y la labor de Mónix.

Pedagogía: La discusión sobre la formación en pedagogía y su importancia se repite en varias ocasiones, especialmente en relación con la identidad del artista enseñante.

Proceso creativo: Se mencionan repetidamente los procesos creativos que involucran la escultura, la talla en madera y otras expresiones artísticas.

Escultura: Dado que Mónix es una escultora, este concepto se repite a lo largo de la entrevista, describiendo su preferencia por la talla en madera y otros aspectos de su trabajo artístico.

Formación: La formación artística y pedagógica se aborda en varias ocasiones, incluyendo la formación formal y la adquisición de conocimientos a lo largo del tiempo.

Enseñanza: La enseñanza en contextos artísticos y la vocación por enseñar también son temas recurrentes en la entrevista, monica se cuestiona que significa enseñar y profundiza en la analogía de mostrar un camino y en las escuelas de Atenas

Proceso de aprendizaje: Se menciona la importancia de entender y modelar el proceso de aprendizaje como parte de la labor del artista enseñante.

Construcción de saberes

Escuela activa: La escuela activa se menciona en relación con la experiencia educativa de Mónix y cómo influyó en su enfoque hacia la enseñanza. También habla de la metodología de I sistema educativo Waldorf basado el Rudolf Steiner y como eso fue un evento importante en su práctica. **Otras alternativas en comparación a los esquemas tradicionales**

Impacto y cambio: Se discute la idea de que el artista enseñante busca crear un impacto que promueva el cambio, tanto en el proceso de enseñanza como en la sociedad en general.

Experiencia y proceso orgánico: Se destaca la naturaleza orgánica de los procesos creativos y de enseñanza, así

Mónix: Pues creo que también por la cuestión de la talla en madera, estoy acostumbrada a que estos procesos son muy largos, o sea, que no es un dibujo o una impronta, salga en chinga, ¿no?, sino que estos procesos como en la talla, como en la piedra, son cuestiones larguísimas, donde de repente no te das cuenta y ya pasó un año y sigues como loco de trabajar trabajando. Entonces, por ese lado no me ha pesado tanto ser espectador de este gran cambio de esto que está sucediendo, que se va armando. Y ver qué pasa, tampoco hay certeza cuando te enfrentas a un tronco o a una piedra.

Maggi: ¡Claro!

Regina: Entonces, dentro de tu disciplina de artes visuales, ¿cuál es la técnica que más disfrutas? Ahorita estoy entendiendo que a lo mejor la técnica que más disfruta es tallar o moldear. La escultura. La escultura, ¿no? ¿Pero no sé si esa es la expresión que más te guste o hay otras expresiones visuales? más que otras.

Monix: Pues me gusta dibujar, aunque no soy muy buena para dibujar, pero me gusta dibujar, me gusta modelar en barro. Obviamente, disfruto mucho la talla en madera. Es algo que mueve toda esa parte orgánica del proceso. No es tanto como una escultura en metal, por ejemplo, que es fría, que el proceso es así como geometrizable, a fuerza, lo que la talla está empezando a pegarle a la madera, la madera responde, la madera huele, la madera te va calentando las patitas con las virutas cuando te van cayendo. O sea, todo eso es como parte de este de este proceso que es orgánico y que es muy bonito, donde se asemeja ese contacto con los chavillos, con la gente, porque no nada más capacitamos chavitos, trabajamos...



como la importancia de la experiencia personal en la formación del artista enseñante.

Estos son los conceptos más recurrentes en la entrevista que ayudan a definir la identidad y la perspectiva de Mónix como artista enseñante.

Mónix al final de la entrevista no habla mucho, y todos caminan rumbo al metrobús, en algún momento se toman videos y el colectivo habla acerca de como se van a elaborar dichos videos o la edición de los audios. También acuerdan la siguiente entrevista y la hora. Se decide que la siguiente será Regina.

La pulquería



Después de vaciar las entrevistas y hacer las descripciones generales, marqué algunas menciones con color amarillo que podrían ser importantes, después elaboré una tabla agregando las ideas mencionadas para después hacer posibles interpretaciones y poder darle orden a la información que arrojaban en cada entrevista los integrantes.

Tabla 4. Ejemplo de organización para conceptualización de entrevistas individuales:

<p>Integrante del colectivo: Mónix Posibles conceptualizaciones de la entrevista individual</p>	
<p>El Papel del Arte en la Educación: Ella reflexiona cómo los artistas enseñantes utilizan el arte como una herramienta para la enseñanza y cómo esto afecta a los estudiantes. Presta atención a cómo el arte se integra en el proceso educativo.</p> <p>La Creatividad y la Reflexión: Son aspectos fundamentales en la pedagogía (propone en hacer una nueva pedagogía pero aún no esta segura de llamarle pedagogía, el nombre le hace ruido) de los artistas enseñantes. ¿Cómo se propicia el Momento para crear? ¿Cómo se aplica lo que se aprende para crear?</p> <p>La Diversidad, la Inclusión e identidad: ¿Cómo se promueve el respeto hacia las diferencias individuales? Mónica lo refiere en la entrevista como la llegada del artista frente al colectivo de docentes. Y el artista enseñante frente a la institución</p> <p>El Cambio Considera cómo los artistas enseñantes buscan cambiar y mejorar el sistema educativo mediante enfoques innovadores. ¿Qué estrategias utilizan para promover la transformación?</p> <p>El Uso Creativo de Recursos: Observa cómo los artistas enseñantes trabajan dentro de las estructuras institucionales y las normas educativas, y cómo encuentran soluciones creativas para los desafíos.</p> <p>La Importancia del Compromiso Educativo: Reflexiona sobre el compromiso de los artistas enseñantes con la educación y su papel como agentes de cambio dentro del sistema educativo.</p> <p>La Adaptabilidad y la Flexibilidad: Considera cómo los artistas enseñantes están dispuestos a adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las situaciones educativas.</p>	

Fuente: elaboración personal

2.4 Entrelazando las voces: Sistematización de la entrevista colectiva

Para recordar, en la entrevista colectiva decidimos que los entrevistadores fueran dos agentes externos al colectivo. Eduardo Miranda y Francisco González. La idea de que hubiera

dos entrevistadores tuvo los propósitos de hacer material para el podcast y el segundo para no perder de vista la parte del proceso de investigación. Para ello a Eduardo Miranda le pedimos que hiciera un punteo de preguntas, en el caso de Francisco yo le proporcioné el punteo debido a la investigación. Les comentamos a los entrevistadores que, independientemente de los punteos, si durante la conversación surgía alguna inquietud, otra pregunta o duda, tenían total libertad para hacer planteamientos en el momento. Para convocar, cuadrar y acordar tiempos, horarios como la cita con los entrevistadores, se hizo uso del *whatsapp* como enlace de comunicación. Se acordó entre el colectivo el lugar donde se llevaría a cabo la sesión. A continuación, muestro el punteo de las preguntas de la entrevista grupal.

Tabla 5. Punteo de preguntas para entrevista colectiva

Entrevistadores	Punteo de preguntas
Eduardo Miranda	<p>Realizadas por el moderador</p> <p>¿Cuál es la motivación de la creación del colectivo?</p> <p>¿Cuál es el significado del nombre?</p> <p>¿Cuáles son las motivaciones profesionales que les une?</p> <p>Respecto de la anterior, ¿Cuáles son las razones personales de creación y unión?</p> <p>¿Cuál ha sido el principal aprendizaje que les ha dejado el colectivo?</p>

	<p>¿Tienen conocimiento de algún impacto directo en algún compañerx docente o en alumnxs?</p> <p>¿Consideran que existe un cambio en su ejercicio de artista enseñante a través de la experiencia en el colectivo? ¿cuáles son?</p> <p>¿Cuentan con algún mecanismo de comunicación con sus podca-escuchas?</p> <p>¿Cuál es el reto más grande que tienen como grupo?</p> <p>¿Cuál es el área de oportunidad que tienen como colectivo?</p>
Francisco González	<p>Realizadas por la investigadora</p> <p>¿Por qué el nombre del colectivo termina con “ex” y no solo con la palabra “solo o sola”? ¿Qué significa para el colectivo?</p> <p>¿Por qué se nombran como “artistas enseñantes” y no como “artista maestro” o “artista docente”?</p> <p>¿Cómo conciben el “acuerpamiento” como colectivo?</p> <p>¿Cómo colectivo tienen algún posicionamiento político y cuáles es?</p> <p>¿Qué significa para ustedes el estar solex en un contexto escolar?</p> <p>¿Cómo fue que decidieron que la primer acción como colectivo fuera hacer podcast?</p> <p>¿Cuál fue el proceso que tuvieron para elegir la temática de los podcast?</p> <p>¿Cuál es el trabajo que hacen como colectivo y que implicaciones tienen en la educación como en el arte?</p> <p>¿A parte del podcast han desarrollado otros proyectos?</p> <p>¿Hay una relación entre el diplomado DIPAEB y su organización como colectivo?</p> <p>¿Qué implica haber participado en el DIPAEB del CENART y que impacto tuvo en su práctica de enseñanza o en su trabajo colectivo?</p> <p>¿Por qué trabajan con la metodología interdisciplinaria?</p> <p>¿Cuál es su proyección a futuro como colectivo?</p>

	¿Abrirían la posibilidad de abrir el colectivo a más integrantes?
--	---

Fuente: elaboración personal

2.4.1 Recolección de la información

La recolección de información de la sesión grupal se hizo por medio de la grabación de audio y video durante la entrevista en un dispositivo electrónico (Tablet, grabadora de voz y computadora). Posteriormente se guardaron los audios y videos en carpeta en unidad drive de *Google*, la misma que usamos par la entrevista individual (el material recabado sirvió para la segunda temporada del podcast de “No estás solex”).

De igual forma pasé al proceso de transcripción de audio a texto de la entrevista, se usó de nuevo la herramienta online *Transcripktor* para optimizar el trabajo debido a que la entrevista tuvo una duración de 3 horas con 90 min.

2.4.2 Inicio de sistematización

De igual forma elaboré una tabla para vaciar las entrevistas y coloqué anotaciones breves de fragmentos de la conversación con la intención de hacer un resumen, sin embargo, esta forma de organización no me servía mucho. Debido a la cantidad de información me confundía, como primer momento sería funcional, sin embargo, me confundía.

Tras esa problemática, escuché las entrevistas varias veces para poder revisar la transcripción, me fue más sencillo poder escuchar que escribir y me permitía localizar sobre el texto las ideas que iba encontrando; ponía pausa en anotaciones importantes para lograr hacer un resumen sobre elementos importantes y de esa manera pude ver un avance.

Para optimizar el tiempo, también usé la herramienta de “Chat GPT” online, esta herramienta es un programa de inteligencia Artificial (AI). Me ayudó sobre todo a vaciar la información que encontraba para después organizarla y sintetizarla. Otro modo de uso fue vaciar parte de las entrevistas en un número determinado de caracteres y buscar las ideas principales, algunas veces no ayudaba mucho, pero en general sí optimizaba el trabajo para

identificar de qué se hablaba en la sesión y que me fuera más fácil identificar las partes del texto.

Quiero puntualizar que las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) han causado revuelo y generado una serie de opiniones encontradas frente a su uso en la educación, en la investigación y en el campo académico. Sin embargo, quiero agregar que en mi caso el uso de estas herramientas ha optimizado los tiempos y tareas acelerando el proceso de ejecución. Si bien estamos frente a un cambio social y en transición a una transformación digital (la experimentamos un poco durante la pandemia) Chavéz (2020) señala que hay que comprender que las “IA son disciplinas científicas que ayudan a configurar máquinas para que sean inteligentes y capaces de resolver problemas, pero quien las manipula es un ente externo” (p. 348) y de ello depende el tipo de uso que se le dé en conjunto con su dimensión ética.

Finalmente con el párrafo anterior me han favorecido y ayudado en gran parte a sistematizar, pero eso no significa que la aplicación resuelva la tarea o escriba por el investigador o académico, usar las herramientas implica tiempo para saber darle indicaciones, releer y revisar, es decir hay un trabajo de por medio.

A continuación, se presenta un fragmento de cómo organicé la entrevista general. Para no perderme entre tanta información, dividí la entrevista en tres partes y las marqué con los siguientes colores: verde la parte inicial, azul la parte intermedia de la entrevista y rojo la parte final. A su vez, agregué la imagen con el mapa de la ubicación del lugar donde se efectuó y fotos de la entrevista de ese momento.

Dividí la información en dos columnas donde en una colocaba la transcripción y en la otra hacía una síntesis o resumen general, debido a la cantidad de texto.

Tabla 6. Ejemplo de registro de sistematización de la transcripción de entrevista colectiva

Entrevista grupal "No estas solex" en
Azotea-taller

Síntesis de la entrevista

Integrantes: Monica perez

Regina

Hector

Maggali

Anareli

Entrevistadores: Educardo

Francisco manuel Goncalvez

Lugar: puente de morena # 1206 col Narvarte, CDMX



Miranda



Hector: Listo.
 Regina: Hola.
 Eduardo: Hola hola.
 Regina: Aquí andamos.
 Hector: Héctooooor.
 Magi: Maaaagiiiss
 Regina: Reginaaa
 Anareli: Anaaaa
 Mónica: Mónix
 Monix, Todos: Invitados
 Regina: los invitados especiales
 Francisco: Francisco
 Monix: Francisco, y tenemos hoy
 invitados, bueno, pocas veces tenemos
 invitados,
 Magi: sí
 Monix: porque este es como show de,
 del club de Toby, de Toba, de Tobex
 Magi: Aquí todos son bienvenidos,
 Monix: pero este hoy, tenemos invitados
 porque es un programa bastante
 interesante, planeado, en el que queremos
 que ellos nos entrevisten a nosotros
 Magi: queremos
 Regina: en esta ocasión
 Monix: queremos ¿no? y si los
 producimos porque son buenos amigos
 porque tienen intereses en común con este
 proyecto. ¿Porque hay como... saben de
 qué se trata, no?
 Entonces, pues por eso invitamos a
 Francisco, que también es artista visual y
 es Artista ... Bueno, no sé si seas artista
 enseñante. Pero ahorita ahorita nos
 cuentas
 Francisco: ahorita les cuento
 Anareli: te vamos a entrevistar,
 jajajajajaa
 Magis: entonces ya me perdí.
 Eduardo: La entrevista va para allá
 Todos: rien
 Monix: Pero también es artista, visual,
 performancero y demás y tenemos a
 Eduardo, que también ya nos nos ha
 contado, muchas veces nos ha ayudado en

Parece que están hablando sobre cómo nació la idea del colectivo y por qué decidieron formarlo. Anareli menciona que la idea inicial surgió durante la estrategia de "Aprende en casa", y después de enfrentar dificultades durante la pandemia y el regreso a las escuelas, sintió la necesidad de mantenerse conectada con el arte y con otras personas que compartieran intereses similares.

Anareli intentó organizar una fiesta como forma de reunión, pero no todos respondieron positivamente. Sin embargo, Héctor, Magali, Moni, Regi, Mauricio y otros fueron los primeros en mostrar interés en la idea.

primeros conceptos:

- **Formación del Colectivo:**
 La conversación se centra en cómo nació la idea del colectivo y por qué decidieron formarlo. La iniciativa surgió durante la estrategia de "Aprende en casa" y se basa en la necesidad de mantenerse conectados con el arte y la creatividad.
- **Experiencias Personales:**
 Los miembros del colectivo comparten sus experiencias personales durante la pandemia, incluyendo pérdidas de amigos y familiares, crisis existenciales y la complejidad del regreso a las escuelas.
- **Motivaciones Personales:**
 Eduardo y Francisco, dos invitados especiales, expresan su interés en el

colectivo y cómo les ha enriquecido personalmente. Eduardo destaca el valor del colectivo como una herramienta para explorar el mundo del arte, mientras que Francisco se cuestiona la identidad del "artista enseñante."

Estos conceptos reflejan cómo el colectivo se formó en torno a la necesidad de mantenerse conectados a través del arte y la creatividad en medio de las dificultades causadas por la pandemia y el regreso a las escuelas. También se resalta la importancia de la identidad del "artista enseñante" y cómo el colectivo ha enriquecido a sus miembros personalmente.

speaker [00:07:56] ¿Que yo decía mmm por qué? ¿Por qué? ¿Por qué no? [00:08:00] ¿Yo no quería que ellos no y ese señor no lo quiero aquí, no? ¿Pero bueno, también se abrió y entonces como que lo primero fue cómo vamos a hacer una videollamada, no? Y en la videollamada pues ya así este pues empezaron a entrar muchos. ¿De repente empezamos a hablar nosotros de si hay que armar algo, pero justo cuando se dijo vamos a armar algo, un proyecto, esas personas indeseables no? Estoy a punto de decir sus nombres. Ay, no, por [00:08:30] favor. Este. Cierto. Este va a ser indeseable. Bueno, este. Esas personas dijeron Bueno, chao, nos vemos. O sea, se salieron en la videollamada. Era como, Ay, yo nada más venía a saludarlos.

Las principales ideas y temas discutidos en la conversación son los siguientes:

- **Formación del Colectivo:** La conversación comienza con la formación del colectivo, en el que los participantes comparten cómo surgió la idea de crearlo y por qué decidieron unirse.
- **Experiencias Personales durante la Pandemia:** Se mencionan las experiencias personales de los miembros del colectivo durante la

Speaker2: [00:08:43] Yo solo quería la fiesta.

Speaker3: [00:08:45] ¿Yo solo quería la fiesta o ni eso, quien sabe, no? ¿Y pues nada más nos quedamos nosotros y fue bien curioso porque ese mismo día fue como qué vamos a hacer? ¿Hay que armar algo bueno, ya se dio, como lo de la fiesta no se hizo, pero fue como lo del podcast, porque seguíamos como en pandemia, [00:09:00] todavía no? ¿Y pues ese día dijimos no sé, es que tardamos horas, no? ¿O sea, horas y horas y horas ese día, cuatro horas yo creo que hasta más no? Y este Quedamos pensando que podíamos hacer y de cierta forma. O sea, fue el el acuerdo entre todos de yo me siento así, o sea, nos escuchamos. Las inquietudes de Anareli estaban

Speaker3: [00:26:33] ¿Ajá, Entonces que siento que como esa vibra, esa parte como de sustain me me hacía falta, no? Y creo que, o sea, a mí como que me también me cuesta trabajo hablar de esto, porque también es algo que me confronta incluso hasta con mi sexualidad, en mi identidad. ¿Cómo, cómo me muestro a los demás, Como que eso para mí ha sido bien importante y que creo que justo en este colectivo justo surgió esta cosa de sentirme acuerpada, no? Pero no fue fácil. O sea, también [00:27:00] justo viene como. O sea, todo esto es como lo que se está logrando. ¿Pero antes de eso sí hubo una rasteriza, eh?

¿Pues emocional muy muy intensa no? Porque creo que y creo que se dio como a partir de la enseñanza, o sea, como de estar ahí, como también como tú. ¿Tú te identificas, no? Porque yo digo bueno, yo no soy maestra, yo no soy docente. ¿La

pandemia, incluyendo pérdidas de amigos y familiares, así como las dificultades de regresar a la escuela.

- **Motivaciones Personales:** Se destacan las motivaciones personales de los miembros, como la necesidad de mantenerse conectados, explorar el mundo del arte y encontrar apoyo entre ellos.
- **Inicio de la Fiesta y la Idea del Podcast:** Se menciona cómo surgió la idea de organizar una fiesta y cómo esta evolucionó hacia la creación de un podcast como un proyecto conjunto.
- **Identidad del Colectivo:** Los miembros del colectivo expresan cómo se identifican como "artistas enseñantes" y cómo el colectivo les ha permitido explorar y enriquecer esta identidad.
- **Impacto de la Pandemia en la Educación y las Artes:** Se discuten los efectos de la pandemia en la educación y las artes, así como la importancia de abordar estas cuestiones a través del colectivo y el podcast.
- **Objetivos y Propósito del Colectivo:** Los miembros comparten cómo el colectivo busca brindar apoyo, generar reflexión y ofrecer experiencias artísticas en un entorno de aprendizaje.

<p>palabra docente a mí me genera mucho tema, no? Y es traumatizante, es traumatizante, te trabó.</p> <p>Speaker2: [00:27:26] Así que creo.</p> <p>Speaker4: [00:27:26] Que nos conflictuó.</p> <p>Speaker2: [00:27:27] Mucho y que al.</p> <p>Speaker4: [00:27:28] Mismo tiempo empezó. Empezamos [00:27:30] a encontrar un sentido al como a esta congregación, a esta unión. Ajá. El que entendíamos es como especie de congregación.</p> <p>Monix: [00:27:40] Que cofradía.</p> <p>Speaker1: [00:27:43] Okay, la bendición tenía yo calor.</p> <p>Speaker4: [00:27:50] Creíamos en este como una diferencia bien grande entre la manera en la que se concebía el arte en en [00:28:00] esta parte y en otros compañeros y compañeras. Sí.</p> <p>monix: [00:28:05] Esa onda de ponerle a todos los programas. Al final la palabra arte decíamos.</p> <p>Speaker1: [00:28:11] Pero arte este qué con con conectarte, conectarte, reconectar, cambiarte.</p> <p>monix: [00:28:20] Nalquearte o animarte a ya.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y Crecimiento: Se menciona cómo el colectivo ha evolucionado con el tiempo, incluyendo la colaboración con otras organizaciones y la posibilidad de llevar sus experiencias a escuelas. <p>En general, la conversación se centra en la formación y evolución del colectivo, así como en la importancia de utilizar el podcast como una herramienta para compartir experiencias, reflexionar sobre temas relacionados con la educación y las artes, y brindar apoyo a otros. También se destaca la voluntad del colectivo de conectarse con un público más amplio y ayudar a sanar y despejar a través de sus contenidos.</p> <p>Los conceptos principales que se pueden identificar en la conversación son:</p> <p>Colectivo: Se refiere al grupo formado por los participantes de la conversación. El colectivo se caracteriza por ser un espacio de apoyo mutuo, reflexión y creación artística en el contexto de la educación y las artes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias durante la Pandemia: Los miembros del colectivo comparten sus experiencias personales durante la pandemia, que incluyen desafíos, pérdidas y la necesidad de adaptarse a nuevas circunstancias. • Identidad de "Artistas Enseñantes": Los participantes se identifican
---	---

2.5 Quiero saber ¿quién es el otro?: Narrativas individuales de los solex

Cada integrante del colectivo tiene una historia, ideales, motivos por los cuales llegó al camino de las artes, la enseñanza, en fin. Cada uno tiene su propia historia que contar que puede llegar a comprender parte de algunos motivos por los cuales se integró (participa) en el colectivo, o qué afinidades tienen ¿Qué hace que estas personas decidan agruparse? Para tratar de responder a esta duda decidí que, a partir de las entrevistas individuales, construiría narrativas de cada participante.

2.5.1 De la materia del universo al proceso escultórico: Mónica Pérez

A Mónica Pérez, quién forma parte del colectivo “No estás solex”, no le gusta que le digan “Moni” pero sí “Mónica o Mónix”, tiene 48 años, su signo zodiacal es “Cáncer” y cree que a las personas que les rige ese signo tienden a “maternar”. Ella es hija de Inés y Francisco, hermana de Pancho y Octavio, mamá de Manu y considera a los integrantes del colectivo sus amigos. Ella eligió que su lugar favorito para tener su entrevista sería la pulquería “Los hombres sin miedo” que se ubica en la delegación Iztacalco, y se encuentra paradójicamente debajo de un local de “alcohólicos anónimos”. Al calor de unos curados de avena y música de fondo nos cuenta un poco su historia. Cuando tenía 15 años sufrió de una hepatitis “marca diablo”, como ella dice, que la llevó a reprobado un año de la Secundaria diurna núm. 29 ubicada en la delegación Tlalpan. Su madre le buscó una escuela “rara” que se adaptara a lo que narra: “una escuela rara como su hija rara”. Encontró la “Escuela Activa” y como relata, encontró otras formas de aprender cómo adquirir conocimiento. Ella recuerda que deseaba ser “físico cuántico” estudiar la materia oscura, la mecánica universal. Evoca con mucho cariño a una maestra llamada María del Rayo que se encargaba de la materia de estética, allí descubrió que también el arte le brindaba un camino interesante por recorrer.

Años después hizo el examen para la UNAM, no quitaba el dedo del renglón de ser física, pero lo reprobó por un detalle, las matemáticas. Después de varios intentos decidió que lo mejor era ver el otro camino, el de las artes. Entonces fue que egresó como licenciada en Artes Visuales con especialidad en escultura en la Escuela de Artes y Diseño (ENAP) de la UNAM, más tarde se graduó como maestra en especialidad en escultura en la Academia de San Carlos de la UNAM.

Ella por mucho tiempo trabajó como artista escultora para empresas que la explotaban laboralmente, no comía bien, no dormía bien, permanecía encerrada todo el tiempo con otros escultores que vivían en la misma situación, ganaba bien pero no tenía tiempo y era muy infeliz. Sabía que eso tenía que acabar por su bienestar y se salió de aquel trabajo. Mientras pensaba qué iba a hacer de su vida como artista y solucionar la parte económica, decidió que dar clases podría ser una opción estable que le dejaría tiempo para producir obra artística.

Ingresó a un colegio “fresa, católico, privado” que se llama “La paz” como tallerista de escultura, le pareció maravilloso. Después, un amigo que trabajaba en el ámbito escolar, le recomendó de “pura calabaza” ir a la SEP y ofrecer sus servicios, pero no como docente de asignatura, sino como tallerista de escultura en madera en la Secundaria Técnica 17 “Escuelas de las artes” que se ubica en el Centro de Coyoacán. Hace años no había profesores de Artes, por lo tanto, se buscaban artistas que tuvieran experiencia en la enseñanza para impartir algún taller en específico, Mónica no entró haciendo examen, sólo presentó su currículo Vita E, hizo un servicio social que indicaba que había hecho talla en madera y a los dos días firmó contrato como maestra. Se libró de hacer el examen del Servicio Profesional Docente y USSICAM.

Después de su recorrido como maestra, Mónica se considera ahora como “Artista Enseñante”, se le ocurrió como una manera de nombrarse; ese concepto tiene su origen cuando estaba cursando la maestría en escultura. Ella hizo una analogía sobre el proceso escultórico, las ciencias y la educación – “cuando comienzas a devastar un bloque piensas en

modelar esa materia y darle forma, entonces así lo veo, en el proceso de enseñanza uno comienza a modelar y es cuando surge ese maestro o ese artista que enseña”–comenta.

La necesidad de nombrarse de esa manera es porque no le gustaba el término docente, ella refiere que la palabra “docente” le remite a la imagen de aquel sujeto burócrata, el maestro que compra sus planeaciones, entonces esa imagen no le va, sin embargo, esa confrontación la llevó a la búsqueda de algo que le hiciera sentido. Después de investigar, remontarse a la época del Renacimiento donde existían los aprendices y los enseñantes se cuestionó – ¿Por qué no ser un enseñante a través del arte? – ella dijo.

Para Mónica es necesario que en las escuelas se reconozca el trabajo que hacen los artistas que se dedican también a la educación, porque el arte tiene lenguajes, formas propias de pensar las cosas, por eso mismo se cuestiona ¿Qué tiene de malo formar o preparar a futuros artistas desde la secundaria?, se formula esas preguntas debido a que en el sistema educativo se reitera muchas veces desde el plan y programa de estudios, donde está estipulado que– “no se busca formar artistas”. – Mónica no es pedagoga, sin embargo, tiene la convicción que el arte brinda propias formas de generar conocimiento y aprendizaje, ha tenido la experiencia de participar como dupla docente en el DIAPEB. A su vez, comparte que un detonador que la llevó a descubrir un mundo de posibilidades en relación con la educación y las artes es seguir de cerca el proceso de aprendizaje de su hijo Manu quien estudia la primaria en un colegio “*Waldorf*”.

Su acercamiento con la metodología del colegio *Waldorf*, que sigue premisas basadas en el filósofo, educador y artista Rudolf Steiner, le ha permitido como madre, artista, enseñante y como simplemente Mónica hacerse cuestionamientos, invitarse a la indagación de los procesos artísticos, de los procesos como enseñante para seguirse modelando, y esculpiéndose a sí misma. (Mónica, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

2.5.2 La energía vivificadora de los otros soy yo: Magaly García

Magis decidió que el lugar especial donde quería llevar su entrevista fuera El parque México que se ubica en la colonia Condesa; es un lugar especial porque creció en esa colonia y también era el lugar especial de su papá. Ella es una mujer de 44 años, hija única, muy activa, curiosa con signo zodiacal Cáncer y fiel creyente de la importancia del “ser holístico”. Sus orígenes artísticos se remontan hasta su niñez. Cuenta que desde que tenía siete años, creció entre barras, espejos, grandes salones de duela, botes de pintura, teatrinos, marionetas, directores de escena y teatreros. Esto fue porque su mamá tenía horas laborales difíciles y quien la cuidaba era su tío materno que estudiaba en la Escuela Nacional de Teatro (ENAT) y lo acompañaba a sus clases.

Desde muy pequeña la diagnosticaron con hiperactividad, en la escuela constantemente las maestras inundaban a su madre con llamadas manifestando quejas porque su hija no quería estar quieta, se distraía y no ponía atención en las clases. Su madre la llevó a la terapeuta quién solo recomendó ponerla a hacer actividades de su interés para descargar aquella energía que incomodaba a los adultos. Recuerda que jugaba en el parque, se aventaba en el pasto, invitaba a sus vecinas a ver sus obras de teatro que ella había hecho con títeres y una cortina de baño como telón. Magis cuenta lo feliz que se sentía porque recuerda que le inundaba una sensación de libertad.

Más tarde a la edad de 9 años, ingresó a sus primeras clases de danza (le encontraron una actividad artística para descargar energía) para después, ser una adolescente de 12 años con la convicción de ser bailarina y poder cumplir el sueño de presentarse algún día en el Palacio de Bellas Artes. Entre mallas, tutus, zapatillas y leotardos rosas, se preparaba para cumplir ese sueño, aunque un día identificó que el estilo de la danza clásica quizá no le iba tanto y volteó a ver a aquellas niñas de danza contemporánea con leotardos negros y, como dice ella, se pasó al lado “Darks” de la danza.

Ingresó al sistema Nacional para la enseñanza profesional de las Artes, ahora la Escuela Nacional de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes y literatura (INBAL), donde se dedicó a la “Danza folclórica”, después de años incluso logró entrar a la “Compañía de Danza folclórica de Amalia Hernández” todo esto en un lapso de tiempo que comprende del año 1991 hasta 1997; logró cumplir ese sueño de presentarse en Bellas Artes pero, descubrió que tenía otras inquietudes. Se había quedado con una “espinita” que tenía que atender y se llamaba cine. Maggis dice que –de por sí ya era y me gustaba ser mandona, entonces creo que lo mío era dirigir–. Le gusta escribir más que actuar y como su referencia fue crecer en el teatro, pues quizá de allí vino la inquietud, pero desde el cine.

Empacó sus maletas, tomó un vuelo hacia la ciudad de Madrid, España, en el año 2000 comenzó la carrera de ciencias de la comunicación y posteriormente, ingresó a un posgrado en el 2004 en la escuela de “Séptima Ars” con especialidad en Dirección cinematográfica y concluyó en el 2006; aún guarda seis latas cinematográficas de cortometrajes que ha hecho.

Años más tarde, de regreso a México, y por necesidad de estabilidad económica entró a la SEP como maestra de danza en una Escuela Secundaria Técnica. Ha sido para ella un trabajo donde siempre se confronta, reflexiona, aprende; le gusta mucho enseñar porque ella cree que a través de las artes se pueden cambiar los puntos de vista, conocer distintos panoramas de las personas, de sus alumnos; busca compartir con ellos, echarse al piso, más que ser la maestra que da contenidos, busca ser la maestra que aprende con ellos.

“La Maggis”, como también se refiere a sí misma, se considera una mujer única y especial pero también muy controladora, ella infiere que quizá tiene algún tipo de “toc”, que provoca que todas las cosas que hace y desea salgan perfectas, básicamente como ella lo idealiza o piensa, sin embargo, con los años ha tratado de aceptar esa característica y tratar de adaptarse a las situaciones y las diferencias con los otros ¿Entonces es un reto para ella ser parte del colectivo “No estás solex”? Magi cuenta que “estar en el colectivo implica haber

encontrado una luz en el camino” porque se siente muy identificada con ellos; comenta que algunas veces le es difícil expresar con más libertad lo que piensa en varios momentos de su vida, pero le motiva que a varios de los integrantes del grupo no les cuesta trabajo alzar la voz, hacerse escuchar. Ser parte del colectivo le hace sentir que se mimetiza con cada uno de los integrantes, le llena de energía y le da esperanzas sobre que todos esos ideales, sentires y pensamientos que tienen en conjunto se lleguen a materializar, se conviertan en proyectos, acciones o construyan cosas grandes.

Le gusta mucho la energía que se hace en este colectivo, una energía espontánea y pareciera que caótica pero realmente tiene su propio orden, por ejemplo: ella se identifica con la energía de Anareli, hace que se conecte con su niña interior, ve en ella el espíritu rebelde que tuvo alguna vez y la búsqueda constante de libertad, la energía de alzar la voz pese a algunos intentos exteriores de querer ser silenciada; en Mónica ve la capacidad de transformar, ver más allá de lo obvio, la esencia de crear con lo que sea, donde sea y lo materializa; con Héctor conecta con su energía adolescente, la capacidad que tiene en darse el tiempo necesario para encontrar la claridad de lo que piensa para después tratar de ser congruente con él para luego verbalizarlo y darle sentido; de Regis conecta con esa energía que tiene para darle continuidad a las cosas, para encontrar el rumbo cuando se siente perdida, la capacidad de tomar un respiro, de continuar cuando las cosas se ponen difíciles, conecta con su capacidad de enfocar y ser concreta; de Mau identifica la energía de estar en movimiento, ser juguetón e ir de un lado a otro. Todas esas energías o cualidades Magali sabe que también son parte de ella y le enseñan a aprender de todo. (Magis, comunicación personal, 10 de febrero de 2023.)

2.5.3 Todos mis yo: Regina Arias

Regina Margarita Arias Álvarez decidió que su lugar donde llevaría la entrevista sería en las áreas verdes del CENART, eso porque es el centro donde convergen todas las artes, y le encanta esa zona de ese lugar. Tiene 41 años, es hija única, sabe hacer pan, es signo

zodiacal virgo, nació el 7 de septiembre, el día que se celebra a la virgen en Italia “el día de la Reina”. Sus padres tenían la disputa sobre qué nombre ponerle, su madre abogaba que Regina si es que era niña, su papá quería que su futuro hijo se llamara Margarito o Margarita si era niña. Así que cuando nació la niña le llamaron Regina (variante en latín de Reina y un tipo de flor) Margarita, en pocas palabras “la reina de las margaritas”. A ella no le gustaba su nombre de Regina, al escucharlo, cuando cursaba la primaria le disgustaba– me gustaba “Violeta”, también son flores– menciona convencida.

Cuenta una anécdota que en su casa su mamá acostumbra a tener muchas flores y curiosamente solamente florecen las margaritas, pero el tipo de flor reginas, no; a lo que su mamá refiere que –“las reginas se ponen celosas y prefieren no pegar”– lo que quiere decir su mamá es que Regina sólo hay una en casa y es ella, la “reina de las flores o la flor de las flores”. Eso le ha ayudado a resignificar con el tiempo su nombre, atesorarlo y aceptar que ella también es Regina, esa persona con fortaleza, poder y liderazgo, pero también Margarita, la dulzura, lo juguetona, lo vulnerable y la bondad, es como si ella le hubiera dado una identidad individual a cada nombre (como un alter ego) para sacar su personalidad en los momentos que lo necesite, son sus mejores herramientas, al fin de cuentas, en esencia es ella misma, puede sonar muy loco, pero es un asunto de asumir su identidad.

Regina es su parte que la conduce en el mundo material y Margarita la lleva por el mundo de las ideas. Bueno eso de los alter ego y cambio de roles en sus personajes es porque “Regi”, (como usualmente se le dice de cariño entre los miembros del colectivo) estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el Colegio de Teatro. Ella recuerda con cariño ser parte de la UNAM, sin embargo, también reconoce que, debido a las huelgas se propició la toma de espacios universitarios, como el del “Che” que lleva años ocupado por grupos de choque, eso complicó llevar a la práctica varios ejercicios de teatro en su facultad. Recuerda que ya le habían tocado algunas huelgas que la llevó a tomar clase “extramuros” en los teatros

“Santa Catarina” y teatro de “La conchita” en Coyoacán, terminando la carrera en tres años. Si bien fue muy gratificante estudiar allí teatro, también fue muy complejo por temas políticos.

Regi se percibe como una “ñoña” en todo su recorrido escolar. Eso le costó ser víctima de *bullying* hasta la secundaria y provocó que fuera una persona seria, reservada y muy solitaria; quizá el apoyo de sus padres fue fundamental para sopesar lo que vivía en la escuela, aun así, el espacio escolar es algo que le dio mucha identidad. Cuando entró a la preparatoria la situación cambió, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) núm.7 de la UNAM, sentía orgullo ser parte de la institución, incluso sentía arraigo por la mascota representativa de la prepa, un delfín. Fue allí donde por fin decidió que quería estudiar teatro ya que estaba muy en contacto con las artes por los talleres que ofertaba la escuela en ese momento. Pero ¿cuándo comenzó su acercamiento a las artes y más específicamente al teatro? Regi cree que más bien se andaban buscando desde que era muy pequeña, además de los dramas que hacía y este juego en búsqueda de su identidad, es que desde la práctica del juego como un momento lúdico descubría poco a poco que su camino iba por las artes.

Cuando ella era niña jugaba con sus vecinas a hacer representaciones, juegos de roles o imaginaban que presentaban un concierto, eran famosas, así poco a poco descubrió que quizá su camino era ser parte de una banda musical. Conforme pasaba el tiempo estaba segura de que lo suyo era hacer música. Regina Margarita creció escuchando la voz y guitarra afinada de su papá con canciones de Juan Gabriel, los Tecolines, los Dandis, por otro lado, su maestra de Artes Plásticas de la secundaria, alimentaba en Margarita un fiel interés de replicar con dibujos las imágenes de sus “animes japoneses” favoritos del momento que le alucinaban tanto, se reflejaba en una “Sailor Moon” o en unos “Caballeros del Zodiaco” en técnica de gises pastel y óleo.

Aquella Regi adolescente estaba tan indecisa, sobre qué rumbo tomar; artes, plásticas, música, teatro, ¡qué decisión tan difícil para una joven de 13 años! Lo que ayudó mucho a elegir fue que un profesor llamado Salomón que era de teatro, él le llenó de ese ánimo para

tomar la decisión hacia el camino del teatro. También sucedió que el trámite para entrar a la Escuela Nacional de Música era muy engorroso, necesitaba de un propedéutico, sus padres no podrían costear esa carrera, así que el teatro por ser una carrera que estaba en contacto con otras disciplinas artísticas como música y artes visuales terminó siendo la elegida; afortunadamente sus padres la apoyaron en todo momento.

Con el tiempo, ya en la carrera descubrió que más que dedicarse a la actuación lo suyo es producir teatro, dirigir, le encanta estar más en los procesos. El teatro es una profesión que requiere de trabajo en equipo, de estar dispuesta a aprender, de compartir y dialogar; para Regi ser maestra es como ser directora de escena, hay elementos performativos interesantes que están en juego con la experiencia en el aula. Por cierto, y ¿cómo es que ella llegó a la docencia?, pues bien, se le dibuja una sonrisa cuando le preguntan.

Resulta que ella necesitaba sí o sí un trabajo con estabilidad económica con urgencia. Como ella lo había mencionado antes, –mis padres no tenían una situación económica estable–, pese a que le han tratado de dar lo mejor que pudieron, a veces se encontraban como familia en situaciones precarias. Notaba que su mamá estaba cansada de trabajar como empleada doméstica, su papá vivía con tensión por estar “persiguiendo el taco” constantemente. Por esa razón Regis se empeñaba en ser “ñoña”, para mantener la beca que le daba la universidad por sus buenas notas académicas, pero finalmente la beca se acabaría y necesitaría más tarde aportar una ayuda económica estable en su casa.

Así fue como un amigo cercano la contactó para ofrecerle como alternativa a lo que estaba viviendo, un trabajo como maestra de teatro en una escuela privada. De pronto la idea no le pareció nada mal, ella ya había tenido encuentros como tallerista con adolescentes y niños pues hizo su servicio social como *staff* en el “Museo Papalote del Niño”. Ingresó a dar clases en nivel primaria en el “Colegio Patria” al inicio tenía miedo, pero la sorpresa es que encontró un trabajo gratificante y descubrió una nueva vocación. Obviamente ha tenido complicaciones como docente; al no tener una formación de enseñanza del teatro o pedagogía,

al comienzo de su carrera como maestra les enseñaba a los estudiantes como a ella le habían enseñado teatro en la universidad, se daba cuenta que esa no era la fórmula; ella refiere que le ha tocado indagar o buscar herramientas (además de las brindan la SEP) para poder ser mejor guía para los adolescentes. Ella ha aprendido mucho de ser maestra; siempre que está en la escuela hace constantemente analogías con el teatro, piensa incluso que la planeación didáctica de las clases son un punteo para una técnica de improvisación y los alumnos son los actores.

Ella se sentía como “pez en el agua” en aquel colegio. Un buen día, una compañera de trabajo le sugirió entrar al sistema público, la razón de ello fue que las condiciones laborales eran más seguras en una institución gubernamental que privada. Regina reaccionó con un rotundo ¡no! al escuchar tal sugerencia, imaginó de inmediato que se convertiría en esos “hombres de grises” que salen en la novela de Michael Ende “Momo”. De pronto el alter ego de Margarita salió, comenzó una lucha entre las personalidades de Regina-Margarita. Siguiente escena, Margarita llevó a Regina a “regañadientes” a solicitar en la delegación Iztapalapa trabajo para la secundaria pública.

Tras el acontecimiento de la pandemia del COVID, Regina agradece la moción de Margarita de entrar al sistema de la SEP; efectivamente ser maestra la amparó de manera laboral y económica. Además, no era lo más catastrófico que imaginó, de hecho, todo lo contrario, mejoró su situación económica, consiguió estabilidad, sigue en proyectos independientes alternos de teatro, pero cree también que ha tenido suerte de llegar a escuelas con un ambiente armonioso y compañeros comprometidos. Eso no significa que no haya tenido confrontaciones con los otros, momentos incómodos, inconformidad sobre cómo se hacen las cosas en el sistema educativo, no está cegada o negada a ver la parte oscura. No obstante, cree que justo por haber tenido una formación artística y teatral le ha permitido en momentos de tensión, tomarse el tiempo para primero cuestionarse, reflexionar, saber discernir si es un problema personal o no; le ha ayudado sacar algunos de sus alter egos cuando es necesario,

usar todas las versiones de ella. Ha logrado conjuntar la docencia y las artes, ahora ve estas áreas de conocimiento como una unidad.

Regina sufrió la pérdida de su papá durante la pandemia, eso la marcó mucho, sentir la muerte de cerca la llevó a darse cuenta de la brevedad de esta vida, ahora piensa que no quiere perder el tiempo con peleas, discusiones, quiere dedicarse a disfrutar de todo lo que suceda con todos sus matices. Su proyección para futuro es no pensar en el futuro, en su lugar hacer en el presente, tener acciones concretas en el aquí y ahora; en ese sentido la respuesta del presente es cuidar su salud, su mente, el espíritu. Eso la lleva también a pensar que significa ser parte de “No estás solex” y significa justo así de simple, ya no sentirse sola, compartir, verse reflejada en los otros seres, vivir, amar con libertad, es un espacio seguro donde se puede mostrar tal cual ella con todos sus matices sin ser juzgada. (Regi, comunicación personal, 3 de febrero de 2023)

2.5.4 Héctor el vector: Héctor Guerrero

Héctor tiene 43 años de edad, es de signo zodiacal libra, nació un 7 de octubre en Celaya Guanajuato. Es un chico que proviene de la zona del bajío, se asume como una persona que ama la tranquilidad, los espacios íntimos personales, darse un tiempo de quietud, respirar, guardar silencio, cambiar de energía y continuar, como los 5 ritmos de Gabriel Roth. Se refiere a sí mismo como un “wey”, allí todo loco, aburrido que le gusta ir al “café jekemir”; es un lugar muy tranquilo y apacible que existe en medio del caos del centro de la ciudad. Puede pasar horas en ese lugar comiendo pan con café, por eso es su lugar especial para llevar su entrevista. Es papá de Georgino, mejor conocido como Gino, un perro chihuahua.

A Héctor le encanta bromear y reír. Se identifica con muchísimas cosas: con los “memes del perro Cheems”, describen muy bien su vida, para él un meme se supone es como un signo de algo que está pasando, es como un indicador activo de los cambios sociales. También se identifica como una hoja en blanco donde los primeros en escribir sobre el papel fueron sus padres. Se identifica como el ser que crece a partir de todos sus errores o como él

lo dice en tercera persona–“de todas sus cagadas que ha hecho, Héctor ha aprendido y se sabe que tiene la oportunidad de hacer cosas nuevas”– Básicamente es una construcción de todo lo que le ha pasado en toda su vida, entonces se define como un “ser que siempre está en constante tránsito” que se va conectando con los otros de muchas maneras eso lo convierte en una especie de “vector”.

Su primer acercamiento con las artes fue desde la niñez, estuvo en talleres de artes plásticas, tocaba el teclado, bailaba con sus amiguitos discos enteros de las bandas “Parchis”, “Odisea burbujas”, el dueto “Enrique y Ana” y su canción favorita era “El bosque de la china”, no bailaba Timbiriche no porque no le gustaba. Recuerda que su familia tenía buena estabilidad económica bastante porque su papá trabajaba en la empresa “Fertilizantes mexicanos”. Recuerda que era un niño a veces envidioso, creído y un poco “mamón”. Ciertamente el estilo de vida que le daba su familia le permitía tener acceso a las artes

Él llegó a la Ciudad de México para estudiar en la universidad, inicialmente ingresó a la carrera de Ciencias de la comunicación en la UNAM, no le gustó porque en realidad quería hacer cine y decidió salir de esa carrera. Vio el plan y programa de la ENAP de la UNAM, la escuela de artes y creyó que era la oportunidad para explorar allí con una propuesta desde el cine. Hizo su trámite correspondiente, estaba muy contento porque estudiaría arte, hasta que... se percató que por error se metió a la carrera de diseño y no de artes. Intentó arreglarlo, le dijo a su papá que cambiaría otra vez de carrera, pero su papá le dijo – ¡no ya no “cabrón” o terminas o terminas ya estuvo bueno! – a lo que Héctor contestó – ¡no papito, no papito, ya me voy a portar bien! – dice entre carcajadas. Regresa a la anécdota que intentó cambiar de carrera, pero fue imposible y así es como egresó con el título de Diseñador en Comunicación Visual.

Asume que gran parte de su vida fue un diseñador feliz, trabajando y ganando mucho dinero para empresas “mamonas”, que le permitían comprar pan y pasteles muy caros. Todo iba bien hasta que percibió que se estaba convirtiendo en un ser despreciable que se sentía

superior a un grupo de personas, “mamón” y él sabía que esa no era su esencia ni quería ser esa persona. Compartió con su hermana lo que le estaba pasando, quería hacer un cambio de trabajo, de vida y la sugerencia de ella fue ¿por qué no das clases?

A Héctor no le pareció mala idea, hizo su examen para ingresar al Servicio Profesional Docente, se quedó y le llamó la atención que nadie de los profesores que elegían escuela, quería escuelas de Iztapalapa o de alguna zona de la periferia de la ciudad porque se dice que son zonas violentas. Le llamó mucho la atención que nadie quisiera esas escuelas por ese tipo de argumentos y tomó la decisión de dar clases allí para ver qué pasaba. Recuerda que en su primer día como profesor en la SEP en nivel Secundaria Técnica lloró. Sucede que un chico lo amenazó con golpearlo, el motivo no le quedó claro; era la primera vez que se veían, no le había dicho nada, nunca habían cruzado palabras previamente, es más ni una mirada, pero la advertencia fue clara.

Ese acontecimiento le hizo recordar lo mal que la pasó siendo un adolescente en la secundaria, lo mucho que lo molestaban por ser fresa y usar lentes, el *bullying* estaba a la orden del día, eso hizo que a la menor provocación faltara a la escuela, es más, estuvo a punto de reprobando el nivel; alcanzó a pasar la secundaria con 6.5 de promedio y eso le da orgullo, fue un logro. Pero ahora es un maestro de secundaria y algo tenía que hacer. Semanas después de entrar a la SEP se enteró del DIPAEB del CENART, decidió entrar quizá le ayudaría a vislumbrar un poco su camino por la docencia. Le pareció que el enfoque del diplomado era muy esquematizado, era lo que necesitaba, si bien no le solucionó la vida y le generaba más preguntas que respuestas sí fue una herramienta que le ayudó a reafirmar que su camino en la educación estaba en las artes.

Con el tiempo comenzó a tener problemas con la estructura del sistema institucional de la SEP, discutía todo el tiempo con sus autoridades educativas, compañeros, era muy crítico con lo que pasaba en el colectivo escolar y poco a poco asumió, que en su camino él debería ser un maestro “pedero y rijozo”. Estaba tan enojado con la forma de educar y concebir la

escuela que lo llevó a buscar respuestas, aún no las encuentra, pero al menos sabe que una posible respuesta para hacer un cambio es a través de la colectividad. Él imagina que el espacio físico ideal de una escuela debe estar en un lugar donde haya naturaleza, piensa eso porque la naturaleza despierta las ganas de crear, es más, si él tuviera el poder necesario le gustaría demoler todas las escuelas y acabar con el modelo arquitectónico del panóptico.

A veces se siente muy agotado “es mucha chinga ser docente”, refiere que estamos en un cambio de paradigma social donde el mismo sistema (no solo el escolar) te demanda y exprime, ya hasta le salieron muchas canas de estrés, puntualiza muy sorprendido. Eso le denota sólo que las cosas no deben de seguir replicándose como hasta ahora, debemos de cuestionarnos como sociedad nuestras prácticas personales, colectivas, y en el caso de la educación, cuestionarse si realmente estamos educando para el futuro, si es así ¿qué tipo de futuro? La pandemia, por ejemplo, dejó un antecedente, una cicatriz muy profunda en las personas ahora se da cuenta que vivimos aún más con miedo todo el tiempo, tenemos miedo a desaparecer, el COVID incremento ese miedo y ahora tenemos el ansia de hacer todo: una maestría, correr para que no se nos vaya el tiempo, que hacer cursos, que hacer diplomados, y no le damos tiempo a las cosas, no damos un respiro, muy pocas veces nos tomamos el tiempo para sólo estar.

Eso lo lleva a pensar en ¿cómo llego a “No estás solex?”, pues lo describe en una representación visual –“yo estaba sentado en medio de una neblina espesa, estaba esperando a que la neblina comienza a disiparse cuando... vi una luz, eso significa que comenzó a bajar la neblina; entonces me di cuenta de que había un faro, eso es “No estás solex”, encontrar el faro en medio de lo brumoso. Todo este proceso en el colectivo le ha hecho reafirmar que las artes están ligadas con la experiencia personal, pienso de nuevo en que somos vectores que vamos de un punto a otro y nos cruzamos con otras personas. – dice. Quizá puede sonar rebuscado, pero piensa que las personas somos la materialización de los universos que se proyectan a la vez en una realidad que convergen a su vez en muchos otros universos. Es decir, somos

receptores de experiencias subjetivas que intentamos comunicarnos y el medio para compartir esas experiencias, son las artes. Héctor sonrío mientras todos lo vemos con asombro, él da un sorbo a su café, Alguien le pregunta abruptamente – ¿Qué mensaje le dejarías al Héctor del futuro? –Él concluye con – ¡¿cómo le hiciste para llegar?!–. (Héctor, comunicación personal, 2 de marzo de 2023)

2.5.5 Los caminos sirven para perderse, regresar, experimentar y encontrar (se): Anareli Cervantes

Ana escogió como lugar especial para su entrevista el bosque del Ocotil, ubicado en la delegación Cuajimalpa, escogió ese lugar porque le gusta estar en la naturaleza. – “La naturaleza incita a la creatividad, te pone en estados de reflexión y te puede llevar al estado de la contemplación y eso es muy bello” – comenta. Los bosques son sus lugares favoritos, caminar en algún bosque es un ejercicio meditativo para ella; es signo zodiacal piscis, nació el 13 de marzo y tiene 33 años. Se considera una persona que todo el tiempo está pensando, divagando, repensando, es muy compleja.

Anareli refiere que proviene de Naucalpan, un municipio del estado de México con altos índices de violencia que se ubica a una hora de la CDMX. Su niñez la vivió con todos los problemas sistémicos y sociales que enfrenta un barrio segregado de la periferia de la ciudad; actualmente vive en la colonia centro de la CDMX, comparte un departamento con dos personas: Ricardo y Naya; con tres gatos: Querreque, Uma y Cardamomo.

En un intento de salir de los ambientes “gruesos del barrio”, tuvo su primer acercamiento a las artes a través del dibujo y la música. Comencé a tocar la batería, tenía una banda de rock y dibujaba mucho porque veía a mi papá dibujar. “Creo que las artes me salvaron en su momento, me daban momentos de tranquilidad y un espacio no físico de quietud, me ayudó para conocer otras cosas ”, menciona. Más que definir qué es el arte, para ella es una acción que ayuda a encontrar un camino hacia aquello que te mueve. Considera

que el arte sirve para entenderse a uno mismo, utilizándolo como una forma de comprender el entorno y su lugar en el mundo, más allá de dominar una técnica de arte específica.

Ana es una persona intersexual, debido a eso, por muchos años le había costado definir qué tipo de expresión de género tenía, a veces se sentía muy masculina, otras muy femenina. Quizá por eso el tema de identidad es algo que le cruza de manera constante– “creo que siempre la identidad es una forma de búsqueda y conocimiento sobre ¿qué de los demás está en tí?, por eso ahora agradezco que desde el lenguaje y otras acciones se dé foco al tema de la inclusión, a la diversidad, el ser visible otras formas de ser, agradezco que ahora puedo decir que era un niño que tuvo como primer referente de arte a “Bob Ross”, –dice entre risas.

Su historia académica piensa que es extraña, el mejor nivel académico que tuvo fue el preescolar, no recuerda cómo aprendió, sólo sabe que iba a jugar; la primaria la cursó en una escuela católica ortodoxa que pertenecía a los “Legionarios de Cristo”. Tras el suplicio vivido en la escuela primaria pidió la cambiarán a la secundaria pública. Ella recuerda que era muy, muy ñoña, dedicada y ordenada gracias al régimen de la primaria, pero, cree que su cerebro colapsó al estar en el sistema público. Descubrió que no estaba preparada para la escuela; tarde que temprano la adolescencia llegó y se convirtió en una estudiante confrontativa, retadora con la autoridad escolar, se metía en problemas que terminaron provocando su expulsión del plantel, aunque concluyó el nivel en otra escuela, tenía muy claro que le sería difícil adaptarse a otra escuela.

Más tarde ingresó al Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco (CCHA) de la UNAM, eligió esa escuela porque el plan y programa prometía tener un sistema más libre, autónomo y porque había escuchado que no había tanta vigilancia en el plantel. Efectivamente se la pasaba muy bien, encontró un sistema escolar más o menos funcional. Cuando llegó la hora de elegir carrera recordó lo mucho que le gustaba dibujar, tenía muy en la memoria el arquetipo del artista, genio, excéntrico, especial, ¿qué podría salir mal?

Ingresó a la FAD de la UNAM en la carrera de Artes Visuales. Las artes ciertamente no eran lo que creyó, no se trataba de hacer árboles felices” como las frases que usaba Bob Ross, de hecho, estar en la universidad fue un choque de nuevo, pero esta vez se enfrentaba a un mundo elitista, clasista, racista donde su periferia y el barrio no cabían del todo. La línea que siguió fue la de la producción escénica. “Me gusta construir espacios, atmósferas, objetos” eso es lo mío.

Ahora ella concibe que las artes no sirven solo para mostrar la genialidad o dominio de una técnica, sabe que los artistas tienen una labor social y es la de transformar los entornos, los artistas deben tener una participación en la sociedad. Se dio cuenta que es así para ella porque ha iniciado un recorrido importante que implica la resignificación del ejercicio del ser artista. Sabe de sobra que vive problematizando constantemente, eso la mantiene en crisis constante “piscis crisis” como refiere, pero quizá eso permite que después del caos busque la calma, la reflexión, quizá mi esencia es el ser tranquila.

Anareli no tiene una proyección a futuro ,es decir, ya no tiene un plan claro. Quizá en este momento de su vida se encuentra en un punto de quiebre donde se está replanteando o reformulando qué es el futuro y qué es lo que le gusta. Es decir, si hace 5 años le hubieran preguntado cuál era el proyecto de su vida, sin problemas hubiera referido que ser una artista consagrada en el ámbito de la escenotecnia o de la escenografía ¿porque no exponer en galerías, ganar dinero, tener un estatus social; pero en este momento se da cuenta que cosas que quería ya no las quiere, se han ido desmontando varios sistemas de creencias.

El punto de quiebre donde se rompió, –hubo un punto de quiebre–, ella cree que quizá fue cuando su papá murió. Ciertamente su padre no era un padre cariñoso y presente. Era alcohólico, y ella cree que su muerte tiene una explicación que recae en la negligencia social. A partir de ello se creó una herida en ella, se comenzó a configurar todo su sistema de creencias. “Ahora creo que estoy contemplando, existiendo, veo belleza en la contemplación” comenta. La muerte de mi papá me llevó a pensar en las heridas sociales y en las vanguardias.

“No estás solex” representa un espacio creado para estar, sin imposiciones, desde las risas, sin juzgar, con cariños, afectos, amistades. “Los solex me reconfortan, me acuerpan, son parte de mí, siento que me reúno con mis amigos para jugar”.

Ser docente es como una chamarra que no le queda, le remite a la palabra decente, serio, gris, pero ser artista enseñante para ella representa una forma de identidad y una forma de transformar la educación y la manera en que se hacen o se piensan las artes, es una oportunidad para encontrar nuevos caminos en la forma de educar y pensar el arte “quizá siendo artista enseñante encuentre los contrastes y las posibilidades de crear”

Un bosque tiene muchos caminos, entras por uno y sales por otro. Comienzas a transitar por un lugar y llegas a otro camino, así pienso que es la acción creadora, es un proceso orgánico. Ana cree que cuando te imponen algo, y las cosas se convierten en obligación, van perdiendo sentido, las personas se enajenan y olvidan la capacidad para sorprenderse, la voluntad. Dijo lo anterior porque piensa que eso pasa en la educación y en las artes y piensa que es muy importante no perder de vista el sentido de hacer las cosas y menos en estos ámbitos porque se corre el riesgo de dejar de crear.

Para terminar la entrevista Anareli pide a los integrantes del colectivo que le digan algo que les haga sentido de ella, puede ser una palabra o algo que les remita. Regina concluye que anareli es rebeldía en construcción, Mónica dice que estar en el bosque le hace pensar en que ella es un ser mágico fantástico “un unicornio un ser único y raro difícil de encontrar”, Héctor dice que más bien se la imagina echando un lonche mental, es decir, dándose un tiempo de espacio y tiempo de reflexión, pero también escuchándola él piensa que es como el personaje de la película vieja de “los caza fantasmas” “el espanta niños” porque es como ese personaje que vive en mundos alternos y siempre busca la forma de hacer apariciones para espantar a los niños, en este caso para espantar a la gente y moverla de donde están, Magi dice que la Ana es un unicornio que la movió para despertar, la visualiza tirando la bomba, gozando mover a la gente de su lugar. (Anareli, comunicación personal, 18 de febrero de 2023)

2.5. 6 No estás solex: Narrativas de una entrevista colectiva

Congregados en la calle de “La Morena” en la colonia Narvarte se reúnen Magali, Mónica, Héctor, Regina, Anareli en el “Taller-Azotea” de Mónica. El taller es un lugar pequeño de tres por tres metros aproximadamente. El lugar destila una mezcla de fragancias a madera, plastilina, jabón y a quien lo habita. Antes de comenzar la entrevista, entre bromas, abrazos y disculpas por haber llegado tarde a la cita, se organizan para acomodar los dispositivos de grabación. Para entrar en calor y romper el hielo, Anareli abre una botella de vino que acompañará la noche. Entradas las ocho con veintiséis minutos inicia la entrevista en compañía de Eduardo Miranda y Francisco González.

Eduardo, mejor conocido como “Lalo” es amigo cercano de los integrantes del grupo y con mucho cariño les nombra “Las inventadas”. Él proviene del área de las humanidades, la política y es internacionalista; además de ser amigo de los solex, en la reunión dice que ha visto su trabajo de manera cercana, pues los conoce desde Aprende en casa. Lalo refiere que le interesó ser entrevistador dado que genuinamente le sorprende cómo ellos hacen del arte una herramienta para construir caminos que permiten que aterricen las cosas de manera distinta e interesante.

Francisco por su parte es Artista visual, performancero, ha trabajado en la gráfica, en el cine documental, le interesa la política desde el trabajo de las artes, es asesor de la investigación de tesis de Anareli y se suma al interés de ser entrevistador porque, como menciona en la reunión, la figura del artista enseñante le genera cuestionamientos y hay algo que como que le eclipsa la mirada; además comenta que, desde su experiencia, le llama la atención cómo alguien que se asume como artista, al estar frente a la docencia hace esa construcción identitaria. Después de nombrar quien es cada uno y su interés por mediar la entrevista, Lalo arranca con la pregunta dirigida a los solex ¿Cómo es que nace el colectivo?

Inmediatamente Héctor mira a Anareli y con voz profunda pregunta ¿Cuéntanos?
Estallan las risas y los solex en conjunto miran a Anareli y ella relata que se conocieron en la

estrategia de “Aprende en casa”. Al terminar la estrategia cada uno regresó a su centro de trabajo de manera presencial; Ana dice que se sintió muy mal con ese regreso porque volvió a un sistema de violencia laboral, poca comunicación con sus compañeros, notaba que “todos estábamos en crisis” en una crisis incluso existencial, no era para menos con una pandemia que visibilizaba problemas sistémicos y tras su paso los agudizó. Pese a que la estrategia de Aprende en Casa no fue la mejor experiencia laboral, ella narra que sentía que había algo que la mantenía conectada: siempre estaba jugando, platicando, había un diálogo continuo, siempre estaban de por medio las artes, estaba creando, sentía que estaba viviendo. ¡¡¡Claro!!! regresar a la escuela le acentuó el sentido de soledad.

Pese a que seguía la pandemia, Ana recordó que hubo una fiesta en casa de Karina Monterrubio (compañera de la estrategia) que permitió que los compañeros se conocieran un poco más. Así decidió que hacer una fiesta podría ser una opción y lanzó la propuesta al grupo de *Whatsapp*; a pesar de la respuesta positiva, no se llevó a cabo. Anareli tenía una especie de urgencia de convocar a los compañeros a través de la fiesta, como ella refiere en la entrevista, “era el pretexto para después armar algo, no sé qué, pero hacer algo”. Tras la insistencia de Ana, varios se unieron a la propuesta y procedieron a lanzar la convocatoria en general para hacer una videollamada, se reunieron, pero al hablar de crear un proyector juntos, varios se fueron a excepción de Mauricio, Maggali, Mónica, Héctor, Regina y Anareli.

Maggali cuenta que esa reunión fue muy larga, todos se escucharon, hablaron de sus experiencias en la escuela, del regreso a esos espacios, hubo una especie de catarsis. Dice Magali que ellos escuchaban las inquietudes de Ana. Magy dice que a ella particularmente le parecía “padre” pues Ana proponía que se hiciera un proyecto que sirviera de acompañamiento, de catarsis acerca de lo que estaban viviendo y con eso construir o crear algo más. Maggy cuenta entre risas, que Ana básicamente se puso a debrayar, así, como es ella. Entonces en síntesis el colectivo para Maggali surge tras la necesidad de Anareli de mantener contacto y construir algo. Mónica comenta también que la intención inicial era hacer

un registro e ir archivando la manera en que se iban acompañando para mostrar cómo esas seis personas se brindaban apoyo; Héctor dice que a él le llamaba la idea de hacer cápsulas radiofónicas y Mau propuso hacer grabaciones de los encuentros y fue así como surgió la idea de hacer los podcasts.

Los solex dicen que compartir y dialogar entre ellos fue todo un proceso, Héctor agrega que si bien no tenían claro hacia dónde se dirigían, sabían que todo lo que estaban archivando era un ejercicio de respuesta frente a la crisis en torno al tema de educación, las artes y, por supuesto, lo que les atravesaba de manera personal. Anareli comenta que, al compartir sus vivencias con ellos, se daba cuenta que no era la única que pasaba por situaciones similares. Ana dice que, durante el ejercicio de platicar, existía un acompañamiento pues intercambiaban sus experiencias, sus soluciones, como lo vivieron y eso la hacía sentir que recibía un apapacho.

Regina refiere que personalmente en ella se originó un punto de encuentro donde se podía reflejar y encontrarse con otros, era como toparse con un espejo. Comenzaban a reconocerse en el otro. Ya no se sentía extraña, incluso se daba cuenta que no era mera percepción de ella cómo se sentía dentro de la escuela; podía ver que los artistas enseñantes dentro de una institución escolar son vistos como los raros, los anormales, agrega Mónica “nadie me pela”, Maggy dice “los bichos raros”, Regina reitera que incluso trabajan apartados de otras asignaturas, se les da poca voz y entre risas Eduardo dice ¡¡¡son las inventadas!!!

Maggy toma la voz y comenta que, si bien el podcast era el inicio para construir algo, cada charla abría el camino para saber dónde dirigirse. Mónica agrega que desde la segunda reunión ya habían vislumbrado que no querían que su hacer sólo se quedara en podcast, sino que deseaban hacer más acciones, de igual forma no sabían con claridad qué, pero la intención de salir del espacio escolar se dejaba notar. Anareli reafirma que fue en esa reunión, donde ellos se dieron cuenta que ya eran un colectivo y que querían dar espacio a dialogar y compartir sus experiencias. En esa reunión Mónica manifestó poner un nombre, fue entonces

que tras hacerles sentido el “sentimiento de soledad”, Héctor propuso darle un giro usando la frase “No estás solo” pero sentían que a la palabra “solo” le faltaba algo que involucrara a todos, así que Héctor agregó las letras “e” y “x” quedando “No estás solex”.

Regina agrega que la intención es que las acciones del colectivo, no solo se limitarán al podcast, Héctor comenta que sí, que inicialmente pensaban que el colectivo podría hacerse más grande, no cerrarlo sólo a seis personas. Se pretendía que una de las funciones de la agrupación es que sirviera para hacer sentido a otros y que permitieran esas acciones que otros se acercaran y compartieran sus experiencias o fueran parte de la construcción de otras experiencias. Es en ese momento que Maggy narra que Mauricio pertenecía a una asociación civil de nombre “Bordearte A.C” con la intención de acercar el arte y otras cosas a diversas comunidades de la periferia de la ciudad de México. Entonces, fue que Mauricio con su A.C organizó el evento “Encuentro frontera” donde propuso que “No estas solex” como colectivo participara con un dispositivo artístico-educativo.

Anareli recuerda que para ese encuentro no sabían qué presentar o cómo presentarse ya que la mayoría de los colectivos que estarían en ese encuentro llevaban productos muy específicos para mostrar como: danza, asesoría legal, comida, artesanías, juguetes, gráfica, talleres de perreo y obras de teatro. Entre risas dice que se tuvieron que inventar algo como las “inventadas” que son. Héctor agrega que se inventaron un dispositivo grupal muy bonito, esa expresión detonó risas por parte del colectivo. Mónix refiere que más bien fueron experiencias artísticas y Magali interviene refiriendo que se organizaron las actividades tratando de seguir el esquema del diplomado interdisciplinario tomando como nodos los ejes de tiempo, espacio y cuerpo para desarrollar una propuesta para la comunidad de Ecatepec, pero con el tema de cómo vivir en la periferia atraviesa el cuerpo, cómo se concibe el tiempo y se vive el espacio.

Después de esa experiencia, Maggy recuerda que los solex se dieron cuenta que querían comenzar a ser más formales con su propuesta, agregar más teoría a su práctica, enfocarse más en las acciones a futuro del colectivo y quizá pensar en crear un dispositivo

artístico-educativo para llevarlo al espacio de la escuela, la intención era mostrar a la institución la labor del artista enseñante. Anareli agrega que otra cosa que marcó énfasis en darle más estructura al colectivo fue el comenzar a aplicar a convocatorias colectivas con propuestas artístico-educativas. Mónica asienta que salió la convocatoria por parte del “Museo Reina Sofía” en Madrid y parecía que estaba hecha para ellos y como ella dijo “ni mandada a hacer”. Magaly recuerda que- “nos comenzamos a volar como siempre”- pero es así como se arrancó a estructurar el proyecto llamado “Puentes”. Mónica comparte que sólo faltaron dos puntos para quedar, pero sirvió de aprendizaje.

Hasta este momento de la entrevista Mónica comparte que si bien el colectivo surgió en una crisis que les permitió movilizarse y se habla de logros que ella denomina el lado “A”; también ve importante verbalizar el lado “B”, el lado oscuro que pocas veces se menciona o verbaliza.

Capítulo III. Recuperar la alegría sin perder la indignación.

3.1 Categorías analíticas

Una vez realizadas las tablas y al vislumbrar las primeras ideas para analizar e interpretar el material de campo, decidí hacer la siguiente tabla con información general de la entrevista y módulos que ayudarán a organizar la información como: lugar de la entrevista, edad de los participantes, duración de las grabaciones, tomas de audios, hora de inicio de la entrevista. Agregué a la tabla otros factores como fragmentos de la entrevista donde extraje algunas enunciaciones, minuto de la entrevista, nombre del participante que emitió el comentario, las interpretaciones posibles que hice como investigadora y los comentarios finales de cada apartado si es necesario. Eso me ayudaría a obtener las primeras enunciaciones y acercamientos a las categorías, a continuación, muestro una parte de cómo lo organicé.

Tabla 7. Fragmento de organización de categorías a partir de la entrevista colectiva

Edad de los entrevistados Anareli: 33 años Mónica: 49 Regina: 42 Magali: 45 Héctor: 44		Entrevista general al colectivo de artistas enseñantes "No estás solex" Entrevistados: Anareli, Maggali, Mónica, Héctor y Regina Entrevistadores: Eduardo Miranda y Francisco González				
Fecha: 17 de Marzo de 2023	Hora de inicio: zona horaria UTC-6, 20:26 pm hora CDMX		Lugar: azotea-taller la morena 1206 Narvarte poniente,	Tomas de audio Toma 1: entrevista final 02 hrs con 48 min Toma 2: No estás solex 01 hrs con 43 min		Duración total: 03hrs,91 minutos
minutos	Hablante	Fragmento de la entrevista	enunciación	Posibles categorías	Posibles interpretaciones enunciaciones	Comentarios

	Anareli	<p>Primera parte narrativa sobre genealogía del colectivo.</p> <p>A: que digas Ay perdón, fijate qué. Pues es que después, o sea bueno, nos conocimos en la estrategia de aprende en casa. Y bueno, ya pasaron muchas cosas y cada quien... ósea empezó como esto del regreso a las aa..., pues sí, a las escuelas de manera presencial y pues ya, ósea, como que terminó la estrategia y pues aquí se rompió una taza y ya y entonces</p>		Aprende en casa	La estrategia de Aprende en Casa (AEC) permitió que se conocieran. Es parte de la genealogía	
		<p>yo regresé al contexto escolar, pero la verdad es que me la pasé muy mal. O sea, en realidad como estar yo en la escuela con los profes conviviendo y todo, la verdad se me hacía súper pesado ¿no? porque aparte, todos veníamos de la pandemia de crisis existenciales de como, pues con muertes de amigos este familiares, ósea como que creo que tanto para alumnos y todo fue difícil</p>		<p>Crisis en el contexto escolar</p> <p>Sentimiento de soledad</p>		
		<p>, no sumándole que ya había un problema antes de la pandemia y regresando, pues como que se potencializó entonces, pues sí, yo me sentí ahí bien sola no y creo que como que aprenda en casa, pese a que para mí también fue como una experiencia. Bastante difícil y compleja, siento que también por lo menos había algo que me conectaba (p 177-178)</p>		<p>Sentimiento de soledad</p> <p>Necesidad de conexión</p>		<p>Aprende en casa significaba conectar ¿Qué se entiende por conexión?</p>
	Anareli	<p>¿Yo primero quería hacer una fiesta porque me encantan las fiestas Y por qué no? Porque ya me había quedado con una experiencia (p179) yo estaba así pero de ya, porque además no se olvide la fiesta, la fiesta era la intención para que se armara algo después no sé qué.</p>		<p>Fiesta</p> <p>Acuerpamiento Acompañamiento</p>	<p>La fiesta como convocatoria, goce y experiencia o detonador de alguna experiencia</p> <p>La fiesta como detonador para la reunión y expectativas</p>	<p>La fiesta podría ser la búsqueda o pretexto para el acompañamiento y el acompañamiento es el previo al acuerpamiento?</p>

					¿El acompañamiento es parte del proceso del acuerpamiento?	
	Monix	Yo solo quería la fiesta.		Fiesta Goce		
	Regina	De cierta forma pues nos ayudó como pues como catarsis.				
	magali	Como acompañamiento, como empezar ahí a a a a. (pp. 181)				
	magali	<p>Pero todo surge a partir de la yo siento que es a partir de la necesidad de Anareli de querer este seguir en contacto con nosotros y que construyéramos algo pues pero haciendo como. Exactos de estos acompañamientos entre nosotros o de esta posibilidad entre personas de brindarte apoyo de sí porque finalmente es un.</p> <p>Fue un proceso cuando estamos en Aprende en casa hacíamos estas reuniones en línea en donde hablábamos sobre temas, los temas que teníamos que solucionar para los aprendizajes esperados y todos nos estábamos escuchando y empezábamos a construir, a construir, a construir. Ajá! ¿Entonces siento que así surge, eh? El el colectivo de nosotros, empezamos a construir, a construir, no sabíamos hacia dónde al principio</p>			Construir algo, seguir en contacto	Aprende en casa fue un punto de encuentro

Fuente: elaboración propia

Para poder llegar a las categorías analíticas, estuve en un ejercicio constante de escuchar los archivos de audio de la entrevista colectiva. Después, me dispuse a transcribir las grabaciones para tener el material de forma escrita y poder visualizar la información de otra manera. La entrevista era demasiado larga, lo que hizo que el proceso fuera un poco tardado. El ejercicio de escuchar mis propias palabras y puntos de vista fue confrontativo y me hizo reflexionar sobre la importancia de escucharse a uno mismo y ser consciente de las opiniones que uno expresa; esto implica asumir una responsabilidad ante lo que se dice.

Por otro lado, escuchar a mis compañeros me hizo cambiar un tanto el panorama que tenía frente al colectivo. Al cambiar de perspectiva, comencé a notar el potencial de las intenciones depositadas en el proyecto "No estás solex". Como comenté, empecé a anotar las palabras que aparecían de manera recurrente. Me valía de ambos materiales para rectificar la información y las enunciaciones que hacíamos. Después, anotaba en la tabla aquellas enunciaciones que me parecían clave para responder las preguntas iniciales.

A partir de la información depositada en las tablas, identifiqué momentos clave, enunciaciones, palabras y las fui ordenando en listados una vez teniendo las primeras aproximaciones fui hilando los acontecimientos, eventos e ideas de la siguiente manera.

Situé en tiempo y espacio cómo se dio el origen del colectivo a través de eventos significativos, como el periodo de la pandemia, "Aprende en Casa", estar en el DIPEAEB del CENART y el regreso a la nueva normalidad en las escuelas. Después, observé que se hablaba mucho de la crisis, el sistema, las opresiones, la búsqueda de momentos de unión y el anhelo de relación y contacto a través de la fiesta, así como la manera recurrente de expresar "queremos hacer algo".

Así que fui anotando esas ideas y elaborando un resumen a modo de relato de lo ocurrido, lo que me ayudó a comprender las relaciones y a pasar posteriormente a la conceptualización. Comencé a ver que "Aprende en Casa" fue un espacio de congregación o encuentro. Al buscar profesores con características específicas, facilitó el punto de reunión

entre los integrantes del colectivo. Con “la fiesta”, noté que surgió como un factor de goce y un momento de congregación. Como se muestra en las entrevistas, reunirse y crear espacios para la fiesta fueron momentos clave para detonar “algo”, como mencionan ellos. La fiesta no solo representaba la reunión, sino también un espacio en el que, a través del disfrute, se daba lugar a la reflexión, al contacto y a alejarse de la crisis, permitiendo así el disfrute. Eso sonaba retador para un sistema que busca lo contrario.

Encontré que de manera frecuente se hablaba de diversas formas como “los problemas a los que nos enfrentamos”, “las violencias en el sistema que ponen en crisis”, o “el sistema opresor” me llevo a pensar que era necesario darle foco. Tras analizar y poner una escucha más activa a las grabaciones de las entrevistas, me percaté que había una relación entre la opresión y las violencias. Fue entonces que decidí referirme a ello como **violencias educativas ocultas (VEO)** para nombrar las prácticas de violencia que los integrantes del colectivo experimentan en la institución escolar, las cuales nos hacen sentir solos, extraños o anormales, frustrados, poco valorados. Nombramos que son prácticas agresivo-pasivas que han sido normalizadas, y que no sólo se viven en la educación.

Decidí darle lugar a las “crisis” porque seguía siendo una palabra recurrente. Pensé en la crisis como todas aquellas tensiones y problemáticas que identificábamos en situaciones que nos ponían en aprietos en el sistema. Me pareció que era necesario hablar de esa crisis, no solo como enunciación, sino como un punto de partida para transformar esa realidad. Al ver que la crisis era un punto de partida y se buscaba darle la vuelta, apareció la frase “**lado B**”, que se convirtió en un punto crucial, un nodo que impulsa a los solex a movilizarse y, como mencionan ellos, a “querer construir algo”.

Al reflexionar sobre esto, me llama la atención la relevancia que le otorgan a archivar y registrar sus experiencias, lo cual se convierte en una vía para investigar sus propias prácticas como artistas enseñantes. Este interés por documentar sus vivencias sugiere un enfoque hacia el artista enseñante como investigador de su propio proceso de aprendizaje. Por eso, el lado B

permite reflexionar sobre las crisis y analizar por qué se sienten así dentro del sistema, en constante insatisfacción.

La frase "vamos a hacer 'algo'" me puso en aprietos porque era mencionada con frecuencia por todos los solex. A pesar de que parecía una palabra banal, me pareció que en realidad tenía un gran significado. Si el problema era la crisis, la invitación a reflexionar sobre esta crisis se articulaba a través de la frase "lado B", que implicaba darle la vuelta a la situación. Así, el "hacer algo" se refería a encontrar una solución después de la reflexión. Hasta ese momento, entendí que nos referíamos a "hacer algo" como permitir que sucediera lo inesperado para cambiar el estado de crisis. Pienso que este "algo" se refiere a cualquier acción creativa y movilizadora, e incluso puede aludir a un proceso creativo que eventualmente conduzca a la producción artística del artista enseñante.

El "algo" me lleva a interpretarlo como una forma de nombrar la posibilidad creadora. Es como si se hablara de un vacío visto no como una ausencia, sino como un espacio que posibilita la creación y que podría transformar una situación determinada. En este sentido, el "hacer algo" me evoca la idea de depositar en ese vacío las múltiples posibilidades creativas para lograr una transformación. El "algo" es como una olla dispuesta a recibir diversos ingredientes, que más tarde se cocinarán y se transformarán en un guisado.

Durante la entrevista, se nos preguntó cuáles habían sido las acciones que habíamos llevado a cabo para cambiar el sistema, y noté que nos costaba trabajo nombrarlas; no estaba del todo claro. Sin embargo, tras escucharnos una y otra vez, descubrí que la respuesta estaba frente a nosotros: el dispositivo del habla a través del podcast. El podcast ¹⁸se creó como parte de una acción para acompañar a otros y crear redes; era el inicio de "algo" como un proceso

¹⁸ Cuando hablo del podcast, no me refiero únicamente a la acción de crear archivos sonoros y transmitirlos, es decir, a la mera acción comunicativa. Me refiero a la profundidad del proceso de elaborar archivos donde tienen lugar los diálogos, la escucha, la difusión y la construcción de redes con los demás, un ejercicio epistemológico en sí mismo. Sin embargo, debido a los tiempos de la investigación y al proceso del colectivo, no profundizaré en el análisis del podcast.

creativo. De esta manera, comencé a hilar todo, pues detectaba que el ejercicio de hablar y escuchar adquiría un papel central dentro del colectivo, forjándose como un dispositivo propio. Aunque nosotros no lo teníamos tan claro, en la práctica era evidente que verbalizar traía consigo un efecto de liberación. Me preguntaba si, en realidad, los profesores y docentes se sentían realmente escuchados. Había una necesidad enorme de hablar sin ser juzgados, de poder enunciar sus quejas, y no solo entre los solex.

Por último, en la entrevista surgió la noción de "**artista enseñante**", que, según mencionan, es un agente de cambio dentro de la institución. ¿Pero qué significa realmente esto?, me preguntaba. Esto me llevó a pensar que es una forma de pronunciamiento para enfrentar la soledad y, quizás, también una identidad que surge como respuesta urgente a las crisis, violencias institucionales y como una manera de cuestionar el rol y quehacer del artista en la educación.

Todo lo que conté con anterioridad fue la forma en que iba haciendo las relaciones entre ideas, conceptos, enunciaciones. Posteriormente las enunciaciones las fui sintetizando a palabras, hice un listado de los hallazgos y luego los fui agrupando de acuerdo con las relaciones que tenían como si fueran campos semánticos. Eso me llevó a categorizar y poner subcategorías, como si sacara las ideas principales de un texto y con las ideas secundarias hice una tabla de como lo fui organizando (figura 1), finalmente me valí del ejercicio de la triangulación para definir las categorías y lo explicaré más adelante.

Figura 1. Fragmento de organización y agrupación de posibles categorías analíticas

Orden de posibles categorías y hallazgos	
Frente a grupo	Transformar
Adolescencias, docencia	
Aprende en casa , cenart, DIPEAEB	genealogia
crisis, lados b, violencias VEO, soledad	Problemas nudos
Algo, creación	Acciones para transformar el sistema dentro y fuera de la institución
podcast	
Acuerpamiento aunque no lo mencionen, acompañar fiesta, goce	Mecanismos para agruparse
Acompañamiento, afectos, amistades	Relacionarse desde otros lados humanos
Artista enseñante	identidad
Artista o docente, es la cuestión?	subjetividad

Fuente: elaboración personal

A partir de las ideas anteriores y los esquemas de organización, definí que “La soledad” sería una categoría central para el análisis, con las subcategorías de la crisis, el lado B y las VEO. Como segunda categoría, seleccioné el “Acuerpamiento”, con las subcategorías de acompañamiento, catarsis, fiesta y el deseo de "querer construir algo". Considero estas subcategorías como elementos vividos dentro del colectivo, que forman parte de un proceso de

acuerpamiento destinado a contrarrestar la soledad que se experimenta en los sistemas académicos y escolares.

La tercera categoría que propuse es la del **Artista Enseñante**, concebido como un sujeto reflexivo de su propia práctica, con la intención de conectar o reconectar a través de procesos creativos. Como subcategoría añadí "la diferencia", refiriéndome a la necesidad de problematizar cómo somos vistos como "el raro", "el anormal", etcétera, dentro de los planteles escolares, y cómo esa identidad llama a la confirmación con los otros.

Para llegar a estas decisiones, como se muestra en la imagen, hice una lista y fui seleccionando las relaciones que tenían más sentido. Posteriormente, organicé las categorías en una tabla de registro.

Posibles categorías	Posibles subcategorías
La soledad docente	<ul style="list-style-type: none"> ● la crisis ● el lado B ● LasVEO
Acuerpamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamiento ● Catarsis ● fiesta, ● querer construir algo
Artista enseñante	<ul style="list-style-type: none"> ● La diferencia ● identidad

Tabla 8. Registro y organización de categorías

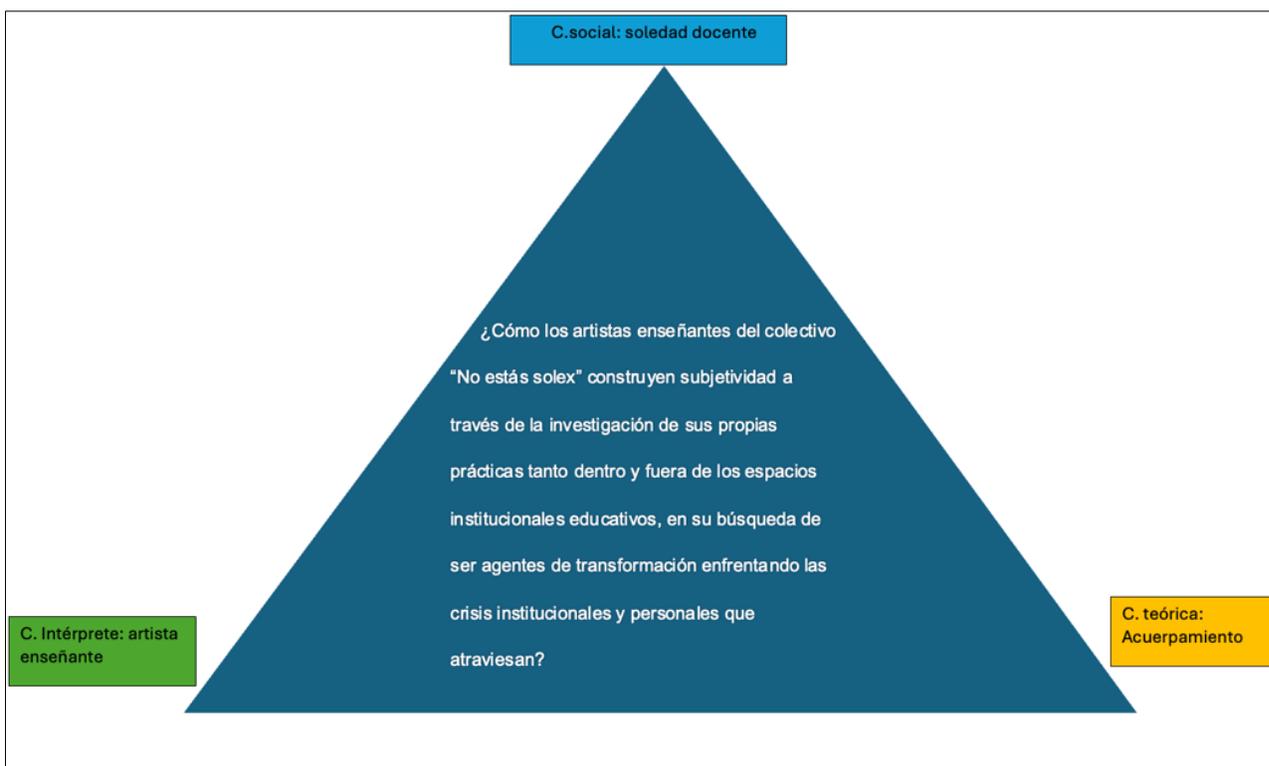
Teniendo estas pautas y observando las constantes presentes en las entrevistas, procedí a realizar una triangulación de acuerdo con la propuesta de Bertely (2007). Los conceptos y enunciaciones identificados me ayudaron a aproximarme a las posibles categorías. Luego, organicé todas estas ideas en triangulaciones, que consisten en trazar la figura

geométrica, colocando en el centro la pregunta de investigación y en los vértices las posibles conceptualizaciones, para así visualizar las relaciones o puntos de encuentro.

Bertely recomienda dividir las categorías en: sociales, teóricas y en la categoría del intérprete. A partir de este enfoque, elaboré un primer esquema con las posibles coincidencias, partiendo de la pregunta general. De este ejercicio surgieron dos esquemas que me ayudaron a definir qué propuestas encajaban en los distintos niveles de categoría.

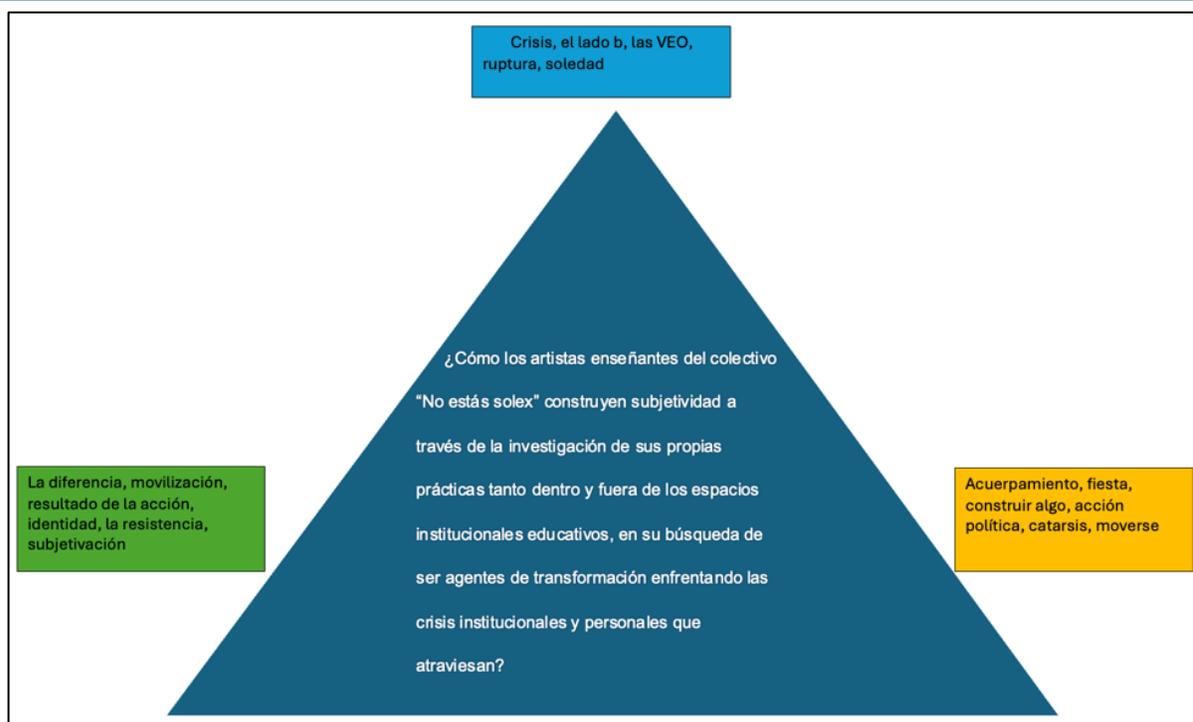
Figura 2. Esquema ejemplo de triangulación para la organización de las categorías analíticas

Después elabore otro esquema, pero desde las subcategorías, partiendo de la pregunta general.



Fuente: archivo personal, elaboración propia

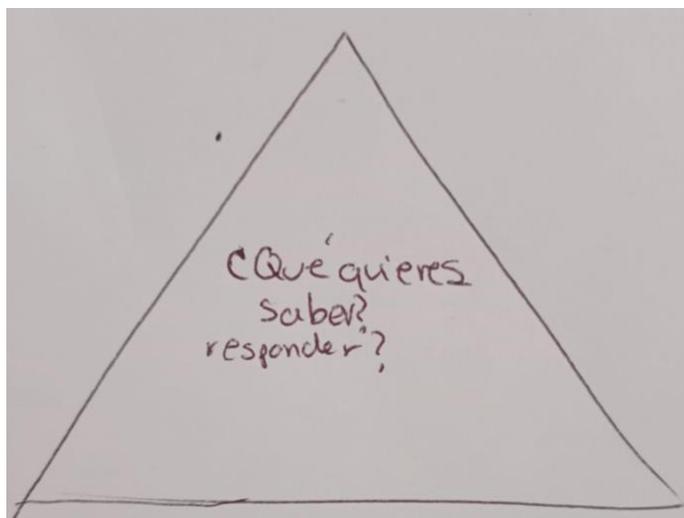
Figura 2.1. Ejemplo de esquema de triangulación de las categorías a partir de la pregunta general



Fuente: elaboración propia

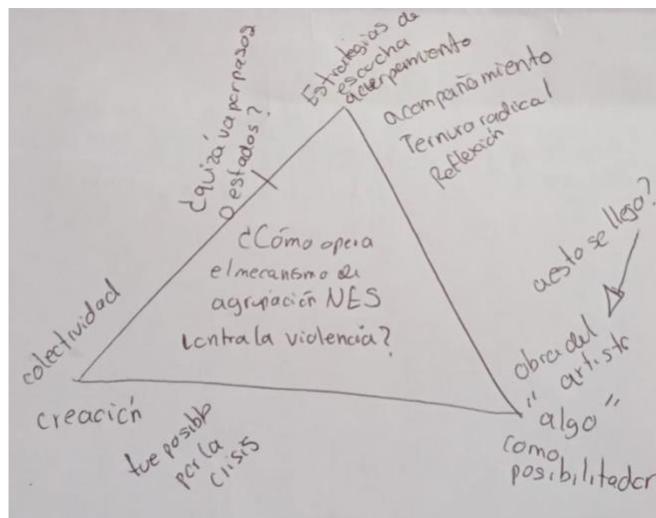
Antes de llegar a los esquemas finales de las triangulaciones, realicé varios esquemas a mano para identificar las relaciones. Comencé situando en el centro del triángulo la pregunta: "¿Qué quieres responder?" (figura 3.). Luego, añadí algunas de las preguntas planteadas al inicio de la investigación. En cada vértice del triángulo coloqué las posibles coincidencias o relaciones que giraban en torno a la pregunta, según el nivel categórico que sugiere Bertely (figura 3.1). En algún momento, me di cuenta de que había generado más conceptos que rodeaban la pregunta principal. Al final, me sentía un poco saturada, ya que un concepto me llevaba a otro y, a menudo, surgían nuevas preguntas (figura 3.2).

Figura 3 esquema a mano



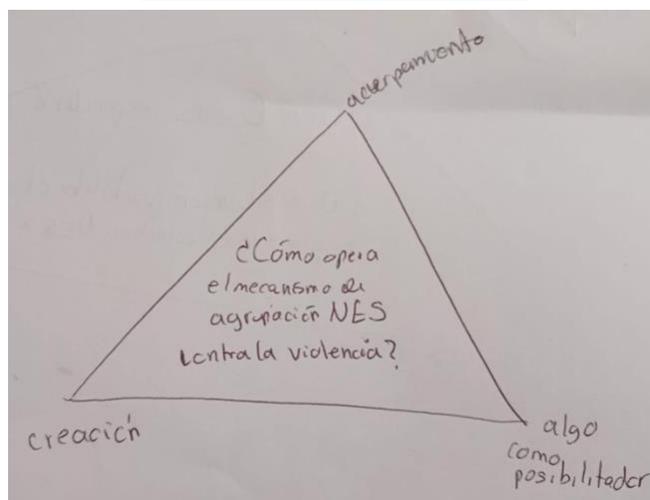
Fuente: archivo personal, elaboración propia

Figura 3.1 esquema a mano



Fuente: archivo personal, elaboración propia

Figura 3.2 esquema a mano

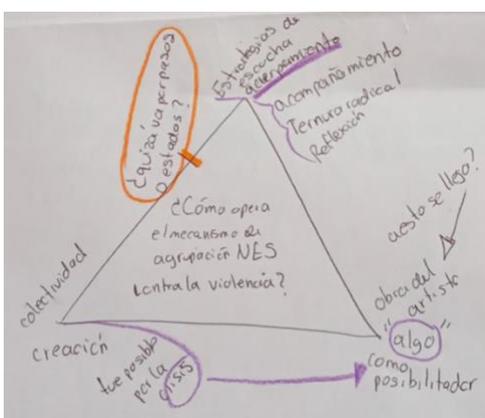


Fuente: archivo personal, elaboración propia

Para aclarar mis ideas, tomaba distancia, dejaba que las ideas asentarán, y luego volvía a mis esquemas. Marcaba los conceptos que me hacían más sentido con colores diferentes, lo que me permitía visualizar solo lo seleccionado (figura 3.3). Este proceso se

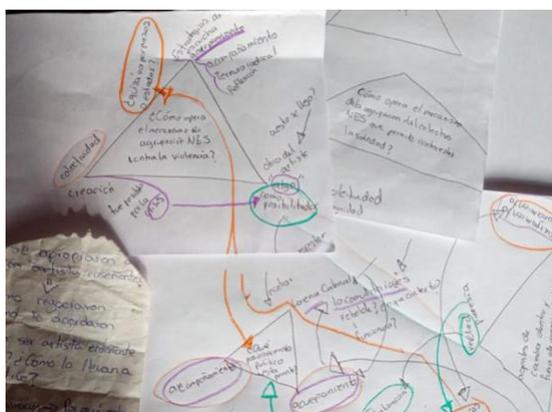
repitió para cada pregunta, lo que me ayudó a formular las categorías. La triangulación fue una herramienta efectiva para sistematizar la información. Sin embargo, al revisar mis esquemas a mano, descubrí que todas las preguntas se interrelacionaban, formando un entramado complejo (figuras 3.4 y 3.5). Esto me llevó a pensar en los micelios de los hongos, pequeños filamentos que se extienden bajo la tierra, interconectando árboles y plantas.

Figura 3.3 esquema hecho a mano



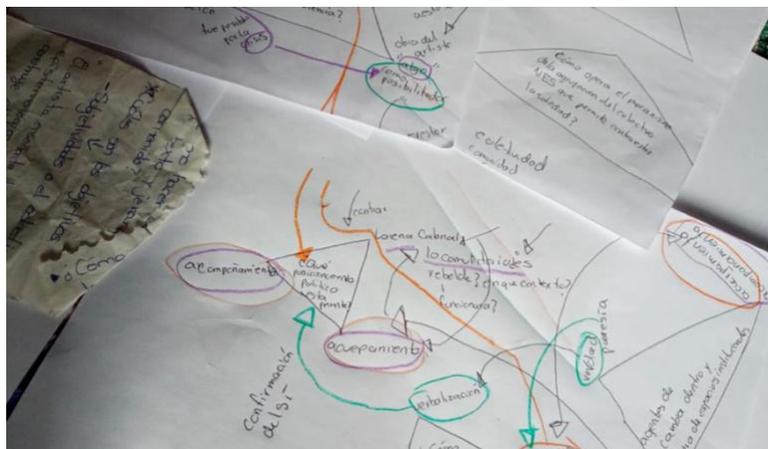
Fuente: archivo personal elaboración propia

Figura 3.4 esquema hecho a mano



Fuente: archivo personal, elaboración propia

Figura 3.5 esquema hecho a mano



Fuente: archivo personal elaboración

Así como los micelios y las redes de interconexión, en mi esquema hecho a mano vi una red similar, donde cada triangulación representaba un hongo, y cada categoría era como un organismo, ya sea un árbol o una planta. Las flechas que conectaban estos elementos formaban una red que actuaba como los micelios, presentes en el entorno que llamé investigación.

Hacer estas conexiones me permitió descubrir pequeños hallazgos en el proceso. Sentí una cierta satisfacción al sorprenderme con los descubrimientos que iban surgiendo. Sin embargo, reconozco que, en algunos momentos, entre tantas ideas y formulaciones, me resultaba difícil explicar con claridad dónde se encontraban las relaciones. Al intentar plasmarlas por escrito, parecía que las ideas se volvían confusas. Por esta razón, al final decidí digitalizar solo los dos primeros esquemas, ya que me parecía que de esa manera serían más comprensibles y visualmente más claros para el lector.

3.2 Entrelazando la soledad en la institución escolar: hilando las Violencias educativas ocultas (VEO) y descifrando “el lado B” en el colectivo “No estás solex”

En este punto de la investigación, considero fundamental recordar las preguntas de la indagación para no perder el hilo del tejido de la misma:

- ¿Cómo opera el mecanismo de agrupación del colectivo "No estás solex" para contrarrestar el sentimiento de soledad docente que enfrentan los artistas enseñantes en la institución escolar?
- ¿Qué posicionamientos políticos están presentes en el actuar del colectivo "No estás solex" dentro y fuera de la institución escolar?
- Pregunta general: ¿Cómo los artistas enseñantes del colectivo "No estás solex" construyen subjetividad a través de la investigación de sus propias prácticas, tanto dentro como fuera de los espacios educativos institucionales, en su búsqueda de ser agentes de transformación frente a las crisis institucionales y personales que atraviesan?

Es importante tener estas preguntas en mente para comprender cómo estoy entrelazando las categorías seleccionadas en mi análisis pues no solo orientan este trabajo, sino que también permiten profundizar en conceptos clave como la soledad, un tema recurrente en este análisis. ¿Qué hay de la soledad? La he mencionado demasiado a lo largo de este texto como un sentimiento, un elemento que pone en crisis, y hablar de soledad parece un concepto amplio y a la vez sólo se piensa en soledad como un sentimiento, pero ¿Qué otros cruces hay en torno a la soledad y que son importantes para el colectivo “No estás solex”? pues bien en las entrevistas encontré que inicialmente todos expusimos que nos sentíamos solos en la escuela, percibíamos que se marcaba una diferencia frente a los demás profesores, a las dinámicas de la escuela y deseábamos transformar ese sentimiento de soledad que padecíamos cada uno.

Querer transformar ese sentimiento fue un factor que detonó nuestro origen como colectivo, incluso el hecho de nombrar al colectivo como “No estás solex” fue una forma de enunciar que se acabó esa sensación con el acompañarse desde la colectividad, la congregación¹⁹ con los otros. A simple vista parece que lleva a una lógica casi obvia, sin embargo, hay más que decir tanto acerca de la genealogía como del nombre. Primeramente, el nombre del colectivo es una enunciación tajante al dictar una sentencia de “No estás”, pero ¿Por qué poner solex y no simplemente la palabra solo o solos?

Pues bien, Héctor menciona en la entrevista grupal que, sí es que se pensó en usar los prefijos “x”, “e” y “s” fue porque se visualizó a la agrupación como un espacio seguro²⁰, que da cabida a la diversidad, no solo porque hay personas que pertenecen a grupos del espectro LGTTB IQ+, sino porque se pensó en un nombre que pudiera enunciar a toda persona que se

¹⁹ Cuando hablo de congregación, no me refiero únicamente a la acción de reunirnos o juntarnos. Había una profunda empatía hacia el contexto del otro, así como métodos y formas de trabajo que incluían largas charlas, el ejercicio de la escucha, el compartir referentes, ideales, amistades y afectos. Intentábamos relacionarnos desde perspectivas diferentes, explorando nuevas formas de acuerparnos. Quizá congregarnos implicaba, en esencia, todo ese proceso de validación, escucha y apoyo mutuo.

²⁰ Me refiero como espacio seguro a esos momentos, personas, temporalidades y espacios físicos, o simbólicos donde las personas sienten una confianza para entrar, compartir, hablar y permanecer. Los espacios seguros el permanecer libres y confiados de actuar desde la autonomía y poder abrir al diálogo.

sintiera identificado con el colectivo, e incluso se pensó el colectivo como una red de acompañamiento²¹. Lo anterior me lleva al punto de partida es contraatacar a la soledad con la colectividad, pero una colectividad que pretende visibilizar, enunciar, dar existencia al otro como espacio libre para hablar de aquello que atraviesa en el sistema institucional educativo.

La soledad en la institución escolar puede adoptar diversas formas. Carlos Skliar mencionaba en una entrevista que, a veces, esta soledad se manifiesta de manera explícita, mientras que en otras ocasiones solo se percibe a través de gestos sutiles, como una mirada de desaprobación o una actitud indiferente al entrar en el salón de clases o en la sala de maestros (Skliar, C., 2011). En ocasiones, esa soledad se siente cuando un docente enfrenta a un grupo estudiantil y percibe que tiene pocas herramientas educativas. Otras veces, surge al experimentar invalidación tras hacer una denuncia o al identificar prácticas violentas dentro del colectivo escolar. También se hace presente en la incomodidad que provoca escuchar críticas hacia el aspecto físico o la identidad personal de un docente, por ejemplo, sobre cómo "debería" vestir un maestro, si un profesor es considerado "afeminado, gay, amanerado", si una maestra es lesbiana, o si alguien es, en general, diferente a las expectativas de la comunidad escolar.

Cada uno vive la soledad de distintas formas, no se podría generalizar o definir cómo es. Algunas veces la soledad se manifiesta en forma de impotencia, ansiedad, culpa, al no saber que hacer en una situación compleja que se presenta en el aula; en el miedo al momento de decir lo que piensas o mostrar tu identidad sexual, tu expresión de género, no sentirte identificado y todo eso para que más tarde se conviertan esos sentimientos en lágrimas, irritabilidad, no querer ir a trabajar, callarse, estar de mal humor o evitar la presencia de los compañeros de trabajo. Las diversas formas de violencia de invisibilización o de negación, de

²¹ Red de acompañamiento: son esos enlaces de personas y seres que generan un espacio seguro para ser acompañados en ciertos procesos emocionales, laborales, de orientación. Esta red se puede tejer entre comunidades, personas, amigos, familias y en algunos casos organizaciones de atención focalizada en diversos ámbitos.

reconocimiento, de sentirse extraño o que no se encaja, pueden orillar a que el ánimo de quien la viva le debilite el espíritu. Seguro hay otras maneras de definir la soledad en la escuela, pero al menos así es como nosotros los solex compartimos lo vivido.

Por ejemplo, la soledad en la institución escolar es la crisis principal, el nudo por el cual nos decidimos agrupar. Pero la soledad en la escuela se perpetúa de diversas formas, desde la falta de acompañamiento, con violencias y más pues “Uno de los pocos ámbitos profesionales que aún quedan en el aislamiento y la falta de supervisión, es el educativo” refiere Federico Malpica (p. 66, 2007) en su texto “La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica”. Él observa que en las escuelas hace falta el sentido de liderazgo, autoridad, organización por parte del colectivo escolar (incluye autoridades, directivos, docentes, administrativos) que es fundamental para crear estrategias metodológicas comunitarias que contrarresten el sentimiento de soledad. Infiere que hace falta el verdadero sentido del trabajo en equipo, una genuina disposición del docente para querer transformar las cosas.

Refiere Malpica que parte de lo que deviene a la soledad en el contexto escolar, es la falta de dignificación profesional al docente y quizá un poco la respuesta para contrarrestar la soledad puede estar en el trabajo comunitario o colectivo (Malpica, F. 2007). Encuentro entonces que el sentido de comunidad va más allá de sólo congregarse; el sentido de agruparse es una acción política que invita a salir de las lógicas de la individualidad, hacer redes, compartir y hacer frente al estado de soledad que se vive en la escuela y por ello diría que esa es una de las primeras acciones políticas de no estás solex frente a la soledad.

Según Carbonell Jaume (2001) la vacuna contra la soledad escolar es ser consciente sobre la diversidad en las personas que se dedican a la educación (pp. 69-70). “Reconocer la diversidad cultural, la diversidad metodológica y de recursos de aprendizajes debe extenderse a la función de quienes educan” (Carbonell, j., p. 66, 2001). Me baso en lo que sostiene el autor para darle soporte al ideal del colectivo sobre dar espacio de visibilidad a los otros, dar espacio

a la diversidad y formas de identidad. Si dar cabida a la diversidad es una forma de blindarse contra la soledad, otro punto para complejizar es el compartir saberes, como sugiere Carbonell, el monopolizar el conocimiento y la transmisión de saberes es una de las causas que refuerza este sentimiento (p.67-68). Tras poner a estos dos autores, me es claro que el colectivo siguió las rutas de operación de compartir y dar espacio a la diversidad como mecanismos de operación para agruparse.

3.3 Violencias educativas ocultas (VEO)

A través de las entrevistas con los solex, surgió un patrón claro de descontento y malestar hacia la institución escolar, manifestado en la falta de apoyo, la sobrecarga laboral y la falta de reconocimiento. En el contexto de mi investigación, identifiqué que este patrón sugiere la subcategoría a la que llamé "violencias educativas ocultas" (VEO). Para construir esta categoría, inicialmente me basé en el término "gaslighting", derivado de la obra de teatro *Gas Light* de Patrick Hamilton, que describe un patrón de manipulación que busca hacer que la víctima dude de su propia percepción de la realidad (Galán y Figueroa, pp. 54-56, 2017). Este concepto lo llevé al contexto de la institución educativa para enunciar las prácticas que desacreditan el trabajo y la experiencia de los docentes, haciéndolos sentir inadecuados y culpables de los problemas que enfrentan en el aula.

Inicialmente consideré nombrar la categoría "gaslighting institucional", pero sentí que este concepto no lograba captar la verdadera problemática a la que nos enfrentábamos. Era evidente que había múltiples violencias que ocurrían en el ámbito educativo a diferentes niveles. Aunque parecían ocultas, siempre se perciben de alguna forma u otra en este contexto. Aun cuando uno intente evadirlas o no sepa cómo enfrentarlas, el cuerpo las recibe; por esa razón decidí nombrarlas "violencias educativas ocultas".

Las VEO se manifiestan de diversas formas en la institución escolar. Por un lado, se observa la sobrecarga de responsabilidades y expectativas poco realistas que recaen sobre los

docentes. Esto incluye la creencia errónea de que los maestros son los únicos responsables de lo que sucede en el aula, ignorando los factores sistémicos que influyen en el proceso educativo. Además, se utiliza el discurso de la vocación docente y el amor por la enseñanza para justificar condiciones laborales precarias y la falta de apoyo institucional.

En ocasiones, se responsabiliza a los maestros por su supuesta falta de compromiso o pasión, en lugar de reconocer las limitaciones y deficiencias del sistema educativo en el que trabajan. Esta forma de violencia mina la confianza y la autoestima de los docentes, contribuyendo al deterioro de su salud física y mental y afectando de manera integral y holística varios ámbitos de sus vidas.

Si bien en las entrevistas no se menciona el término, sí se identifican los descontentos que no son exclusivos del maestro de artes. Las VEO son un problema sistémico, ya que no son propias solo del sistema educativo; noto que se requiere una respuesta colectiva que impacte en la estructura del sistema, ya que las instituciones las hacemos las personas. Muchas veces, socialmente tenemos internalizadas, o in-corporadas²², prácticas de violencia que han sido el modo de ser y hacer durante mucho tiempo; es decir, nuestro propio sistema de creencias es validado por diversas instituciones hegemónicas (Ante, M., 2023). Considero que el colectivo, al nombrar las tensiones y malestares que provocan un descontento, abre una puerta para cuestionar las dinámicas de poder, las desigualdades e incluso el posicionamiento y el actuar individual de cada uno de nosotros.

3.4 El lado B de las cosas

Hasta el momento abordé la crisis provocada en parte por la soledad docente, Las VEO para nombrar las violencias y ahora daré espacio al “Lado B”. El lado B lo menciona Mónica un

²² **In-corporadas:** Utilizo esta palabra para darle lugar a la idea de que el cuerpo recibe y manifiesta esas violencias. Lorena Cabnal (2019), en una entrevista sobre feminismos comunitarios, declara que todas aquellas violencias que ejercemos o que los otros ejercen sobre nosotros recaen en el cuerpo, lo atraviesan y de alguna manera lo determinan, lo forman y lo condicionan a ciertas realidades. El cuerpo se adapta a modos de vida específicos, y esas violencias, al atravesarlo, se alojan en la memoria, alterando nuestra percepción y nuestra forma de actuar.

par de veces, pero es interesante cómo los demás hablábamos de darle vuelta a las cosas, querer hacer algo para no permanecer en la queja permanente; así que noté la potencia del lado B. Como lo refiere Mónica en la charla colectiva “cuando pasas por una crisis es importante darse chance de reflexionar y hablar de las derivas que provocan esas crisis” (Pérez, M, 2023). Ella hace la analogía con un casete²³ donde la unidad contiene un lado A y lado B, usualmente para escuchar el lado B hay que rebobinar y regresar la cinta del dispositivo para poder oír. Es decir, el lado B es la forma de dar un lugar a la crisis para reflexionar, cuestionarla, nombrarla, para después dar un impulso personal o individual para tomar decisiones y acciones transformadoras si es el caso.

Veo en el "lado B" un espacio con gran potencial para cuestionar y reflexionar sobre nuestras prácticas. Por ejemplo, nos invita a reflexionar sobre las crisis que atravesamos, nuestro quehacer como artistas y enseñantes, y a pensar en cómo establecer límites ante las inconformidades que sentimos dentro del sistema. Este proceso de reflexión permite, posteriormente, ejecutar acciones transformadoras que nos ayuden a movernos de esos estados de insatisfacción. El lado B es el espacio de rebobinar y es una constante desde la genealogía del colectivo. Y también a partir del lado b es que se dio paso a la colectividad como respuesta a la soledad y como refiere Minerva Ante (2023) la colectividad rompe con las lógicas individualistas y el sentido de competitividad bélica de desacreditar o suprimir al otro. Así mismo la colectividad es confrontativa y requiere cuestionar ciertas prácticas individuales de ejercicios de dominación y jerarquización de los cuerpos, de la obtención de saberes que están envueltos en una colonialidad y conquista occidental como dice Ochy Curiel (2023). Para cerrar esta idea el lado B es la invitación a cuestionar, darle vuelta al hacer que nos provoca

²³ Casete: Caja rectangular pequeña de material plástico que contiene una cinta magnética para el registro y reproducción del sonido, o, en informática, para el almacenamiento y lectura de la información suministrada a través del ordenador. Su uso comenzó a principios de 1970 y finales de 1990, y más tarde fue reemplazado por los discos compactos (RAE, 2024). La cinta que contiene el casete está disponible dos pares de pistas uno por cada cara una cara se reproduce cuando el casete se inserta con sus revestimientos laterales de cara A o lado A para arriba y la otra cuando se le da la vuelta, cara B o lado B.

incomodidad, el lado B tiene la potencia de movilizar y reflexionar, de pensar y repensar nuestras prácticas individuales y colectivas.

3.5 Hacer acuerpamiento desde la colectividad

Evoco al cuerpo con la intención de nombrarlo no sólo como aquel repositorio físico de carne y huesos. Lo evoco porque somos cuerpo en sus diversas dimensiones: desde lo simbólico, político, de la experiencia, de la identidad, lo social, en fin, una lista enorme sobre las formas en que conocemos, nos conducimos en el mundo y cómo lo habitamos que son posibles gracias al cuerpo (Guzman, A.,2010) y quizá el cuerpo es la encarnación de todas aquellas reafirmaciones que tenemos de sí mismos.

En este caso pienso retomar la idea expuesta anteriormente sobre que la identidad es como la aguja, pero ahora agrego al cuerpo como aquel hilo que en su conjunto hilvanan y atraviesan la constitución del colectivo “No estas solex”. Y es que como sujetos nos atraviesan muchas cosas en el cuerpo, entre ellas las violencias ejercidas por un sistema de opresiones que sirven de sometimiento de un individuo (M. Jimeno, 2007) y que son parte de todo un dispositivo que sostiene la participación ciudadana.

Quiero decir con esto que las violencias que se viven de manera particular en las instituciones son producto de un sistema donde los sujetos sostenemos dicho mecanismo de violencias porque las instituciones las hacen las personas. Como ya comenté. Menciono esto de las violencias, el cuerpo, la identidad porque quiero llegar al punto de develar el acuerpamiento como concepto clave de la organización del colectivo “No estás solex”. Nombro el acuerpamiento de la postura de la feminista comunitaria guatemalteca, “Lorena Cabnal” cuando se refiere a:

“acuerpamiento o acuerpar es la acción personal y colectiva de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias que viven otros cuerpos. Que se auto evocan para proveerse de energía política para resistir y actuar contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas, racista y capitalista. El acuerpamiento genera energías afectivas, espirituales y rompe las fronteras del tiempo impuesto. Nos provee cercanía, indignación colectiva pero también revitalización y nuevas fuerzas, para recuperar la alegría sin perder la indignación”. (L.Cabnal, 2015)

Y es que el acuerpamiento engloba una serie de acciones políticas ²⁴ que se hacen para contrarrestar todos esos mecanismos de violencias ejercidas por un sistema. Un ejemplo de ello es como nosotras: Mónica, Héctor, Maggali, Regina y yo buscábamos tomar acciones para contrarrestar ese sentimiento de soledad, indignación que vivimos en las instituciones educativas.

Si bien los integrantes en sus entrevistas no mencionan el acuerpamiento como concepto, a mí me parece que desde la perspectiva de la investigación si se presenta en el momento de proveernos de energías (físicas, espirituales, emocionales) para tomar acciones, acompañarse para verbalizar sus sentires, indignaciones como diría la “Cabnal” para “dar paso a esa cercanía”. La cercanía en el caso de los solex no sólo esta presente para hablar de crisis y temas laborales. La cercanía también está en generar lazos afectivos, darle lugar a la amistad, generar relaciones donde tenga cabida el cariño y sobre todo la enunciación individual de cada uno o, como dice Héctor, “poner en práctica la ternura radical²⁵”.

²⁴Las acciones políticas vinculadas al acuerpamiento implican escuchar al otro, brindar retroalimentación y acompañar cuando se solicita y la otra persona está dispuesta a recibir ese apoyo. También incluyen compartir tiempo, ofrecer presencia afecto y cercanía, así como dialogar, debatir y llegar a acuerdos frente a puntos de vista distintos o ideas contrapuestas. Estas acciones abarcan establecer límites frente a situaciones de violencia, reconfortarse en colectivo y generar espacios libres frente a un sistema que aliena y agota. Además de conectar con el otro desde lo espiritual, lo simbólico y significativo para quienes hacen esta práctica. Es político porque implica tomar una postura y acciones frente a como nos conducimos en el mundo, con el otro y sí mismoxs.

²⁵ Este concepto, originado en el feminismo, se presenta como una respuesta transgresora frente a un sistema que castiga la fragilidad y la vulnerabilidad. Se basa en aceptar y permitir que emerjan los

Se ha vuelto indispensable posicionar la ternura, los afectos y los cariños como una postura política frente a un sistema que no da tiempo, que sectariza y aliena. La ternura se convierte en un engranaje fundamental para mantener la cohesión dentro del colectivo, aunque no es una tarea fácil. Desde mi experiencia dentro del colectivo, noté muchas coincidencias con el concepto de acuerpamiento propuesto por "Lorena Cabnal", aunque nadie en el grupo la mencionara directamente. La evoqué al observar similitudes en los ideales, y reconocí el poder político del hacer colectivo desde el acuerpamiento. El primer punto que identifiqué fue la indignación. Permitirnos indignarnos, como señala Cabnal, "es un acto personal que, al hacerse político, convoca a actuar desde lo individual para invitar a que se colectivice" (2014, párrafo 2). En ese sentido, vi que la indignación frente al sistema y la crisis, seguida por la acción colectiva, ya era una forma de resistencia política por parte de los solex.

El segundo punto, el cuerpo, las violencias y opresiones atraviesan al cuerpo. Veo el cuerpo como un territorio personal de los sujetos [solex], somos cuerpos cansados, indignados, hartos, asumiendo todo desde un cuerpo por qué el cuerpo recibe todo. Y entonces sucede que nos congregamos para acompañarnos, proveernos de energías como dice Cabnal (2014, párrafo 5) y enunciando la diferencia, dando espacio a la diversidad, conjugar elementos afectivos, espirituales, entre risas, fiestas, verbalizando los acuerdos, desacuerdos, para que una vez que nos cargamos de energías continuemos con nuestros procesos.

Hasta este momento traigo de nuevo una de las preguntas específicas: ¿Cómo opera el mecanismo de la agrupación del colectivo "No estás solex" que permite contrarrestar el sentimiento de soledad docente que viven los artistas enseñantes en la institución escolar? Pues bien, la forma de operar y marcar una pauta para dar cuenta de una posición política me es sin duda el acuerpamiento. Primeramente, de manera individual encontraron un impulso

sentimientos desde lo más profundo, para luego compartirlos con el colectivo en un ejercicio de escucha activa. La empatía constituye el eje central de la "ternura radical", formando parte de un proceso de acuerpamiento y sanación. Tomado de <https://lacaderadeeva.com/actualidad/que-es-la-ternura-radical-y-por-que-se-convirtio-en-parte-de-la-luc/6646>

para movilizarse de esa crisis y encontraron en la colectividad una posibilidad para desplazarse; después fue necesario reconocer esas violencias, momentos de quiebre, darles lugar a esos nudos, en este punto el odio hacia la institución sale y el enojo da esa energía para actuar, el resultado es organizarse y proveerse del espacio sonoro para nombrar esas quejas a través del podcast.

Durante todo este proceso está el diálogo que da espacio a hacer catarsis, la escucha, el acompañamiento, dando lugar a la amistad, al goce y al disfrute. Para mí, hasta este punto, todos estos pequeños engranes están presentes para arrancar el mecanismo del colectivo, y ese mecanismo es el acuerpamiento. Para sintetizar, la forma de operar consiste en reconocer, rebobinar con los "lados B", dar espacio a la crisis, acompañar, hacer catarsis, dar lugar a los sentires, a las diferencias, al otro, para después resignificar y recuperar fuerzas para actuar. El conjunto de todas esas acciones en colectivo es acuerpar, y el acuerpamiento es una forma de hacerle frente a la soledad que se vive en una institución, en este caso de un sistema educativo.

3.6 La fiesta, un punto de ruptura en el tiempo

La fiesta y el goce generan placer, elementos esenciales para revitalizar un cuerpo oprimido y promover un cuidado de sí mismo. Al adoptar nuevas lógicas de relación y autocuidado, el cuerpo rompe con la lógica de opresión que limita su bienestar. Este proceso no solo fomenta la alegría y el disfrute, sino que también empodera a los individuos a reclamar su espacio y su derecho a experimentar la vida de manera plena. En este contexto, un principio del acuerpamiento es la consideración de que el cuerpo debe recuperar la alegría y revitalizarse; la fiesta actúa como un parteaguas que hace posible este cambio, generando goce y placer.

Culturalmente, somos una sociedad que disfruta de las fiestas; sin embargo, concebir el placer y el goce en el ámbito institucional resulta impensable. Existen diversas estructuras dentro del sistema educativo que, al solo pensar en el juego y en romper los horarios

establecidos, ponen en aprietos el control. Por lo tanto, para recuperar la alegría y reponer energías, es fundamental nombrar la fiesta, el goce y el placer, ya que procuran momentos en los que un individuo puede cuidarse a sí mismo, fomentando estados de felicidad que rompen con la lógica de opresión y limitación del bienestar. Anteriormente señalé que, tras sentirme sola, en crisis y en medio de una pandemia, busqué reunir a mis compañeros de "Aprende en Casa". Como pretexto usé la fiesta como modo de congregación para salir de la rutina. Eso permitió un acercamiento a través de bromas, risas, juegos, canto y baile, generando experiencias entrañables que rompieron con lo cotidiano. Basada en esa experiencia de goce pensé que otras reuniones podrían ser amortiguadores que soportan el golpe de lidiar con el trabajo de la semana y el sentimiento de soledad.

Después de la unión del colectivo y tras el análisis de las entrevistas veo que el goce es esencial y dejar sentir el goce es parte del frente político del colectivo. La fiesta y las reuniones previas pasaron a ser un espacio donde cupieron una especie de rituales que consistían en platicar, reír, bromear, quejarse, llorar, contar nuestras experiencias en la jornada escolar, dar espacio para hablar del cansancio, de los sueños, expectativas, cuestionamientos, comer pan, compartir memes y sobre todo, recargar las energías y voluntad para cambiar todo y buscar el cómo hacerlo.

Así, como un arma, que al detonarse irrumpe con la quietud del silencio, la fiesta es aquella arma que al detonarse puede irrumpir con el tiempo cotidiano. En este caso, la fiesta tomó el lugar del goce. Inicialmente y por la época de la pandemia, algunas reuniones se hacían de manera virtual por la plataforma de "Meet" o "Zoom". En otros momentos buscamos que fueran presenciales. Noté que las reuniones representaban, para todos, ese momento íntimo, libre, donde me parece se estaba tejiendo la identidad del colectivo. Fue así que descubrí que el tiempo adquiere un significado más profundo para todos.

Dice Bolívar Echeverría, que el tiempo es fundamental para la existencia humana y que es a su vez un factor de tensión "*como la cuerda de un arco, entre lo que sería el tiempo cotidiano*

y lo que sería el tiempo de los momentos extraordinarios” (p.4, 2010). Entonces visto desde esa perspectiva, me parece que la fiesta es parte del tiempo extraordinario y es el elemento que corta la tensión de aquel arco que menciona el autor.

Si para Echeverría el tiempo cotidiano es aquel que funciona con un grado de “normalidad” y todas las acciones suceden de acuerdo con lo que establece una sociedad, el sistema, la cultura, un “*habitus*” como lo plantea Bourdieu (1995) el tiempo extraordinario en su contraposición, es el que hace que las dinámicas cotidianas cambien de repente y habría que encontrar otras formas de hacer las cosas. Sin embargo, con su analogía del arco sugiere que siempre estos tiempos están interactuando y en consecuencia surgen contradicciones, pero también el punto de equilibrio entre ambos es, paradójicamente, la tensión entre ellos.

Lo que dice Echeverría me lleva a observar cómo se han presentado dichas tensiones entre el tiempo cotidiano y extraordinario que han vivido los “solex” desde su genealogía. Y cómo la fiesta en el tiempo extraordinario, desde este enfoque, ha permitido que los integrantes del colectivo dieran espacio para hilar su identidad, acciones, darse momentos a reflexionar. Entonces sin la tensión del tiempo cotidiano no hubiera sido posible construir el tiempo extraordinario a través de la fiesta como arma que permite romper la tensión.

Identifico que hay tres momentos en que se gesta el tiempo y la fiesta en el colectivo:

el primero, en la individualidad de cada uno de los integrantes, en las acciones cotidianas que vive cada uno en su centro de trabajo. El día a día de cumplir con la jornada laboral como maestros de artes, diseñar y efectuar sus planeaciones como didácticas de aprendizaje, cumplir con las evaluaciones, asistir a los Consejos Técnicos Escolares (CTE), talleres, cursos, lidiar con la diferencia, la frustración, con el trabajo desmedido, con el transporte público, soledad, ser o no ser artista, el ser artista enseñante en ese contexto escolar en fin, miles de cosas más.

El segundo momento, radica en la transición del tiempo cotidiano a la llegada de la fiesta. En ese tránsito la fiesta adquiere varios aspectos a notar: el goce, la posibilidad de

generar una experiencia estética, la festividad como un ritual, la fiesta como punto de partida para generar objetividades y subjetividades y es que: *“La experiencia festiva y la experiencia estética parecen no sólo combinarse, sino incluso requerirse, exigirse recíprocamente.*

(B.Echeverría, p3, 2010) y con ello como menciona Bolívar, se da un flujo temporal de vida.

En el tercer momento el tiempo dentro del colectivo funciona en un ir y venir entre lo cotidiano y lo extraordinario. Reunión tras reunión se busca desdibujar el deber escolar y social. Los encuentros presenciales suelen convertirse en fiesta donde se reflexiona a través de las experiencias generadas. Para este momento el ritual festivo puede dejar una experiencia significativa que dé sentido a su hacer en el mundo.

Para concluir, la fiesta es fundamental para los solex porque es una forma de acercarse al otro, es una manera de contraponer el tiempo cotidiano. Es el ungüento que alivia de una serie de síntomas e incomodidades que se gestan en el sistema educativo y en el mismo mecanismo social, es el lugar de posibilidades para recuperar el ánimo a través del goce y las experiencias. Desde la perspectiva de Bolívar: *“todos los seres humanos, en la medida en que son capaces de provocar experiencias estéticas, son artistas” (B. echeverría. p.10, 2010).*

Agregaría que en gran medida, la fiesta está acompañada de experiencias que pueden ser estéticas y desembocar a derivas artísticas. Al menos para los “No estás solex” suele ser así.

3.7 El goce y el placer

La fiesta es resistencia según Minerva Ante, porque en un sistema desigual dónde fácilmente se permea la ansiedad y depresión “por no tener dinero, por grados académicos, tiempos para hacer cosas, bienes, etc.” (p.4, 2023). la fiesta se contrapone y como sus invitados llegan el goce y placer que son liberadores, además de promover la creatividad, procesos lúdicos como refiere Minerva Ante. En la entrevista colectiva de los solex se habla mucho del disfrute, del hacer desde el placer porque hay un cuestionamiento colectivo sobre

¿Por qué se tiene que sufrir? ¿Por qué estar en la escuela se convierte en algo tedioso? Si le damos peso y resignificación a la crisis como oportunidad de reflexión, mi cuestionamiento ronda en por qué no darle también espacio al goce y placer como punto de reflexión. Sí hay una potencia es la congregación porque desde el colectivo se percibe como un espacio donde puede nacer la creatividad.

En algunos espacios institucionales escolares, especialmente en el sistema público de educación básica en secundaria, se observa que el goce y el placer son concebidos como algo prohibido. La idea de promover estas experiencias podría poner al docente en una situación de descontrol frente al estudiantado. Comúnmente, el placer y el goce se asocian a connotaciones meramente sexuales, lo que puede generar tabúes. Sin embargo, hay una perspectiva más amplia que propone Minerva Ante (2021): gozar de las prácticas epistemológicas y asegurarse de que estas sean placenteras. Esto implica construir saberes de manera más disfrutable, evitando la explotación tanto de los demás como de uno mismo.

Anular el goce y el placer es negar el cuerpo. Traer el goce, la fiesta es una invitación a revisar cómo fuimos socializados y cómo nos movemos de lugar para que nuestras prácticas de trabajo, aprendizaje, socialización sean disfrutables. Los solex dimos lugar a la fiesta, el goce y placer apostando a salirnos de la lógica²⁶, Para poder disfrutar de nuestro hacer. La fiesta y el goce recobraron esa importancia en el colectivo debido a la experiencia de la pandemia, ya que como manifestamos en las entrevistas: si la pandemia sembró mucha incertidumbre, la certeza era que las cosas no deberían ser iguales después de eso.

²⁶ Me refiero a salirnos de la lógica con proponer un cambio en la manera que guía nuestras relaciones, entendiendo este cambio como una transformación en la manera en que nos vinculamos desde diferentes perspectivas. Habitualmente, estas relaciones tienden a ser rígidas, insensibles y poco empáticas, especialmente hacia nuestras necesidades corporales y emocionales. Mi intención es invitar a repensar la forma en que socializamos el trabajo, rompiendo con esquemas tradicionales que se caracterizan por su rigidez, dogmatismo y falta de consideración por el bienestar integral de las personas. Cuando hablo de lógica, me refiero a cómo las instituciones y la sociedad suelen imponer un deber ser: seguir normas preestablecidas que, en muchos casos, niegan el disfrute y la posibilidad de construir espacios más humanos y flexibles.

Finalmente, al ser artistas, en el colectivo vemos una potencia en el goce no sólo para salirnos de ese mecanismo explotador o de aprender a partir del padecer, también vemos el potencial para partir del placer como detonador de momentos generadores de experiencias estéticas que nos podrían llevar al potencial creador. El congregarnos a partir del acuerpamiento, superar la crisis, reflexionar de esos acontecimientos para movernos a una lógica del placer son piezas clave del engranaje que contribuyen a la construcción de una subjetividad en el colectivo.

3.8 Acuerpamiento y subjetividad encarnada

Quizá es difícil hasta este momento concebir cómo es que se articula el cuerpo con la política, por eso decidí hablar de cómo está implicado. Ya comenté que no somos un repositorio físico constituido sólo por discursos hegemónicos (Foucault, 2005). En su lugar, la invitación a ver “el cuerpo como el espacio donde se produce la experiencia de los sujetos y, por lo tanto, subjetividad, como sinónimos” como refiere Arbaiza, M. (2018) a Borja, P., (1928 párrafo 2). Por el cuerpo se materializan las experiencias, emociones y sentimientos, a la vez que es conmovido por el mundo, (Lara y Ensiso, 2013). Entonces todo lo que nos rodea, cruza, atraviesa y mueve al cuerpo.

Si es así, el cuerpo se implica en el giro emocional y afectivo de las artes, de la educación que, como refiere Mercedes Arbaiza (2018), sugiere que entender la relación del sujeto con el mundo implica crear o comprender una subjetividad que transforme una narrativa preconcebida del cuerpo como oprimido y dominado por una fuerza de poder mayor (sin negar la existencia de los cuerpos oprimidos). En lugar de eso, se propone una narrativa política que nos conecte con una aprehensión del mundo, con una comprensión y forma de conocimiento más profunda. En este sentido, no quiero negar la realidad de los cuerpos oprimidos; lo que me parece interesante es reconocer esos cruces y, a través del acuerpamiento como acción

transformadora política, ver al cuerpo como una posibilidad para generar conocimiento y nuevas formas de comprensión en nuestro actuar.

Lo anterior puede significar que si el mecanismo del colectivo "No estás solex" es el acuerpamiento y el acuerpamiento da lugar al sentir, el cuerpo es político y crea como una subjetividad con la que se puede conducirse en el mundo. Bajo la premisa "siento y luego soy" que propone Ahmed, (2015), las emociones se vuelven esas formas que hablo de comprender, mientras que los cambios en la forma de sentir el cuerpo "producen transformaciones en la propia subjetividad, en los "yoes" (Lara y Ensiso,p 75, 2013)

Ahora bien, en este plano de la corporalidad y las emociones, el colectivo "No estás solex" ha encontrado en el acuerpamiento una herramienta política clave para enfrentar las violencias y soledades institucionales. El cuerpo desde esta perspectiva establece una forma de relación individual y con los otros. El cuerpo es atravesado por la identidad, por un espacio histórico, social. Bourdieu (1996) incluso aborda la identidad y la traduce a la experiencia del yo que responde a esas relaciones sociales y en el caso de los solex le dimos también ese lugar apropiándonos e incorporando al "artista enseñante" como producto de esa subjetividad corporal.

Capítulo IV. Subjetividad y tecnologías del yo: El artista enseñante

4.1 Rastreo del término “Artista Enseñante” en otras coordenadas

He mencionado con frecuencia el término “artista enseñante” como una forma de denominar a los integrantes del colectivo. Esta propuesta de enunciación fue lanzada inicialmente por Mónica, quien, desde el contexto de "Aprende en Casa", insistía en que debíamos ser llamados así, en lugar de utilizar términos como docente, maestra o profesora de Artes. La primera vez que escuché esta enunciación fue durante los programas de AC. Me sorprendió tanto que me dejé llevar por preguntas como: ¿Qué significa esto? ¿Con qué se relaciona? ¿Cómo se llega a esa identidad? ¿Acaso implica que no tengo que renunciar a ser artista?

La idea de no olvidarme de mi práctica artística me hacía recuperar el ánimo y me daba una luz en el camino. Mónica cocinó desde el año 2008 el término del “Artista enseñante” y lo puso sobre la mesa para su tesis de grado de maestría²⁷ que se publicó en 2010. Mientras tanto en otras partes del mundo, por ejemplo en Madrid, el término es utilizado para nombrar el rol del artista al verse inmerso en la educación, como la tesis de grado de Carlos Emilio Zaldivar Santamaría en 2011, que más adelante se convirtió en libro.

Como colectivo gestamos toda una configuración de significados para entender qué significaba ser artista enseñante, nos apropiamos de eso a través de nuestras propias prácticas individuales y colectivas.

Me interesó saber cómo se estaba configurando esta idea del artista enseñante y, en contraste, Zaldivar aborda la importancia de la enseñanza del arte para los artistas y hace incapié en complementarla con la enseñanza. (2011)

²⁷ Cursó la maestría en “Artes visuales” con la especialidad en escultura en el área de posgrados en la unidad de la Academia de san Carlos por parte de la Escuela Nacional de artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

En general el profesor y artista propone la importancia de no separar la práctica de enseñanza con el hacer artístico ya que siempre han estado vinculados, por otro lado, recopila en su libro una serie de entrevistas con otros artistas que se dedican a la enseñanza de las artes y establece un binomio Artista-Enseñante de las artes. El término de Zaldívar aborda la relación del artista que enseña arte y como las experiencias de quienes se dedican a la enseñanza van enriqueciendo la práctica del artista. En cambio, la figura del artista enseñante, desde la perspectiva de los solex, no se limita únicamente a la enseñanza de la práctica artística. Los puntos de encuentro que observé se refieren a la manera en que se aborda el giro educacional en el arte, resonando con la propuesta de Irit Rogoff (2011).

La propuesta de Irit Rogoff deja una fuerte impresión, ya que ella plantea que el arte puede ofrecer valiosas aportaciones a la educación, mientras que esta última a su vez, abre puertas al arte. Rogoff problematiza el giro educacional en el ámbito artístico, sugiriendo que la interrelación entre ambos campos puede dar lugar a nuevos esquemas de práctica. En su análisis, subraya la importancia de enunciar y examinar las verdades propias de cada ámbito para establecer un enlace epistemológico entre los saberes. Esta perspectiva complementa la figura del artista enseñante, que no solo transmite conocimientos, sino que también enriquece su propia práctica artística a través de la enseñanza, fomentando una sinergia que beneficia tanto a la educación como al arte. Así, el diálogo entre estos dos mundos no solo transforma la enseñanza, sino que también genera un espacio para la reflexión y el crecimiento mutuo.

Irit Rogoff se centra en la conexión entre dos sistemas: el pedagógico y el artístico, que incluye la exposición, la manifestación y la exhibición de las artes (Rogoff, I., 2011). La autora destaca la importancia de comprender cómo estos dos campos se reorganizan y estructuran desde diferentes contextos. Su enfoque principal es la producción de conocimiento, investigación, educación, producción abierta y pedagogías autogestionadas²⁸. Aunque las artes

²⁸ Aunque la diferencia entre educación y pedagogía gestionada según Irit Rogoff es un eje epistémico importante en esta investigación, no se profundiza en un debate conceptual en torno a estos términos

y la educación poseen metodologías y protocolos distintos, Rogoff subraya la necesidad de reconocer la cercanía entre ambas disciplinas. Esta apreciación permite entender cómo la interacción entre ambos ámbitos puede conducir a un cambio más liberador en las prácticas contemporáneas de la educación y el arte.

Bajo el giro de Rogoff, pienso que tanto nosotros, los solex, como Zaldivar, al hablar del artista enseñante, consideramos a un sujeto que es consciente de la producción de saberes, conocimientos y aprendizajes. La práctica del artista se desprende del prejuicio o la imagen del artista que se dedica exclusivamente a producir belleza y a exhibir su trabajo en un museo, por ejemplo. Al involucrar la enseñanza, se le otorga al artista el papel de posibilitador y productor de epistemología.

Otro punto de encuentro con el concepto de artista enseñante es la mención que hace Clara Hernández Ullán, en su investigación doctoral para la Universidad Complutense de Madrid (2019). Más que centrarse en el binomio educativo, señala la práctica artística en relación con la identidad. Para Hernández, el artista enseñante es aquél artista implicado en la educación y señala varios momentos históricos en que la educación occidental ha tenido encuentros con la práctica artística.

La figura del "Artista-Maestro", propuesta por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education y difundida en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), articula la práctica artística y educativa dentro de su metodología de la Educación Estética. Este enfoque define al Artista-Maestro como responsable de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje a través de las artes, acompañando a los aprendices en su proceso educativo y en su exploración personal. Fundamentada en los ideales de John Dewey y Maxine Greene, esta figura aboga por un aprendizaje imaginativo que integra el pensamiento

debido a las limitaciones de tiempo y alcance del proyecto. Sin embargo, la investigación toma como base la pedagogía para la libertad desde las artes, con principios decoloniales que buscan romper con estructuras opresivas y apuestan por una educación más liberadora. Este enfoque, a su vez, implica una maduración progresiva de la propia propuesta investigativa.

artístico-estético en la enseñanza (IC.Institute, 2012, p. 5). En este sentido, el Artista-Maestro no solo enseña, sino que también se convierte en un facilitador del pensamiento creativo, donde cada experiencia cotidiana puede desencadenar el acto creativo. Este papel es crucial, ya que promueve la interconexión entre el arte y la educación, generando un espacio en el que se construyen nuevas formas de conocimiento y comprensión, tanto en el ámbito artístico como educativo. Además, existe todo un programa de desarrollo y metodología diseñado para llevar a cabo esta propuesta, lo que subraya el valor significativo que adquiere la educación estética en la formación integral de los aprendices.

Por otro lado, está la figura del “artista-docente” propuesta por la Universidad Católica Silva Henríquez, en Santiago de Chile para la carrera de pedagogía en Artes visuales. Esta combinación a mi parecer es más cercana a la propuesta de Zaldívar sobre cómo los artistas reflexionan sobre la formación docente en artes. En este caso se desarrolla esta figura para nombrar a los docentes que educan a artistas y siguen una línea de investigación sobre el desarrollo de su obra artística y una investigación creativa sobre las artes de manera práctica para impulsar un estado crítico-reflexivo (García, R. y Munita, H. 2018).

Más tarde esta figura adquiere otros sentidos y se lleva al terreno de la investigación por parte de la Universidad de Lagos en Chile y se nombra “Artista docente” para hacer una implicación más formal desde la pedagogía y hace una distinción entre artistas y artistas-docentes para marcar roles de participación social distintos. En este caso, la Idea de artista-docente apuesta por encontrar un vínculo pedagógico y artístico y donde se propone una ruta para generar conciencia social y ser agente de cambio (García, R., Munita, H.y Schenffeldt, N., (2021). En esta figura ya hay un acercamiento político que ronda al artista docente.

Desde España, Nueva York y Chile hay una serie de configuraciones de artistas enseñantes o artistas inmersos en la ruta del giro educativo. Al haber otras configuraciones y distintos modos de desarrollarse, veo puntos de encuentro con la propuesta de los solex que implican darle valor a las experiencias de los artistas inmersos en la enseñanza para poder

hacer un seguimiento de su práctica como en la propuesta de Zaldívar, encontrar el rol e identidad del artista que enseña, según Ullán y ser agentes de transformación social, como en el caso de Chile.

4.2 Artista enseñante en el colectivo “No estás solex”: manifiesto

Cuando uno se planta ante el mundo y se enuncia abre paso a la identidad. Mónica Pérez Quintero así lo hizo, se plantó y gritó “Soy artista enseñante”. En su tesis “El plato de hoy: El artista como enseñante de conceptos visuales... Y su resultado más allá de la maquila. (2010) cuenta como en su posición de estudiante de artes visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), le daba lugar a la queja y la confrontación, pero una vez que llega al lugar del maestro es donde se da cuenta que ahora está en una posición donde toca cambiar las prácticas y como ella refiere “ahora estoy del lado dónde se pueden hacer cosas” (p. 2, 2010)”. Mónica, dice que:

”ser profesionistas de artes llevamos a cuestas la misión de ser observadores y transformadores y en ocasiones generadores de una realidad que a fin de cuentas no tiene que terminar en una galería o ser cambiada por un costal de dinero”(p4).

Con ello, Mónica marca que la práctica artística tiene que ser cuestionada y que la obra de arte no se limita a la exhibición en una galería o al mercado del arte. Ella refiere que su paso por la educación modificó parte de su perspectiva sobre los maestros y eso la motivó a pensar que las prácticas educativas y artísticas tenían que ser movilizadas y como ella dice “yo no era el eje de conocimiento y no lo quería ser; eso me llevaría otra vez a la monótona clase de la maestra con chongo frente a sus obedientes alumnos que no entienden nada”. (p23). Entonces había una intención a erradicar las formas tradicionalistas de impartir clases, en su lugar veía el potencial desde su mirada de artista para encontrar otras formas de interactuar y conocer el mundo.

Tras su experiencia, ver la escuela como generadora de experiencias y socialización más que un lugar dador de conocimientos; notar que la seducción es una invitación para ser desviado de las verdades de cada individuo.

Mónix cuenta que se inspiró en ideales de Baudrillard (p.30) que la llevaron a encontrar en el artista enseñante una forma de ser consciente de las teorías de la enseñanza de su época y visualiza al artista enseñante como un generador de experiencias, posibilidades; básicamente es un enseñante de vida, más allá de los conceptos de la pedagogía, didáctica y educación tradicional que se basan en dinámicas ortodoxas que tedermina el sistema.

Para concluir Mónica construye el hacer de un artista enseñante refiriendo que es aquel sujeto:

- Consciente de su pasado y de su formación, es reflexivo para transformar una práctica y los modos de hacer las cosas.
- Comparte sus experiencias, explora con sus alumnos y se sitúa con ellos para atender problemáticas.
- Valora el conocimiento de sus alumnos.
- Permite ser cuestionado e interrogado por los demás.
- Busca nuevas perspectivas y herramientas que tengan un enfoque o propuesta basada en las relaciones humanas.

Hasta este punto veo que Mónix ya plantea una subjetividad, una práctica artística, una forma de ser artista enseñante con un compromiso y función social desde las humanidades y desprendiéndose de las prácticas de enseñanza que fomentan el virtuosismo del artista, el deber ser, prácticas de desvalorización, la competitividad, el autoritarismo y el abuso de poder . En este punto Mónica da un lugar a la enseñanza de las artes y veo una propuesta o figura muy similar a la del Artista docente de la Universidad de Lagos de Rosario García y Huidobro Munita.

Cuando ella propone enunciarse como artistas enseñantes noté que hizo una invitación a configurar y reconfigurar nuestra práctica individual como artista y enseñante y parte de la visión de ella es compartir y no monopolizar saberes. Así es como comienza el proceso de conformación de una identidad en los solex. A partir de eso pensamos en conformar un manifiesto sobre las implicaciones del artista enseñante:

- El artista enseñante es un actor político que lucha por fortalecer el papel del arte en la construcción del conocimiento dentro y fuera de la escuela.
- Busca ir más allá de enseñar técnicas y pretende despertar la chispa de la creatividad en los demás, utilizando las disciplinas artísticas para la transformación del entorno y la posibilidad de cambiar realidades.
- El artista enseñante fomenta la colaboración y trabajo en equipo, creando espacios en los que las emociones y la ideas fluyen libremente; busca promover la reflexión del diálogo.
- Reconoce que el ser humano es único y valioso por lo cual fomenta que entre pares se reconozca y motive para encontrar un camino propio y ser capaces de expresarse sin miedo a ser juzgado.
- El artista enseñante se compromete a ser un guía inspirando a los demás a seguir su camino propio permitiendo que el otro desarrolle su potencial creativo y entendiendo que su labor no se limita sólo en el espacio escuela si no que es una contribución en su rol como artista en la sociedad.
- El artista enseñante entiende que su labor no es sólo una profesión, en su lugar busca que los demás se valgan a través del arte y la cultura.
- El artista enseñante busca romper con la academia de cemento, con las instituciones de cemento, es decir inflexibles ante los contextos y personas, busca romper con las formas de educar tradicionales que por mucho tiempo han silenciado a las diversidades.

- Se reconoce asimismo como un ser en constante cambio, abierto a la exploración, al descubrimiento y como una declaración de identidad excluida de las academias.

4.2.1 Búsqueda de otros caminos

En este momento, ya hay claridad sobre quiénes somos los integrantes del colectivo, y se comprende que el mecanismo de nuestra agrupación es el acuerpamiento, impulsado por diversos factores como la soledad, la crisis, la reflexión sobre el "lado B", el goce, la fiesta y el acompañamiento. He abordado la construcción de un sujeto consciente del cuerpo que va desarrollando una identidad en el marco del Artista Enseñante. Para precisar qué se entiende por artista enseñante, hago referencia a la figura del artista inmerso en la enseñanza en otros contextos geográficos, como España y Chile, donde encuentro mayor afinidad y exploro el giro educacional en el arte.

Luego me aproxime de manera breve a mencionar como Mónica ha trabajado previamente este término, la forma en que lo comparte al colectivo y después como nos vamos apropiando de ello y construimos un significado de verdades y subjetividades cruzadas por la experiencia. La motivación de apropiarse de esta identidad del "artista enseñante" es la búsqueda de otras formas de configurar la enseñanza. Los solex entre las charlas y en la entrevista mencionamos no querer replicar esas prácticas del típico maestro que refiere Contreras, J. (1997) donde pone en la mesa la teoría del profesor del proletariado que describe esta figura como el maestro que sólo cobra el salario, es poco flexible y está amañado por prácticas que entorpecen el proceso educativo, no sólo con los estudiantes si no desde la institución.

Es fundamental cuestionar la práctica docente en nuestras instituciones, especialmente en un contexto donde persisten prácticas colonialistas que afectan la identidad y la relación de los educadores con su rol. Estas dinámicas coloniales no solo se manifiestan en el acceso desigual a la financiación y las oportunidades de publicación, sino que también están

profundamente arraigadas en la educación misma. La educación colonialista fomenta un régimen inflexible que promueve una única forma de adquirir conocimiento, deslegitimando las experiencias y saberes de aquellos que no se ajustan a su narrativa hegemónica. Esto crea un entorno educativo rígido, representado por algo que llamo una "academia de cemento", donde prevalecen las prácticas violentas que oscilan entre la meritocracia y la monopolización de saberes. No se trata de satanizar la figura del docente en la escuela básica, sino de reconocer las razones por las cuales muchos no se identifican con ella. Al nombrar estas prácticas y estructuras, podemos empezar a replantear nuestra relación con la educación y buscar formas más inclusivas y equitativas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, nosotros los 'solex', elegimos no identificarnos con esta práctica docente convencional. Al reconocer y nombrar estas estructuras, se abre un espacio para repensar y transformar nuestra relación con la educación, buscando alternativas más inclusivas y equitativas que reflejen la diversidad de experiencias y conocimientos.

Es importante mencionar que, el docente en la institución de la escuela básica, muchas veces se ve sujeto a las necesidades contradictorias que determina el Estado. Si bien se habla de una autonomía yo noto, como menciona Contreras, "tiene que legitimar su papel y sus instituciones a los ojos de la población" (p.23) lo anterior, hace difícil que un docente sea totalmente autónomo y su trabajo fluya, entonces eso suma a entorpecer el flujo de las prácticas educativas. Si bien puede tomar algunas decisiones dentro de su práctica e intervención, pocas veces tiene libertad total en el currículum que brindará a los estudiantes. Así mismo como menciona Malpica (2007) muchas veces también, ni siquiera entre profesores se comparte la evaluación, algunas observaciones entre pares, es que casi no se discute sobre los proyectos grupales. Pese a haber una junta a fin de mes llamada Consejo Técnico Escolar en la escuela básica (CTE), pocas veces se llega a un trabajo profundo.

En pocas palabras, hay un choque entre el profesor del proletariado que fomenta la soledad docente, pero sólo reacciona a una estructura impuesta del sistema, y la resistencia que algunos profesores pueden hacer ante el complejo sistema educativo institucional.

En su lugar, la búsqueda de otras formas nos invita a reflexionar sobre nuestro hacer. como refiere Fierro, C (1999) en su libro *Transformando la práctica docente* que: con el tiempo, los pueblos cambian y se desarrollan, y las necesidades de la sociedad cambian también (p. 23) por lo tanto la educación también tiene que modificar sus prácticas y me parece que de allí se deriva el interés de la agrupación en cuestionar sus acciones como enseñantes, a su vez identifico que como señala Fierro el maestro se hace responsable de su trabajo, se hacen artífices de su proceso y finalmente en el caso de la agrupación, dan vida a la figura del artista enseñante como una manera de reivindicar su práctica, cuestionarse y buscar darle un giro a la figura del maestro del proletariado que dice Contreras.

4.2.2 Ser artista enseñante dentro y fuera de la institución educativa. Prospectiva de trabajo del colectivo

El trabajo del artista enseñante, tanto dentro como fuera de la institución educativa, se enfrenta a la constante tarea de desafiar las estructuras rígidas de la educación tradicional, buscando establecer espacios de aprendizaje más horizontales y colaborativos. Dentro de la institución, la labor es compleja, ya que implica confrontar modelos arraigados que suelen limitar la creatividad y la reflexión crítica, en favor de un sistema de eficiencia y productividad. En respuesta, nuestra propuesta de “artistas enseñantes” dentro de la institución apuesta por generar un ecosistema en el aula donde se fomente el diálogo y la co-creación de saberes, donde las jerarquías se diluyen para dar paso a una educación más humana y participativa.

Fuera de estos espacios formales, el colectivo *No estás solex* funge como un punto de encuentro y respaldo. En sus reuniones iniciales, se compartían experiencias, se discutían problemáticas comunes y se proponían soluciones de manera conjunta. Al observar cómo esta dinámica de retroalimentación fortalecía el sentido de comunidad, decidimos formalizar estos espacios con el proyecto *Los Platicaderos*, el cual abordaré más adelante. Este proyecto tiene como propósito inicial abrir un espacio de enunciación y apoyo mutuo donde, a través del diálogo y el intercambio de saberes, se puedan compartir visiones y construir epistemologías alternativas, rompiendo con enfoques academicistas y tradicionales coloniales. Inspirados en la autoetnografía, los artistas enseñantes reflexionamos sobre nuestras prácticas, buscando trascender el aula y generar redes de aprendizaje colectivo que desafíen la lógica individualista del sistema educativo actual.

4.3 El Artista Enseñante: La grieta de la academia de cemento

El "artista enseñante" va más allá de la tradicional labor docente, como dije antes, buscamos hacer una práctica que movilice. Al ser artistas, vemos la ventaja que dio nuestra formación a cada uno para cuestionar el rol del artista y la práctica de la enseñanza dentro de la institución. En las reuniones, el trabajo colectivo, el goce y el acuerpamiento emergen cuando estamos congregados ¿Cómo le hacemos frente de manera individual cada uno en su centro de trabajo? Pues bien, una vez trazado el horizonte a seguir, asentado en el manifiesto, y la reflexión constante, nos percatamos que nuestro papel en la institución no sólo implica cuestionar y confrontar las prácticas tradicionales escolares, sino también adoptar una postura crítica y reflexiva frente a las estructuras educativas imperantes. Como dice Héctor- me veo más como un virus que enferma ese sistema-.

La pedagogía neoliberal impone una estructura educativa que demanda un docente proactivo y eficiente, cuyo objetivo principal es educar para la excelencia. Este tipo de docente actúa como facilitador de experiencias de aprendizaje, brindando a los estudiantes herramientas intelectuales, habilidades y destrezas orientadas hacia la competitividad. Sin embargo, este enfoque reduce el proceso formativo a una lógica técnico-instrumental que perpetúa un sistema en el que el progreso se asocia al consumismo, promoviendo así el individualismo y la competencia. En este contexto, se privilegia el "tener" sobre el "ser", (Lens, J., 2013) generando asimetrías como la discriminación, las diferencias económicas y socioculturales, así como la fragmentación familiar y la alienación (Jiménez, R. 2020, pp. 114-116). Además, la pedagogía neoliberal fomenta una visión deshumanizadora en la que los individuos son considerados como objetos y recursos, en lugar de seres humanos con dignidad y potencial. Al priorizar la razón instrumental por encima de la trascendencia, se socavan los principios humanistas que valoran la construcción de relaciones solidarias y una conciencia crítica, debilitando así el tejido social y promoviendo una cultura del consumismo y la insensibilidad ante las injusticias.

Dentro de este marco, la educación tradicional se caracteriza por un quehacer docente que a menudo se vuelve técnico y mecanicista. Jimenez refiriendo a Canestrari y Marlowe (2005, p.42), estas condiciones conducen a la desmotivación y desmoralización del docente, resultando en la pérdida casi total del control sobre su trabajo. Esta situación lo reduce a un rol disminuido, obediente a las directrices de las autoridades, y reacio a actuar en contra de sus propios juicios y experiencias. Peter McLaren (1984, p.293) argumenta que esta conformidad ante "las normas prevalecientes y los regímenes establecidos de verdad" transforma la labor docente en una tarea instrumental que no reconoce ni asume su papel histórico como agente de cambio. Este enfoque tradicional obstaculiza el desarrollo social equitativo al perpetuar un pensamiento adiestrado y acrítico.

En este contexto, el artista enseñante busca escapar de la lógica tradicional del docente académico, caracterizada por la rigidez y el conformismo. Esta figura propone una educación que no se limite a la simple transmisión de conocimientos, sino que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso social. Al incorporar el arte en la enseñanza, el artista enseñante crea espacios para la reflexión y la autoexpresión, promoviendo un aprendizaje más integral y humano. Como dice Mónica, esto implica "ser un sujeto desobediente".

Dentro de la institución, esta perspectiva representa una ruptura con la tradicional visión del docente académico inflexible. Este enfoque defiende una educación que trascienda lo técnico-instrumental y se comprometa con una visión más equitativa y crítica de la sociedad, permitiendo construir conocimiento (epistemología) desde las artes. Al reivindicar las prácticas tradicionales escolares desde una perspectiva reflexiva y artística, el artista enseñante se posiciona como un agente de transformación.

Transformar estas estructuras es un proceso complejo, desgastante y a veces difícil. Por ejemplo, Héctor comenta que, en su caso, se trata de darles libertad y confianza a sus alumnos, alejándose de una lógica adultocentrista y del maestro que domina todos los conocimientos. Mónica busca brindarles experiencias que pueden ser artísticas y mostrarles que ellos pueden crear obras con valor estético y artístico. Maggali se enfoca en escuchar las necesidades de los estudiantes y darles espacio para expresarse. Regina habla del disfrute que le da compartir sus conocimientos y no posicionarse como una dictadora.

Todo esto se aborda tratando de hacer conexiones desde una mirada interdisciplinaria, no desde el formato propuesto por el CENART, ya que allí hay otra disposición de espacios y elementos. Cuando me refiero a una mirada interdisciplinaria, hablo de hacer conexiones a partir de los saberes que ya traen los estudiantes, su contexto, sus experiencias y lo que conocen. Cabe mencionar que, en el contexto de la escuela secundaria, normalmente no se trabaja con alumnos que ya tengan un bagaje artístico. En este caso, se busca "repartir lo sensible" (Rancière, J. 1999), acercándose a otras formas de pensar.

Esto implica bajar lo sensible, como dice Rancière, para replantear política y estéticamente quién tiene acceso a esa sensibilidad, cómo se distribuye esa estética y el goce, y cómo el arte influye en esas dinámicas.

Más allá de las didácticas y planeaciones curriculares, se trata de darle otro lugar a los estudiantes, compartiéndoles experiencias. En cuanto al colectivo escolar, que incluye a otros docentes, autoridades, directivos y padres de familia, es importante ser claros en estos posicionamientos y exigir tratos más humanos y conscientes. Es difícil y muy desgastante ir en contra de esos sistemas y lógicas. No obstante, el colectivo se ha convertido en un espacio para hablar de estos temas, compartir puntos de vista y buscar formas de acción frente a los problemas. Como mencioné, es difícil lograr un cambio desde la institución, pero sí es posible una transformación.

Quiero ser cuidadosa con estos términos y aclarar que no se trata de reducir el proceso a una lógica binaria de estar o no estar deconstruido, ya que esto invisibiliza el camino complejo que implica llegar a una pregunta significativa. Cuestionarse aquello que aprendimos a hacer dentro de estas estructuras no es sencillo: requiere tiempo, esfuerzo, intentos fallidos, aprendizajes y un constante replanteamiento. Hablar de cambio suele evocar un paso abrupto de un estado a otro, mientras que la transformación reconoce un proceso más consciente y respetuoso con los tiempos y particularidades de cada persona. Por esta razón, en el contexto de "No estás solex", prefiero referirme a la transformación, considerando los esquemas y mecanismos específicos que guían su operación.

4.3.1 Trabajo fuera de la institución e Investigación de propias prácticas

El artista enseñante dentro de la institución busca ser un sujeto político y crítico, tratando de romper las lógicas coloniales establecidas. Básicamente, intenta ser un "virus" que daña ese sistema o, como escuché en algún lugar, ser la humedad que invade el muro llamado

institución desde la lógica colonial y neoliberal. Pero ¿cuáles son las acciones del colectivo fuera de la institución?

Como comenté al inicio, sabíamos que queríamos “hacer algo”, aunque no teníamos claro qué exactamente, pero había una intención. Luego, vimos en la colectividad un potencial para resistir al desgaste. Una de las primeras acciones fue hacer un podcast. Además, buscamos trabajar con una metodología interdisciplinaria para ofrecer talleres dirigidos a docentes. Posteriormente, pensamos en participar en convocatorias como las del Reina Sofía y Jumex para desarrollar dispositivos artísticos comunitarios. No fuimos seleccionados, pero seguimos adelante, a pesar de que en ese momento costaba trabajo consolidar un camino.

Como todo colectivo, hemos pasado por crisis, que se evidencian al momento de organizarnos para desarrollar una estrategia. Teníamos en mente explorar las trans pedagogías y crear otros dispositivos de arte y educación, inspirados en la idea de Pablo Helguera pero teníamos que madurar ideas y eso implica mucha organización y tiempo en los procesos.

Para ello solicitamos ayuda de dos gestores culturales para que nos orientaran en nuestro trabajo y lograr organizarnos. En ese momento, descubrimos que la respuesta estaba en los inicios y en el podcast, que es un espacio abierto para amplificar nuestras voces, nos dimos a la tarea de registrar nuestras experiencias y verificar si estábamos en sintonía con nuestro punto de partida. Allí me di cuenta de que la autoetnografía era fundamental para el rumbo del trabajo del colectivo.

Explicaré brevemente a qué me refiero con la autoetnografía desde la postura de Minerva Ante (2021). En la psicología social, se ha demostrado que la mente y la sociedad están profundamente conectadas. Una forma de entender esto es a través de la identidad social, que muestra cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás. Nuestra identidad se forma por categorías como el género, la clase social, nuestro contexto y el capital

cultural, y estas categorías influyen en nuestro comportamiento y en la percepción que los demás tienen de nosotros.

Desde la teoría feminista, se destaca cómo las normas de género en la sociedad pueden llevar a la opresión y explotación de las mujeres. Esto significa que nuestras identidades están influenciadas por las expectativas y roles de género impuestos por la sociedad, lo que afecta nuestras relaciones y dinámicas. En este caso, quiero abrir el tema a las diversidades y a la interseccionalidad. La identidad humana se construye de manera colectiva, siempre en interacción con otras personas. Aunque podría interpretarse de forma mecanicista la idea de Sartre (2019) de que somos el resultado de los procesos de socialización que experimentamos a lo largo de nuestras vidas y en diferentes contextos, lo que realmente quiero expresar es que estamos profundamente influenciados por nuestro entorno, el momento histórico en que vivimos, así como por las personas, los lugares y las experiencias que nos rodean. Estos elementos impactan nuestra forma de ver el mundo y de actuar en él, moldeando nuestra identidad de manera dinámica y compleja.

Al hacer comunidad y traer estos elementos, los solex, ejemplifican cómo se constituye una identidad. Es decir, un espacio entre lo individual y lo colectivo, donde nuestras acciones individuales y colectivas nos ayudan a armar una visión prospectiva de hacia dónde queremos llegar. Aunque había un ímpetu transformador, definir las acciones sería difícil, sin embargo, descubrimos que compartir puntos de vista, ideas y experiencias generaba archivos como material de testimonio que más tarde revelarían su potencial.

Estos archivos, junto con la narración de nuestras experiencias y las entrevistas individuales y colectivas que sirvieron para la segunda y tercera temporada, me llevaron a entender que estábamos haciendo autoetnografía. La autoetnografía pone en relevancia nuestra experiencia desde las categorías sociales que encarnamos y en relación con quienes nos relacionamos directa e indirectamente (Ante, 2021, párr. 13). Así, la autoetnografía da cuenta de quiénes somos desde diversas dimensiones. Este método de trabajo rescata la

experiencia de vida como un sujeto con una forma y corporalidad que analiza sus experiencias internas y emociones, y las enlaza con los otros, llevando a la construcción de prácticas epistemológicas, o como nos gusta llamarlas, construcción de saberes. Básicamente, epistemologías hechas de manera artesanal y con el corazón. Pero también hay un riesgo de caer en un sesgo androcéntrico²⁹, como refiere Minerva Ante a Bach (2009).

La autoetnografía está ligada a la identidad porque parte de la perspectiva personal para explorar cómo las experiencias individuales se entrelazan con las dinámicas sociales y colectivas. Este enfoque permite comprender quiénes somos desde las categorías sociales que encarnamos —como género, clase, o contexto cultural— y cómo estas influyen en nuestra percepción de nosotros mismos y en nuestra interacción con los demás. Al narrar nuestras vivencias, emociones y relaciones, la autoetnografía revela las conexiones entre lo individual y lo colectivo, mostrando cómo estas dimensiones moldean y transforman nuestra identidad de manera dinámica y compleja.

Minerva pone sobre la mesa que uno se convierte en sujeto investigador de sus propias prácticas, es decir, investigador y objeto de estudio al mismo tiempo. Por esa razón, los Solex somos un colectivo que responde a un objeto vivo y cambiante, como un microorganismo. Como los organismos que existen en la masa madre para hacer pan, estos organismos constantemente están cambiando e intercambian información celular, lo que lleva al proceso de fermentación de la masa para luego hornear el pan.

²⁹ El androcentrismo se define como una forma de ver el mundo y sus relaciones desde un punto de vista masculino. En este sentido, Minerva Ante lo utiliza para señalar que este enfoque puede limitarse a una única perspectiva, generando prejuicios que impiden reconocer otros panoramas o ser conscientes de realidades distintas. En otras palabras, el androcentrismo coloca todo en torno a una sola persona y su visión, excluyendo otras voces y experiencias.

4.3.2 Los platicaderos

Del proceso mencionado anteriormente surgió el proyecto *Los Platicaderos*, centrado en la conversación, el diálogo y el chisme como medios para compartir las experiencias de personas dedicadas al arte, quienes ven en él una forma de construir saberes fuera de la academia tradicional. Para nosotros, el placer y goce de una buena plática con cualquier persona es un acto contestatario contra la estructura individualista, competitiva y mecanizada del modelo económico actual. *Los Platicaderos* buscan explorar la relación entre las artes, el conocimiento y la vida cotidiana a través del diálogo, lo cual revela que la plática es un detonador de experiencias e intercambios que los hace epistemológicos, una especie de “epistemología hecha a mano” que se hace a través del diálogo, escucha y retroalimentación de la experiencia del otro.

El objetivo de cada Platicadero era conversar con otros artistas que tuvieran algún vínculo con la educación o la construcción de saberes a través de las artes, generando un espacio de diálogo similar al de las entrevistas individuales realizadas para esta investigación. Se esperaba que *Los Platicaderos* se consolidaran como espacios de enunciación para luego promover la organización colectiva, la creación de redes y la difusión de la propuesta de colectividad de los solex, así como para hablar sobre la figura del artista enseñante.

El proyecto buscaba explorar la conversación como medio de conocimiento y resistencia frente a la estructura individualista y competitiva del sistema capitalista y patriarcal, mencionado a lo largo de esta investigación. En este espacio, el diálogo se convierte en una herramienta para compartir saberes y experiencias sin la rigidez de la academia tradicional, generando así una “epistemología hecha a mano”.

Los Platicaderos se organizaron en tres vertientes: el podcast *No estás solex*, un Gran Platicadero de cierre de temporada, y un taller vivencial en el Centro Nacional de las Artes

(CENART). Durante la tercera temporada del podcast, entre mayo y junio de 2024, diecisiete invitados —entre ellos músicos, bailarines, actores, pedagogos, diseñadores y maestros— participaron en conversaciones personales en un ambiente cómodo y adaptado a sus preferencias. Estas pláticas fueron grabadas y editadas por Mónica, Héctor y yo, con la intención de que las grabaciones conformaran no solo un archivo de investigación sobre el “artista enseñante”, sino también un archivo colectivo disponible al público.

Cada Platicadero creó un espacio donde el diálogo y la oralidad permitieron a los participantes reflexionar sobre la relación entre las artes, el conocimiento y la vida cotidiana. Estas conversaciones no solo sirvieron como registro, sino que también se convirtieron en eventos autoetnográficos, en los cuales los participantes e involucrados descubrían nuevas perspectivas o reafirmaban ideas previas, en lo que el equipo describió como “caídas de veintes” o momentos de revelación.

Para el colectivo, el acto de platicar es una forma de tejer redes de saberes y experiencias más allá de los espacios académicos. Así, cada sesión de *Los Platicaderos* se convirtió en un momento de intercambio genuino que fomenta el reencuentro, el acompañamiento y el crecimiento compartido entre artistas y público. Se buscó fortalecer una red de conocimiento y conexión humana en un ambiente de respeto, libertad y creatividad.

El taller del Gran Platicadero se llevó a cabo en el CENART en agosto de 2024 en dos sesiones. La primera sesión tenía como objetivo compartir, de manera abierta al público, el dispositivo del colectivo, los hallazgos de su investigación colectiva, así como exponer y problematizar la figura del artista enseñante a través del formato de platicadero. En la segunda sesión del taller, se planeó realizar propuestas colectivas, integrando las experiencias del primer día en un libro de artista colectivo.

Los Platicaderos me llevaron a pensar en la importancia de la verbalización como una forma de acuerpar y reflexionar sobre lo que se dice. Muchos invitados me comentaban que, al escucharse, se sorprendían y hasta sentían vergüenza de sus propios comentarios. Ahí radica

lo interesante de hablar y escucharse a uno mismo, como un ejercicio de investigación personal —el lado B de las cosas—. El *Platicadero* me parece un proyecto muy interesante porque representa las primeras aproximaciones del trabajo del artista enseñante como una respuesta para actuar fuera de un sistema; es una práctica política y de reafirmación. Para esta investigación, el proyecto sigue en curso y, por razones de tiempo, no podré profundizar en un análisis detallado sobre el trabajo de *Los Platicaderos*. Sin embargo, considero que es un proyecto artístico-educativo que consolida las primeras aproximaciones al trabajo y la postura política colectiva de los solex.

Todo este trabajo me llevó a Claire Bishop, teórica y crítica del arte, pues en su libro *Infiernos Artificiales*, habla sobre cómo los proyectos pedagógicos de arte tocan la práctica de "enseñar e investigar". También dice que, según su criterio, el arte comúnmente está hecho para ser visto y mostrado, mientras que en la educación es difícil pensar en algo para mostrar, ya que no tiene una imagen y obedece a otros procesos, pese a las analogías que existen entre el artista, el maestro, el espectador y el estudiante, la escuela y el museo, etc. (Bishop, 2016).

Menciono a Claire Bishop para señalar que los enlaces entre la práctica artística y la educación ya sugieren la idea de investigar y enseñar. Bajo esta premisa, los artistas enseñantes investigamos, aprendemos y enseñamos no solo en el ambiente escolar y para los estudiantes. Nosotros, al darle un lugar a la reflexión, aprendemos de nuestro hacer y compartimos nuestros hallazgos a través de nuestras experiencias. En pocas palabras, el artista enseñante es investigador de su propio hacer como artista y como enseñante en diversos espacios. Esto sugiere que hay una conciencia de aprendizaje que buscamos no solo en un sistema académico tradicional, sino también desde la oralidad, el diálogo y la comunidad.

El ejemplo más cercano a la práctica de aprender sobre el propio hacer artístico relacionando la educación y las pedagogías es Joseph Beuys, quien fue un artista contemporáneo que en 1969 declaró que "Ser profesor era su mayor obra de arte" (p. 385). El

ideal de Beuys era promover en cada persona ser un ente creativo, con la idea de una academia libre y no competitiva, con una visión interdisciplinaria. Beuys buscaba que el tema económico no imposibilita esa noción, promoviendo formas alternativas al capital.

Con esta propuesta de Beuys, hay una idea de promover en el artista enseñante promover en el artista enseñante un giro de perspectiva sobre cómo uno aprende. Regresando al método de Investigación Acción Participativa (IAP), se sugiere cambiar la lógica sobre cómo y desde dónde se aprende, para volcarse a prácticas más amables, permitiendo que cada uno sea investigador de sus propias prácticas como artistas y enseñantes. ¿Por qué movernos de la idea del artista virtuoso, genio, intelectual? Porque el artista es un sujeto que cambia según su época, y si cambia el sujeto, también cambia la idea de la obra de arte y el papel del artista en la sociedad. El artista enseñante propone un sujeto consciente a través de sus acciones, reflexionando y compartiendo con otros en "*los Platicaderos*", lleva a cabo la autoetnografía como método y una auto-investigación acción que se complejiza al llevarla al terreno del colectivo. Por lo tanto, se sugiere que la investigación de la propia práctica lleva a un quehacer del arte participativo, encontrando una utilidad en el arte y puntos de encuentro con el otro, alejándose de la idea del artista que trabaja solo e individualmente.

La investigación de la propia práctica del artista enseñante nos lleva a reconsiderar los espacios de aprendizaje. Tradicionalmente, es común pensar que la escuela es el único lugar de aprendizaje, (consciente o inconscientemente) una idea validada por una lógica occidental capitalista. Sin embargo, como sugiere Bishop, "los procesos de aprendizaje, más que un producto, son procesos" (p. 421). Por lo tanto, hay otras fuentes de aprendizaje que dan lugar a procesos, y el colectivo es una de esas fuentes que posibilita la reflexión, pero es necesario dar cuenta de ello.

4.4 Subjetividad Tecnologías del yo

Un artista enseñante, según la idea del colectivo, es un sujeto que da lugar al cuerpo político, al cuerpo que siente, se mueve y se expresa. Mediante el acuerpamiento, se posiciona en una forma de actuar que privilegia la ternura y la amistad, poniendo como eje la fiesta y el goce, momentos que pueden generar experiencias estéticas detonadoras de procesos creativos.

El artista enseñante, en consonancia con la noción de “reparto de lo sensible” de Jacques Rancière (1940), cuestiona las formas tradicionales de ser artista y cómo se distribuyen las visibilidades y los saberes en la educación y el arte. No se posiciona como un dador de conocimiento, sino como un compartidor que reconoce y desafía las jerarquías que definen qué se considera válido en estos campos. Al actuar como una grieta que debilita el muro que representa un sistema opresor lleno de violencias institucionales, el artista enseñante promueve un espacio donde se cuestionan las lógicas de ese sistema y los lugares que delimitan el acceso al conocimiento. De este modo, abre la posibilidad de nuevas formas de visibilidad y experiencia, permitiendo que sus prácticas sean reflexionadas y criticadas, y busca estar en constante aprendizaje de sus prácticas artísticas y educativas. Así, el artista enseñante se convierte en un agente que, al ser consciente de su individualidad y de su papel en la colectividad, contribuye a la construcción de un común que enuncia sus verdades y cuestiona las lógicas de las normas establecidas, tratando de propiciar una transformación en la manera en que se entiende el arte y la educación.

Todo lo anterior lo nombro como una nueva forma de ser artista, porque es una figura que responde a su tiempo, construyendo identidad y una forma de subjetividad. El artista enseñante, desde la perspectiva de Gabriela Salazar (2017), puede verse como un sujeto que encarna la teoría de Giddens/Touraine. Touraine describe al sujeto como "alguien que se relaciona con la dimensión de la subjetividad humana de una manera particular" (p. 15). Así, el

artista enseñante es un sujeto que encarna esa subjetividad y representa una cierta dimensión de la subjetividad humana, enfatizando los aspectos experienciales, vivenciales y subjetivos por sobre los teóricos y objetivos.

Desde esta perspectiva, el artista enseñante privilegia la experiencia y la vivencia. Representa una cierta dimensión de la subjetividad humana que es importante considerar, al relacionarse con la interioridad y los aspectos internos y subjetivos de la experiencia humana. Michel Foucault planteó la noción de "tecnologías del yo" (Larrosa, 1995) para referirse a las operaciones que los individuos realizan sobre sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad. Estas "tecnologías" son prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales las personas no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos.

En este sentido, el artista enseñante puede ser visto como un sujeto que lleva a cabo ciertas tecnologías del yo que lo configuran como una subjetividad particular. Al situarse como un facilitador de experiencias estéticas y procesos creativos colectivos, más que como un dador de conocimientos, el artista enseñante está construyendo una forma específica de ser y relacionarse consigo mismo y con los otros.

Asimismo, al promover el disfrute lúdico a través de "la fiesta y el goce" como detonantes creativos, el artista enseñante practica una tecnología del yo centrada en el placer, el juego y la ternura, frente a la aridez y seriedad de las pedagogías tradicionales. Esta apuesta por la celebración gozosa de los procesos implica una subjetivación afirmativa y vitalista.

Por otro lado, la conciencia del artista enseñante sobre su individualidad y su papel en la colectividad da cuenta de una tecnología del yo que conjuga los planos de la interioridad y la exterioridad, la mismidad y la alteridad. Se trata de trabajarse a sí mismo para estar disponible y resonar éticamente con el afuera comunitario.

El artista enseñante representa una subjetividad particular que encarna lo que Foucault (1996) denominó "tecnologías del yo". Estas son las operaciones que los individuos realizan

sobre sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado deseado, mediante prácticas meditadas y voluntarias de auto-transformación. Foucault (1996) explica: "es lo que podría llamarse una práctica ascética, usando el término en un sentido general, o sea, no de abnegación sino de un ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que se trata de descubrir, transformar el propio yo y alcanzar un cierto modo de ser" (p. 145).

Al desjerarquizar como poseedor único del saber artístico y abrirse al cuestionamiento de los sistemas tradicionales de validación de saberes, el artista enseñante práctica una tecnología del yo centrada en la horizontalidad, el diálogo y la colectividad (Salazar, 2020). Asimismo, al promover experiencias creativas a través del juego, la fiesta y el goce, pone en obra una tecnología del yo anclada en el placer y la afirmación vitalista.

Siguiendo a Foucault (1996), el artista enseñante "establece sobre el propio yo cierta relación de dominación, de liderazgo" (p. 151) al tomar conciencia de su individualidad y su papel en la colectividad. Se constituye así una subjetividad que articula la mismidad y la alteridad a través del trabajo ético sobre sí mismo. La subjetividad del artista enseñante deviene entonces un ejercicio de "libertad política" (Foucault, 1996, p. 151) al resistir los dispositivos modernos de disciplinamiento y regulación de los sujetos. Es una apuesta por reinventar, estéticamente, los modos de subjetivación a contrapelo de las lógicas normalizadoras.

En suma, la figura del artista enseñante sugiere una nueva forma de hacer y ser en el arte y la educación, respondiendo a las condiciones del presente. Es una subjetividad configurada mediante tecnologías del yo que promueven un ethos de horizontalidad dialógica, celebración creativa compartida, y articulación ético-política entre interioridad y exterioridad. Una subjetividad que, a través del trabajo sobre sí mismo, se desprende de las lógicas de sujeción modernas para apostar por modos afirmativos de existencia (Foucault, 1996).

Para cerrar, desde diferentes épocas, la figura del artista ha sido vista en diversos enfoques y perspectivas: el artista bohemio, el ideólogo, el romántico, el genio o el virtuoso, el

contemporáneo. Estas concepciones, arraigadas en la tradición occidental, han moldeado nuestra comprensión del artista como un ser excepcional y distante de la cotidianidad. Sin embargo, en la actualidad, veo en el artista enseñante una nueva figura que intenta mover estas nociones ya que las necesidades sociales, económicas, sistémicas, responden a que el artista tenga un rol distinto en la misma.

En la propuesta del artista enseñante, encuentro un fundamento teórico en las ideas de la estética de Alexander Gottlieb Baumgarten y en la noción de contemporaneidad propuesta por Giorgio Agamben. Para Baumgarten, la estética era concebida como "el arte de pensar", donde el artista tenía la capacidad de expresar la perfección y el orden universal a través de su obra (Baumgarten, 1750/1970). Esta visión del artista como un ser capaz de captar y transmitir la belleza del mundo se cuestiona, pero es un punto de partida para diferenciarse. [entendiendo que la concepción de estética como sus valores han cambiado] se complementa con la idea de Agamben sobre el "contemporáneo".

Según Agamben (2008), el verdadero contemporáneo no es aquel que se ajusta perfectamente a su época, sino quien logra percibir la oscuridad y las sombras del presente, al mismo tiempo que vislumbra la luz que busca alcanzarnos desde el futuro. En este sentido, el artista enseñante se perfila como un contemporáneo por excelencia, capaz de interpretar los signos de su tiempo y transmitirlos a través de su práctica artística y educativa. El artista enseñante no es simplemente un artista o un docente, sino una figura que trasciende estas categorías y se convierte en un agente de transformación social. A través de su trabajo, el artista enseñante no sólo crea obras de arte, sino que también comparte sus conocimientos y experiencias con otros, fomentando así un diálogo enriquecedor y promoviendo el pensamiento crítico.

Esta nueva concepción del artista responde a una época, un contexto y una necesidad social específica. En un mundo cada vez más complejo y diverso, el artista enseñante se convierte en un puente entre diferentes realidades y perspectivas, facilitando la comprensión

mutua y el intercambio de ideas. Más allá de la creación individual, el artista enseñante se inscribe en un movimiento colectivo, el "No estás solex", que reconoce la importancia del trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimiento. Esta visión colectiva desafía la noción tradicional del artista como un genio solitario y lo sitúa en un espacio de encuentro y diálogo constante.

En definitiva, el artista enseñante representa una nueva forma de entender el arte y su relación con la sociedad. A través de su práctica, este contemporáneo logra no sólo captar la esencia de su tiempo, sino también sembrar las semillas del cambio y la transformación. El artista enseñante es, en esencia, un agente de contemporaneidad, un ser que nos invita a mirar más allá de lo evidente y a descubrir la belleza y el potencial transformador que yace en cada instante. Por lo tanto, más que un artista contemporáneo es un contemporáneo de esta época.

V. Confirmación del sí (Conclusion)

Ha llegado el momento de hacer el recuento de la investigación y poder remachar el entramado de todas esas ideas que como hilazas se fueron tejiendo y construyendo con un sentido. Durante el proceso de indagación fui atravesada por muchos sentipensares que impactaron en mi ser y en mi cuerpo. Estoy convencida que cuando una está en un proceso de investigación se transforma. Afirmo que la identidad fue un elemento que cruzó esta tesis y ciertamente fue la clave que me llevó a comprender el aporte de mi trabajo.

La autoetnografía me condujo casi de la mano a enfrentar mis dificultades con la escritura; fue la mediadora que permitió un juego de seducción entre Anareli y mi yo investigadora. Aprendí a amar y valorar mi proceso. Uno de los aportes de esta investigación es haber construido parte del trabajo desde la colectividad, es decir, un ejercicio de "co-investigación" (Ellis, 2004, p. 26), al estar el colectivo "No estás solex" inmerso en el proceso. Esto los convierte en participantes activos y le otorga un carácter más humano a la investigación, evitando relegarlos a un mero objeto de estudio, como si estuvieran en una caja de Petri a disposición de un científico investigador.

El colectivo participó activamente en la construcción del dispositivo de las entrevistas, que se desarrollaron a modo de autoetnografías. Cada uno de nosotros narró los acontecimientos que nos llevaron a recorrer los caminos del arte y la educación. Esto me permitió reconocermé en ellos y reflexionar sobre los significados y el sentido que le atribuíamos a estar en comunidad, así como sobre la importancia de la identidad como una forma de confirmarse en el mundo, y de verbalizarlo.

El origen de los "solex" se dio durante la pandemia, un período que vulneró a la humanidad entera y suscitó cuestionamientos incluso ontológicos. Las instituciones y las personas se enfrentaban a una gran incertidumbre. La crisis hizo su aparición en todo su

esplendor, pero también llevó a cada integrante a buscar un cambio, un espacio diferente, y se pensó que la mejor manera de sobrellevar la crisis era en colectividad.

La colectividad ofrecía mayor seguridad para transitar un camino sombrío frente a las crisis presentes. Inicialmente, compartíamos un ímpetu y una convicción de transformar la realidad que vivíamos dentro del sistema educativo, como artistas implicados en la docencia en escuelas secundarias del sector público. Uno de los mecanismos que permitió enfrentar las diversas crisis fue el ejercicio del acuerpamiento.

Lorena Cabnal refiere en una entrevista para UChile Indígena (2016) que el acuerpamiento no es una categoría ni una teoría, sino un conjunto de acciones que buscan recuperar la energía, encontrar acompañamiento desde lo comunitario, y permitirnos sentir, porque sentir es una forma de recuperación del cuerpo. Sin embargo, como ella misma señala, antes de acuerpar, sería necesario definir ¿qué es una comunidad? ¿qué es un colectivo? Ya que no es lo mismo una comunidad indígena que una comunidad urbana occidental o una agrupación.

Menciono esto porque el concepto de acuerpamiento, según Lorena Cabnal, surge del feminismo comunitario indígena. En nuestro caso, el contexto era distinto, y como investigadora noté que nuestras prácticas se centraban en el afecto, la escucha y el espacio para el diálogo, lo que me llevaba a pensar en una forma distinta de acuerpar. Estas prácticas mantenían a flote el sentido de comunidad y nos ayudaban a enfrentar las crisis personales y las vividas en la institución educativa, intentando hacer un cambio. El acuerpamiento de los "solex" consistía en escucharnos, validar nuestras quejas, acompañarnos en procesos difíciles y proponer soluciones para actuar frente a situaciones de tensión o que considerábamos de abuso por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, nuestro acuerpamiento respondía a lógicas occidentales, y es aquí donde lo comunitario y lo colectivo adquirirían un significado diferente al planteado por Lorena Cabnal.

Considero que el acuerpamiento nos brindó a los solex una alternativa para relacionarnos de maneras diferentes, más humanas. Había una necesidad de sentirnos y ser tratados de una forma más cercana y empática. Esta es una de las aportaciones principales de la investigación: el acuerpamiento se revela como una práctica esencial para cualquier colectivo que desee transformar la realidad. Este proceso abre nuevas formas de relación dentro de la colectividad, sin embargo, no es una práctica fácil, ya que acuerpar es un ejercicio de resistencia ante el sistema patriarcal capitalista. Lorena Cabnal sostiene que este sistema condiciona de alguna forma un cuerpo, cansado, entregado al agotamiento, pues perpetúa ciertas estructuras de violencia que afectan profundamente a los cuerpos, eso lo recibe el cuerpo y lo interpreta. Estas dinámicas son difíciles de romper, ya que están profundamente arraigadas en la experiencia cotidiana.

Es importante reconocer que no todas las personas están dispuestas a practicar el acuerpamiento o a dejarse acuerpar. Esto se debe a que estructuras coloniales profundamente cimentadas moldean el pensamiento y la forma de relacionarse de las personas. Vivimos en un sistema opresor que limita nuestras capacidades para acompañar a otros, lo cual requiere tiempo, energía y disposición. ¿Cómo lograr todo esto en un entorno que constantemente nos restringe? Ese es el reto, pero partir desde el acuerpamiento hace más ligeras estas cargas.

Las acciones centrales del trabajo colectivo se basaron en abrir espacios donde se pudiera hablar de las injusticias y problemáticas vividas dentro del sistema educativo. Esto se hizo a través del podcast y más tarde con el proyecto *Los Platicaderos*³⁰. aquí, la verbalización adquirió un significado profundo, ya que implicaba enunciar las verdades que cada integrante vivía. Este proceso está directamente relacionado con la noción de "parresía" de Michel Foucault, que implica decir la verdad como un acto de valentía y de responsabilidad con uno mismo, con los demás y con el mundo (Navarro, C., p. 99, 2020). Decir la verdad implica

³⁰ Se abordó en el apartado 4.3.3 "los platicaderos" dónde se da una aproximación del trabajo del artista enseñante y se cuenta brevemente del dispositivo con práctica epistemológica.

asumir las consecuencias de lo que uno dice (Foucault, 2004), y en este contexto, la parresía llevó al "conócete a ti mismo", que a su vez se conecta con las tecnologías del yo y la subjetividad del "artista enseñante", que explicaré a continuación.

Para los *so/lex*, la práctica de la verbalización, el diálogo y la creación de espacios para compartir sus verdades fue un ejercicio de parresía que permitió reafirmarse como sujetos con ciertos ideales y modos de ver el mundo. A través de este proceso, los miembros del colectivo fueron construyendo su subjetividad como "artistas enseñantes". Al compartir sus experiencias y nombrar lo que usualmente no se dice sobre el sistema educativo, se invitaba a otros a alzar la voz, sin temor a los prejuicios. El objetivo de *Los Platicaderos* era precisamente este: problematizar y confrontar las verdades vividas en la intersección entre el arte y la educación, con el propósito de construir conocimiento a través de la plática, una práctica cotidiana. Los podcasts funcionaron como archivos de estos momentos, documentando una forma alternativa de construir conocimiento. En otras palabras, el interés de hacer un acto de epistemología desde la verbalización.

Lo anterior es un enfoque que representa una aportación epistémica al proponer una alternativa a las formas tradicionales e institucionales de construir conocimiento. Desde la práctica cotidiana del habla y el ejercicio de expresar lo que se piensa sin miedo, no solo se desafían los métodos convencionales de creación de saberes, sino que también se realiza un ejercicio de hacer política.

Todas las acciones del colectivo pasaron por momentos clave que se relacionan con las "tecnologías del yo" de Foucault. Estas tecnologías no solo implican un aprendizaje de habilidades, sino también la adquisición de ciertas actitudes y la modificación de uno mismo (Foucault, M., pp.48-49, 2008). Las tecnologías del yo son estados que llevan a la subjetivación del individuo.

En este caso, las acciones del colectivo fueron afianzando la subjetividad del "artista enseñante" a través de las tecnologías foucaultianas. La primera tecnología es la producción,

que permite transformar la realidad, y en este caso, se dio en la creación de un espacio donde las voces del colectivo pudieran enunciar sus verdades para intentar hacer una transformación encaminada a nuestros ideales. La segunda tecnología se refiere a los signos y significaciones. En los *solex*, esto implicaba resignificar prácticas afectivas como actos de resistencia, y dotar de nuevos significados a la fiesta, el gozo, la práctica artística y la enseñanza, siempre desde la conciencia del "artista enseñante". Estas prácticas, conscientes y reflexivas, se conectaban con el "cuidado de sí". Foucault menciona en *Tecnologías del yo* (2008, p.53) que propiciar momentos de goce es fundamental para la reflexión y el bienestar consigo mismo.

La tercera tecnología de poder se relaciona con la conducta del individuo sometido a dominación, lo cual se traduce en la objetivación del sujeto (p. 47). Dentro del colectivo, coincidíamos en que trabajar en un sistema educativo como el que enfrentábamos nos generaba soledad, producto de abusos de poder, lineamientos rígidos que dictaban cómo debía ser y actuar un docente, y una aparente falta de interés en los procesos de formación de los estudiantes parte de las autoridades educativas. Este descontento nos mantenía en una constante crisis dentro de un sistema que sentíamos como opresor.

Finalmente, la cuarta tecnología, centrada en el yo, permite que los individuos, con la ayuda de otros, efectúen operaciones sobre su cuerpo, alma, pensamientos o conducta, transformándose para alcanzar un estado de felicidad o pureza (p. 48). El acuerpamiento y la colectividad facilitaron dinámicas corporales y afectivas que promovieron transformaciones personales y compartidas, tratando de poner el placer y el goce en el centro.

En conjunto, estas cuatro tecnologías de poder contribuyeron a la subjetivación del "artista enseñante", reforzando los posicionamientos políticos, la importancia de compartir conocimientos y de construir epistemologías alejadas de la academia tradicional. El acuerpamiento, la reflexión y la acción colectiva entre el arte y la educación fueron esenciales en este proceso de transformación.

5.1 ¿Qué no funcionó?

En Julio de 2024, después de 3 años de trabajo colectivo, “No estás solex” decidió separarse. A nivel personal fue un acontecimiento que me impactó y dolió profundamente, dejándome herida, confundida, molesta e incluso decepcionada, ya que al principio no entendía claramente los motivos de la separación. Sin embargo, para mi proceso de investigación me parecía esencial abordar este suceso, ya que podría ayudarme a comprender mejor lo ocurrido.

Tuvimos diferencias ideológicas y conceptuales que revelaron tensiones ocultas, las cuales no se discutieron en su momento, sino que surgieron casi al final del quiebre del colectivo. También puede ser que hubieron ideas y motivaciones individuales fueron transformándose con el tiempo y ya no cuadraban en conjunto. Días antes de la presentación en el CENART con el proyecto “*Los platicaderos*”³¹, Héctor expresó que se sentía incómodo en el colectivo y decidió salir del grupo. Los motivos más significativos para él fueron: no se identificaba con la conceptualización de la figura del “artista enseñante”, había un fuerte problema de egos entre los integrantes del colectivo (aún no comprendo desde dónde lo dijo o a que se refiere) y que existía una evidente desorganización en la gestión y construcción de los proyectos, esto desde su punto de vista.

El pronunciamiento de Héctor afectó la manera en que nos comunicamos en los últimos días previos al quiebre. Personalmente, me sentí muy incómoda con muchas de las posturas y acciones de algunos de los integrantes y aquí es donde me daba cuenta que el acuerpamiento siempre esta en una constante construcción, requiere de mucha energía, tiempo y no siempre se sostiene de la misma forma. En un primer momento, llegué a pensar que la investigación había perdido su valor o credibilidad y me preguntaba: ¿dónde quedó el acuerpamiento?

³¹ Se abordó la temática en el apartado 4.3.3 “*Los Platicaderos*”; sin embargo, debido a limitaciones de tiempo, no profundicé en un análisis detallado. Aun así, en este apartado se menciona cómo comenzó a gestarse el proyecto, las primeras aproximaciones para su construcción y algunas de sus primeras derivas, ya que al corte de esta investigación aún se encontraba en proceso de ejecución.

Después de la presentación de “*Los platicaderos*” acordamos realizar una evaluación grupal, pero Héctor cortó la comunicación por WhatsApp pocos minutos después. El silencio se extendió entre los solex, y paradójicamente, ahora sí se sentía una soledad dentro del colectivo.

Días después, lo que comenzó con la necesidad de dar voz y espacio para enunciar nuestras verdades, se había apagado (o se transformó). Nos convocaron del CENART para hacer una evaluación del taller, pero sólo asistimos Mónica y yo. Tras aquella cita, nosotras tuvimos varias charlas que nos permitió expresar nuestros sentimientos y reflexiones, llegando a la conclusión de que el colectivo había llegado a su fin. Esa conversación me hizo sentir renovada y comprendí que el silencio había apagado la chispa del ímpetu del colectivo, alejándonos del acuerpamiento, o al menos del acuerpamiento inicial. Me preguntaba si más bien era parte del proceso del acuerpar.

Como mencioné anteriormente, acuerpar no es una tarea fácil. Es una práctica constante que nos permite recargarnos de energía, encender la voluntad y procurar el cuidado del sí. Pienso que quizá este es el lado B del acuerpamiento y son prácticas para reflexionar acerca de las relaciones con una, uno, unx misma, mismo mismx y con los otros, otrexs.

¿Qué cambió en la dinámica de acuerparnos? Creo que una de las causas que propicio el quiebre fue la falta de contacto entre nosotros. Durante los tres años de agrupación, en especial durante la pandemia, dialogábamos mucho. Al regreso a la normalidad, el colectivo se afianzó, pero en 2022 Mónica y yo salimos del sistema SEP, mientras Héctor, Regina y Magali permanecieron frente a grupo en el sistema educativo. Este cambio generó dificultades para vernos y afectó la dinámica colectiva.

A pesar de esto, logramos mantener cierta organización a través de videollamadas y algunas reuniones presenciales, aunque las fiestas y reuniones se volvieron menos frecuentes, y las videollamadas, en ocasiones, tediosas. Escuchaba constantemente que Maggi, Regina y

Héctor estaban agobiados por la implementación del nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que les generaba estrés y cansancio. Aunque percibía tensiones, preferí no decir nada para no agobiar a nadie ni parecer poco empática, sabiendo lo que implica trabajar en la SEP.

Creo que gran parte del problema radicó en que ninguno de nosotros quería propiciar un quiebre o incomodidad que afectara la amistad. El temor a perder el colectivo y las relaciones afectivas, el amor, llevó a que dejáramos de lado la práctica de acuerpar (o seguía siendo parte del acuerpamiento) y censuráramos nuestras verdades. Al final, lo inevitable ocurrió: el colectivo se desintegró. Mónica y yo consideramos que aún hay mucho que aportar desde la investigación de nuestras propias prácticas, y aunque lo sucedido fue doloroso, la experiencia del colectivo fue enriquecedora, llena de aprendizajes.

Compartir estos acontecimientos, la intimidad y las experiencias de “No estás solex” me parece un aporte valioso para quienes deseen transformar sus prácticas frente a un sistema alienante y opresivo. Pienso que esta tesis puede servir de guía para otros artistas y maestros que se sientan solos y quieran emprender un camino colectivo para lograr un cambio.

Decidir trabajar en colectividad es una decisión compleja, que implica resistencia y mucha voluntad para subvertir el sistema. Como dice María Acaso (2013), es un ejercicio de revolución donde se corren muchos riesgos, pero que vale la pena. La colectividad ayuda a confirmarnos a nosotros mismos en este mundo, y permite que, a través de nuestras prácticas, construyamos una subjetividad. Si bien el colectivo no continuó, esto no significa que se hayan perdido todos los ideales o fundamentos establecidos en un inicio, ni implica la pérdida de la subjetividad del “artista enseñante”.

Michel Foucault menciona que decir la verdad y ejercer la parresía no es fácil, requiere de valor y es un acto de rebeldía. Héctor, al expresar que no estaba de acuerdo con el colectivo, finalmente pronunció su verdad, corriendo el riesgo de priorizar su confirmación

personal. Magali no habló mucho al respecto, Regina, en una oportunidad que tuvimos de dialogar, me comentó que el proyecto *No estás solex* demandaba mucho tiempo, algo que ella en estos momentos no tenía ni deseaba invertir, ya que sus intereses habían cambiado. Aunque aún le parecía interesante, me decía que prefería participar más adelante, pero como colaboradora intermitente.

Varias de las cosas que ella compartió y que considera pudieron haber influido en el quiebre del colectivo fueron la pérdida de conexión y comunicación, además de cierta decepción por cómo se iba transformando la dinámica. También mencionó que sus intereses, al igual que los de otros miembros, habían cambiado. En su caso, ella se dio cuenta de que no estaba en conflicto con el sistema educativo ni con la figura docente.

Otra de sus impresiones fue que el proyecto estaba creciendo y, como ella misma dijo: "el proyecto exige no estar solos, no se hace de forma individual, exige mucho y quizá algunos sentimos temor de enfrentar decisiones tan grandes, como el abandonar la estabilidad económica que ofrece el sistema de la SEP".

Este intercambio de ideas fue muy revelador, ya que pienso que el colectivo *No estás solex* sirvió como un medio de exploración y tránsito para reafirmarse como sujeto en una práctica artística y educativa, de la agrupación en un colectivo con determinadas formas de trabajo, se puede seguir siendo artista enseñante y no estar precisamente en un colectivo, pero si socializando, motivando el diálogo o cuestionando personalmente la práctica de enseñanza. A nivel personal, comprendí que el colectivo me ayudó a enunciarme y a buscar alternativas para salir de esa inconformidad que siento en el sistema educativo, llevándome a poner en práctica esas intuiciones de organizarse colectivamente, ¡aunque también con sus "lados B" de la colectividad!

Mónica y yo decidimos respetar todas estas verdades, darnos tiempo para reflexionar sobre nuestros sentimientos, en nuestras cuerpos, nuestros afectos y dejar que nuestros "lados B" recorran el tiempo necesario como "la cinta de un casete". Planeamos hacer un cierre en el

que agradezcamos el recorrido compartido para luego continuar nuestro camino reafirmando nuestras inquietudes sobre el *artista enseñante*.

En conclusión, el colectivo “No estás solex” fue un tránsito para explorar nuestra identidad como individuos, reafirmar quiénes somos y descubrir nuevas formas de relacionarnos desde la colectividad. A nivel personal, Mónica y yo logramos apropiarnos y reafirmarnos como “artistas enseñantes”, reconociendo la importancia de construir epistemología desde las artes y el acto cotidiano de platicar. Esta experiencia fue una invitación a emanciparnos del sistema educativo opresor y con la convicción de que hay otras formas de estar y hacer frente al sistema.

Remacharé el entramado de esta investigación nombrando que el acuerpamiento, como práctica colectiva (no necesariamente construyendo un colectivo), ofreció a los *solex* una alternativa para relacionarse desde lo humano, convirtiéndose en una forma de resistencia frente al sistema patriarcal capitalista que oprime y condiciona los cuerpos. Esta práctica no es fácil, pero su implementación aliviana las cargas impuestas por estructuras opresoras. En el colectivo, la verbalización y la creación de espacios para enunciar verdades fueron centrales, conectándose con la noción de “parresía” de Foucault, que implica decir la verdad con valentía y responsabilidad. Esta práctica llevó a la construcción de la subjetividad del “artista enseñante”, una figura que, a través de las “tecnologías del yo”, fue transformándose mediante la resignificación de las relaciones afectivas, el cuidado de sí y la resistencia frente a un sistema educativo violento.

El proyecto *Los Platicaderos* y los *podcasts* documentaron este proceso, proponiendo una alternativa epistémica al conocimiento institucionalizado. Las “tecnologías del yo” de Foucault fueron clave para entender cómo los *solex* construyeron su subjetividad y reforzaron sus posiciones políticas y su compromiso con transformar el arte y la educación.

El acuerpamiento y la verbalización se revelan como herramientas fundamentales para la transformación subjetiva y política dentro del colectivo *No estás solex*, a través de prácticas como el diálogo y la resignificación de la experiencia. Como colectivo tuvimos una práctica para construir una subjetividad que desafía las dinámicas tradicionales del sistema educativo. Este proceso de transformación no solo plantea una alternativa al conocimiento institucionalizado, sino que también fortalece la figura del "artista enseñante", quien, al cuidar de sí y de los demás, se convierte en agente de cambio y resistencia frente a las opresiones sistémicas.

Referencias:

- Abad, J., & Ruiz, A. (2011). *El juego simbólico* (Ed. 1). Graó.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* [PDF]. <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Agamben, G. (2011). *Desnudes: ¿Qué es lo contemporáneo?* (F. Lebenglik, Ed.). Buenos Aires.
- Arbaiza, M. (2018). Sentir el cuerpo: Subjetividad y política en la sociedad de masas en España (1890-1936). *Política y Sociedad*, 55(1), 71–92.

- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis*, 7/8, 59–77.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Baptiste, G. (2020). Orlando Fals Borda: Figura del intelectual decolonial comprometido. En *Descolonizar las ciencias sociales*. Éditions Science et Bien Commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/falsborda/front-matter/una-obra-ineludible-pero-invisible/>
- Barrientos, P. (2015). Identidad, experiencia, diferencia: Re-significación de lo político. En *Este puente mi espalda, Athenea Digital*, 289–302.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna* (Original de 1993). Siglo XXI. Bénard, S. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertely, M. (2007). Conociendo las escuelas: Documentos etnográficos y seguimiento de un proceso de investigación. En *Reflexión y práctica en la enseñanza*. Paidós.
- Bolívar, E. (1998). *La modernidad en lo barroco: El juego, la fiesta y el arte* (pp. 189–192). Era y UNAM.
- Borda-Malo, S. (2021). El coraje de la verdad en el último Michel Foucault: Su “otro modo” y su “vida otra” (1981-1984). *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(124). <https://doi.org/10.15332/25005375.6602>
- Cabnal, L. (2015). Feminista comunitaria. *Suds, Revista Digital*. <https://suds.cat/experiencias/857-2/>
- Cadahia, M. (2006). El rol del placer en Foucault. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, 59–73.
- Cañedo, C. (2004). Algunas consideraciones y reflexiones sobre la metodología de educación estética para su implementación. *Ponencia IMACE*.

- Colombani, M. (2023). Tecnologías del yo, política y resistencia: Michel Foucault y la posibilidad de nuevas subjetividades. *Revista Central de Sociología*.
- Cornago, O. (2010). Cuerpos, política y sociedad: Una cuestión de ética. En *Archivo Artea-Artes Escénicas* (pp. 50–83).
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92–101.
- De la Cerda, D. (2023). *Desde los zulos*. Sexto Piso.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271–290.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 9–32). Pre-Textos.
- Drullard, M. (2023). *El feminismo ya fue*. On A Ediciones.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Flick, U. (1920). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo* (Ed. 1). Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- García, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar: Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa*, 18(77).
- García, V. (2016). *Para amar el arte* (Ed. 1). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gobierno de México. (2018). Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE). Portal. <https://www.gob.mx/ept/es/articulos/television-educativa?tab=>

- Guevara, M. *Interdisciplina, escuela y arte: Antología* (Tomo I). Conaculta / Cenart.
- Hernandez, C. (2019). *Imagen y rol del artista enseñante en la época contemporánea* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Jimenez, C. (2015). ¿Es el cuerpo lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social de piernas cruzadas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*.
- Jimeno, M. (2007). Cuerpo personal y cuerpo político: Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Kandinsky, V. (1979). *De lo espiritual en el arte* (Ed. 1).
- Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación: Tecnologías del yo y educación. En *Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí* (pp. 259–327). Endymion.
- López, M. (1995). Joseph Beuys: El arte como creencia y salvación. *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie VII.
- Magro, C. (2020). *Darnos aire: Repensando la educación desde los laboratorios ciudadanos*. Madrid Destino Cultura y Turismo.
- Malpica, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de Innovación Educativa*, 165, 66–69.
- Marsico, C. (2017). La noción de parresía en M. Foucault. *Aufklärung. Revista de Filosofía*, 4(3).
- Mercon, J. (2021). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. *Coplt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad*.
- Morin, E. (1997). Sobre la interdisciplinariedad. Publicaciones ICESI.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento como método*. UNESCO.

- Navarro, C. (2020). Parresía, ética y cuidado de sí: Apuntes para una antropología filosófica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Tecnológico de Monterrey.
- Navarro, O. (2007). El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía*, 13, 177–194.
- No estás Solex. (2022, mayo 14). *Plataforma Spotify*. https://open.spotify.com/show/3QQFdPGkFhjk0UYVr60gij?si=efJMZbg2S7-a_fGrahW6A&nd=1
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Declaración acerca de la decimoquinta reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de [https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)
- Pieck Gochicoa, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481-507.
- Peralta, A. (2019). La interdisciplina como proceso de creación en las artes escénicas: Estudio de caso *Tr3s* (1997) de Alicia Sánchez. Universidad Veracruzana.
- Pérez, M. (2015). *El plato de hoy: El artista como enseñante de conceptos visuales y su resultado más allá de la máquina*. Publicado el 13 de julio de 2015.
- Parísromia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 961-968. <https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- Ranciére, J. (2009). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Santiago: LOM.
- Ranciére, J. (1998). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Nueva Visión.

- Real Academia Española. (2023). Reproducción. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.6 en línea). Recuperado el 15 de marzo de 2023 de <https://dle.rae.es>
- Rogoff, I. (2011). *El giro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/41563>
- Soto Bruna, J. (1987). La *Aesthetica* de Baumgarten y sus antecedentes leibnicianos. En *Estética: Objeto, verdad, belleza* (pp. 1881-190).
- Stäls, L. (1985). Recordando una entrevista Joseph Beuys. *Lápiz: Revista Internacional del Arte*, 27, 24-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686035>
- Sepúlveda, F. (2000). La fiesta ritual: Valor estético y antropológico. *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/37584>
- Siderac, S. (2019). Acuerpándonos para tejer pluralidades: Entrevista a Lorena Cabnal. *Entramandos: Educación y Sociedad*.
- Tribunales Agrarios de México. (2018). Pueblos originarios de la Ciudad de México, tribunales colegiados de circuito. Recuperado de <https://www.tribunalesagrarios.gob.mx/ta/?p=3697>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4.^a ed.). Limusa.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI Editores.
- Touriñán, M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19(2), 45-76. Consultado el 20 de octubre de 2022. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70645811002>
- Ullán, C. (2019). *Imagen y rol del artista enseñante en la época contemporánea* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Valenzuela, B. (2017). Entrevista a Carlos Skilar. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 150-157.
- Villa, E. (2029). *Sentir, pensar, actuar: Camino del científico social. Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación*. Ecoarte.
- Velasco, E. (2002). Identidad. En *Dossier pedagógico Vivir ensemble autrement*. Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica.
- Vela, P. (2013). Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método: Un acto metodológico básico de la investigación social: Entrevista cualitativa. En *Observar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México: FLACSO.