

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SER TALLERISTA

Un estudio sobre el trabajo
y la corporalidad de un
grupo de talleristas
de artes plásticas
en la Ciudad de México

ALMA DEA MICHEL

Los talleristas son un grupo de profesores de diversas disciplinas artísticas que laboran en proyectos de educación no formal. Su actividad es prácticamente desconocida para la investigación educativa. *Ser tallerista* constituye una primera aproximación al conocimiento de ese mundo; desde una perspectiva antropológica, el texto se enfoca en un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México.

La investigación que dio origen a la presente obra obtuvo en 2014 el premio Javier Romero Molina a la mejor tesis doctoral, otorgado por el INAH, y desentraña las distintas vías por las que el trabajo realizado marca la corporalidad, para ello se consideran tres ámbitos: el estructural, el cotidiano y la experiencia, a fin de recuperar las significaciones que los talleristas generan alrededor de su actividad. Este entrecruzamiento permite comprender las experiencias corporales que tiene el grupo en relación con el desempeño de su trabajo.

El estudio trata de dar voz a los talleristas para descubrir los entresijos de su actividad y recuperar la diversidad de experiencias vividas. Así, la corporalidad se devela como un complejo proceso que presenta peculiaridades en el grupo en estudio, provenientes de su interacción con los niños; de la relación con los procesos, herramientas y materiales propios de su quehacer artístico; de las significaciones que otorgan a sus actividades y a los espacios donde las desarrollan, así como de las condiciones precarias en que llevan a cabo su labor.

Ser tallerista
*Un estudio sobre el trabajo y la
corporalidad de un grupo de talleristas
de artes plásticas en la Ciudad de México*

Alma Dea Michel



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Ser tallerista. Un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México
Alma Dea Michel

Primera edición, enero de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-332-5

B105

B6.4

D4.7

Dea Michel Alma

Ser tallerista : un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México / Alma Dea Michel. -- México : UPN, 2020.

1 texto electrónico (422 p.) : 6.7 MB ; archivo PDF -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-332-5

1. CUERPO HUMANO (FILOSOFÍA)

2. IMAGEN CORPORAL

3. CUERPO HUMANO - ASPECTOS SOCIALES I. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

A mis hijas: Andrea y Narda

A mi madre

A Fátima, mi hermana

A quienes educando hacen arte

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a todos los talleristas que me abrieron las puertas a su mundo, que compartieron conmigo sus experiencias, sus historias, sus anhelos...

La investigación cuyos resultados presento fue realizada como tesis doctoral, por ello debo un agradecimiento a dos instituciones: a la Universidad Pedagógica Nacional, que me otorgó la beca para hacer los estudios y a la Escuela Nacional de Antropología e Historia, particularmente al cuerpo de profesores del posgrado en Antropología Física.

Asimismo, agradezco a quienes me proporcionaron información valiosa respecto de diversas cuestiones: la maestra Evencia Madrid me habló del Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP) desde sus inicios; José Luis Hernández me dio un panorama sobre la cultura infantil en México; Martín González me facilitó datos relativos al sector cultural en el Distrito Federal; Alejandro Román me brindó un gran apoyo para la realización del trabajo de campo.

Recibí también otras ayudas: Fátima Michel y María Rivera hicieron una lectura muy cuidadosa del borrador, desde distintos puntos de vista. Además, Fátima me facilitó las fotografías de los talleres. Mil gracias.

Igualmente importantes fueron mis amigos. Quienes lo son desde hace largos años y me han acompañado en la vida: Marco Vinicio Oliva, Jorge Elizondo, Montserrat Bartomeu, Pita Bonfil, Alonso Ramírez, Lupita Chediac, Toño Serrano y Pati Martínez. Y los más recientes: Juan Mario Ramos, Ana Ruíz, Adriana Reynoso, Livier Meraz y Alejandra Ferreiro. Mi más profundo agradecimiento a todos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I	
EL RECORRIDO DEL PROYECTO	27
El campo cultural como lugar de conflicto y pertenencia	29
Ideas-guía, técnicas y características del trabajo de campo	37
El contexto de los talleres observados	48
El grupo de talleristas participante en el estudio	52
El análisis de la información	58
CAPÍTULO 2	
EL CUERPO EN ANTROPOLOGÍA FÍSICA: DEL CUERPO-OBJETO AL CUERPO-ACTOR	65
El cuerpo como objeto de la naturaleza	69
El cuerpo biocultural: biología local y adaptabilidad	72

El enfoque biosocial:	
cuerpo productivo y cuerpo enfermo.	80
El cuerpo como productor de actos,	
significación y experiencia.	87
<i>Embodiment</i> , experiencia de la enfermedad	
y experiencia corporal	90
Para cerrar.	98

CAPÍTULO 3

EL CAMPO DE TRABAJO DE LOS TALLERISTAS:

ENTRE EL ARTE, LA EDUCACIÓN

Y LA PROMOCIÓN CULTURAL 101

La cultura infantil: territorio clave de acción de los talleristas. 105

El trabajo y sus condiciones 130

Recorridos formativos y laborales 168

Para cerrar. 207

CAPÍTULO 4

EN EL TORBELLINO: PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS

CORPORALES EN EL TRABAJO 213

Escenarios de la práctica 216

Organización y ambiente de los talleres. 257

El cuerpo del tallerista en la interacción con los niños 265

Actividades pre y post taller 283

Para cerrar. 286

CAPÍTULO 5

ATISBOS AL CUERPO VIVIDO 291

El taller de producción artística:

 espacio simbólico y núcleo de la experiencia. 295

Algunas experiencias emotivas

 particularmente significativas 317

Metáforas y experiencia corporal 337

Breve apunte sobre el ser tallerista 353

El trabajo en el cuerpo: percepciones	
sobre los efectos del trabajo	369
Para cerrar	384
REFLEXIONES PARA FINALIZAR	387
En torno a la cuestión metodológica	393
En torno a los resultados	400
REFERENCIAS	407
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	417
LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	419

PRÓLOGO

El deseo de comprender cómo se conforma la corporalidad y lo que a ello contribuye empezó a gestarse en mí cuando, a principios de los años ochenta, trabajé en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD). En aquel tiempo, las tres escuelas¹

Figura 1. Máscaras



Elaboración de máscaras de yeso. (Archivo fotográfico de Fátima Michel.)

¹ La Escuela Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Contemporánea y la Escuela Nacional de Danza Folclórica.

que integraban el sistema funcionaban en las instalaciones ubicadas detrás del Auditorio Nacional, en el Centro Cultural del Bosque. El contraste entre las formas de portar el cuerpo de los estudiantes de las tres escuelas era evidente con sólo echar un vistazo a los pasillos; las distintas normas de las escuelas, que tomaban una forma muy visible en los modos de llevar el pelo y el uniforme, y la constante vigilancia del peso, ejercida a través de personal especializado y del comedor eran algunos de los aspectos que más me sorprendían.

La obligada lectura de todo estudiante de Pedagogía del libro de Foucault, *Vigilar y castigar*, me invitaba a imaginar a través de cuáles formas disciplinarias el poder penetraba en los cuerpos de los estudiantes, a fin de modelarlos e incorporarlos a las crudas exigencias de las compañías de danza. Pero estas inquietudes quedaron en el aire, pues mi formación posterior en la maestría y el quehacer profesional me llevaron por otros rumbos.

Años después, descubrí que la Universidad Intercontinental ofrecía un Diplomado en Psicoterapia Corporal, al que por curiosidad, me inscribí. Los cursos cubrían un abanico de lo que se ha denominado *técnicas de trabajo corporal*, y abarcaban la bioenergética, la terapia de polaridad, el masaje, el psicodrama y hasta la meditación. En todas las sesiones había un momento teórico y un momento práctico o vivencial, que tenía el propósito de que los asistentes vivieran en carne propia las formas de trabajo corporal y se adiestraran en su utilización. En este diplomado me di cuenta de cómo el cuerpo puede ser visto como una geografía de emociones y significaciones en la que la historia personal se imprime.

Decidí aprender más al respecto y cursé una Formación en Psicoterapia Corporal con orientación reichiana. La premisa fundamental de este enfoque es que no existe una separación radical entre cuerpo y mente, de modo que el psiquismo queda plasmado en el cuerpo y, a la inversa, todo lo que ocurre en el cuerpo deja una huella en la psique; lo cual conduce a modos de intervención psicoterapéutica que integran el trabajo corporal con la interpretación

u otras formas de intervención verbal. Los distintos métodos de la psicoterapia corporal se anclan en diversas perspectivas: el psicoanálisis, el humanismo, la teoría del apego y la neurociencia, entre otros, de modo que para este enfoque el cuerpo no se reduce al organismo, sino que lleva marcada la historia del sujeto, es decir, es un cuerpo formado por las relaciones afectivas y por el significado que para el sujeto tuvieron los acontecimientos del pasado; constituye, pues, una vía privilegiada para tener noticia de los conflictos psíquicos y para el autoconocimiento.

Durante unos diez años realicé estudios en distintas instituciones y me formé como psicoterapeuta corporal. Mis inquietudes por el cuerpo dieron lugar, así, a una práctica que me mostró la fuerza que puede tener el trabajo con el cuerpo, la intensidad emocional que se moviliza, su fuerza transformadora en algunos momentos. No obstante, también me cuestionaba sobre las dificultades en los procesos y me preguntaba por los límites de las intervenciones.

En este periodo me aproximé de nueva cuenta al psicoanálisis, que había estudiado de modo intermitente al término de mi formación profesional. A través de un diplomado y algunos seminarios me acerqué a algunos de los debates sobre el cuerpo desde esta perspectiva. No abundaré en ello, no obstante, es destacable la noción de cuerpo erógeno que descentra el cuerpo de la biología para colocarlo en el terreno de la relación con el otro.

En esta búsqueda de comprensión de la cuestión corporal es que me encuentro con la antropología y decido ingresar al Doctorado en Antropología Física. El problema de la vinculación entre la dimensión física o biológica y las dimensiones inmateriales del ser humano está presente también en esta disciplina; la mirada antropológica de la corporalidad más que centrarse en la dinámica interior de los individuos, abarca la ubicación social y cultural del cuerpo, su construcción en las coordenadas de los valores, las normas, las significaciones y las prácticas de los grupos humanos. La corporalidad aparece como un proceso continuo, cotidiano, que no concluye sino con la muerte, en el que los sujetos de una cultura se forman un

cuerpo, marcado por las pautas, las normas, las prácticas y las luchas de poder de los grupos a los que pertenecen. De modo que los escenarios de construcción de la corporalidad son aquellos de la vida cotidiana, e implican tanto los espacios físicos y los objetos que les son propios como las relaciones con los otros seres humanos en el marco de estructuras sociales y culturales específicas: la familia, la escuela, la iglesia, el trabajo, la calle, la plaza, etcétera. Es desde estos planteamientos que cobra sentido el estudio de la construcción corporal que realizan grupos sociales específicos.

De algún modo, mi encuentro con la antropología constituye un retorno a las inquietudes de mis primeros años de quehacer profesional. Sin embargo, el pasaje por el psicoanálisis y la psicoterapia corporal operó en mí una transformación: más que preocuparme por los dispositivos del poder, por los mecanismos a través de los cuales se modelan los cuerpos –y con ello, los sujetos–, mi interés se centra ahora en la experiencia subjetiva: cómo los individuos y los grupos viven sus circunstancias y cuáles son las experiencias que dejan huella en ellos.

El proyecto de investigación cuyo resultado se presenta en este texto surge de una triple convergencia: mi interés por la corporalidad, mi inserción laboral en un proyecto de Educación Artística (la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional) y los enfoques teóricos y metodológicos del posgrado en Antropología Física. Puedo añadir un cuarto aspecto que, por haber estado presente en mi vida durante muchos años, me había pasado inadvertido: el trabajo de mi hermana. Fue en este punto de cruce que empecé a interesarme por las condiciones laborales, las prácticas y las experiencias de un grupo de profesores que laboran en el sistema educativo no formal: los talleristas.

INTRODUCCIÓN

La investigación que dio origen al texto que presento partió de un conjunto de aproximaciones teóricas desde las que el cuerpo es pensado como un lugar que, en sus dimensiones material y biológica, no se reduce a ellas, sino que tiene un más allá.

Más allá que remite, en primer lugar, a la modelación corporal que inevitable y necesariamente realizan la sociedad y la cultura; en segundo lugar, al descentramiento subjetivo que hace que cada

Figura 2. Complicidad



Estudiantes de secundaria en un taller de textil en el Museo Nacional de Culturas Populares, 2014.
(Archivo personal de Fátima Michel.)

individuo a la vez sea y tenga un cuerpo, es decir: la experiencia de ser algo más que un cuerpo y mantener una relación con el propio cuerpo; y, en tercer lugar, a la biografía individual, que también se inscribe en la corporalidad y la marca. El recorrido teórico del segundo capítulo conduce a una postura desde la que el cuerpo es pensado como una construcción que los actores sociales realizan a lo largo de la vida entera, en interacción con los otros y con las limitaciones y posibilidades de su materialidad y su ser biológico, proceso atravesado por numerosas fracturas y contradicciones. Desde el supuesto de que el ámbito del trabajo constituye un espacio social de construcción corporal fundamental, la preocupación por el cuerpo se vinculó con una pregunta: ¿cómo y en qué ámbitos se produce la experiencia corporal en el trabajo? Pregunta que pronto quedó articulada a la segunda preocupación: mostrar el trabajo de los talleristas, cómo éste produce y afecta su corporalidad y las respuestas que ellos generan al respecto, a partir de su experiencia corporal.

El trabajo que presento tuvo como referencia fundamental los planteamientos de la línea *Cuerpo y Poder* del posgrado en Antropología Física, impulsada por la doctora Josefina Ramírez. El cuerpo-actor es el concepto eje en torno al cual se invita a la realización de una investigación cualitativa y contextualizada que pretende adentrarse en las significaciones que los cuerpos-agentes otorgan a los procesos en que se encuentran inmersos y que afectan de diversos modos su ser cuerpo.

El cuerpo, tal como se piensa en la línea, no es más el cuerpo objeto y objetivado de la biomedicina y la antropología física clásica, sino un cuerpo con profundidad y capacidad de acción; un cuerpo que crea significaciones y toma decisiones, un cuerpo en continuo proceso de autoconstrucción en el que tiene un peso específico su relación con los otros. Un cuerpo que, si bien atravesado por los dispositivos de poder y por la inserción socioeconómica y cultural, resiste y responde de modos diversos a las circunstancias particulares de su existencia.

El concepto de cuerpo actor o cuerpo-agente abre un conjunto de cuestiones que habían permanecido ajenas a la antropología física, en tanto ésta había concebido al cuerpo sólo en sus dimensiones material y biológica. En contraposición con ello, al hablar de un cuerpo-actor o cuerpo-agente, el objeto de conocimiento se antropologiza, en tanto se enfatiza tanto la capacidad de acción del cuerpo como su inserción en la sociedad. El cuerpo aparece como un “[...] *campo de análisis antropológico y como sujeto político*, es decir, como agente que actúa e interactúa inmerso en contextos que constriñen y pautan sus respuestas en términos de poder y resistencia” (Ramírez, 2006a, p. 1).

Desde esta perspectiva, el cuerpo ya no puede ser pensado sólo como un organismo sujeto a las leyes universales de la biología, en el que algunos indicadores relevantes son las marcas inscritas por la cultura y la forma de vida en la anatomía o en la fisiología, sino que se hace necesaria la consideración de las experiencias, los procesos subjetivos, las relaciones con los otros y las acciones que los agentes emprenden en relación con su corporalidad. Así, el cuerpo se distingue del organismo biológico aunque lo abarca, pues implica un intrincado entramado en el que es imposible discernir dónde termina el soma y dónde empieza la psique, dónde el funcionamiento orgánico es producto de la mera biología y dónde éste es provocado o influido por las condiciones de vida, por las formas de alimentación, por las significaciones construidas por los sujetos; en fin, dónde los dispositivos de poder contribuyen a la producción de formas de moverse, de emociones, de acciones específicas o de resistencias particulares. Es decir, para explicar el cuerpo la biología no basta; se hace necesario el concurso de las ciencias sociales y antropológicas.

Lo anterior ha conducido a la necesidad de explorar nuevas formas de investigación que, desde una visión que trasciende las fronteras disciplinarias, permitan tener acceso a los procesos subjetivos, a las relaciones entre distintos sujetos y a la inserción de éstos en las redes económicas, políticas y sociales; así como a las formas en que las distintas culturas significan al cuerpo y los

efectos que ello tiene en la conformación de corporalidades. Por eso se ha privilegiado la investigación cualitativa desde una aproximación etnográfica. Esta perspectiva se centra en lo particular, a fin de estudiar en profundidad los procesos socioculturales. Lo profundo alude a las complejas articulaciones entre los individuos y los contextos en que se desenvuelven, en las que las condiciones “objetivas” ejercen presión, imponen ciertas determinaciones y constricciones en los cuerpos y éstos responden, de modos diversos, a dichas influencias y las significan.

Los antecedentes del proyecto son, en primer lugar, los estudios de Ramírez (1991, 1998, 2010) sobre salud en el trabajo y los lineamientos teóricos de la línea Cuerpo y poder (Ramírez, 2006a). En mi caso, el ámbito del trabajo emergió como un escenario fundamental de construcción corporal, pues las condiciones y requerimientos de los distintos procesos de trabajo establecen, a la vez, exigencias y posibilidades de despliegue de la corporalidad, la cual es atravesada por las estructuras jerárquicas y por las luchas de poder, por los disciplinamientos a que es sometida en articulación con las formas de relación social propias de los distintos oficios y profesiones, por el manejo de utensilios y materiales específicos, así como por la adscripción a tradiciones y valores.

Fue a partir de estas ideas que me propuse un acercamiento a las formas particulares de experiencia corporal de los talleristas de artes plásticas. Ellos constituyen un grupo heterogéneo y difuso, en gran medida conformado por egresados de escuelas de arte, que labora como *freelance* en la realización de talleres diversos en el sistema de educación no formal, es decir, llevan a cabo un modo peculiar de trabajo docente. A partir de una entrevista inicial con una tallerista empecé a acercarme a la problemática que este grupo enfrenta, sobre todo la inestabilidad laboral y la depreciación de su trabajo.

Este grupo social me parece interesante por varias razones: el carácter ambivalente de su posición, entre el prestigio y la devaluación, ya que ser artista y dedicarse a la enseñanza y al trabajo

con niños puede ser motivo de desprecio por parte de quienes se dedican a la formación de artistas o a la creación artística; las condiciones laborales y económicas (trabajo inestable y mal pagado); y por realizar prácticas que involucran de modos particulares y con cierta intensidad el trabajo con el cuerpo (en la producción de obra y en la impartición de los talleres no formales a distintos grupos poblacionales).

El propósito de la investigación consistió en realizar una aproximación a la experiencia corporal de los talleristas en el ejercicio de su trabajo, a partir de un análisis del campo profesional en que se desempeñan, de sus condiciones laborales, de las prácticas y de las experiencias y significaciones que producen alrededor de su ejercicio profesional.

Se buscó contribuir a la reflexión teórica en relación con la noción de cuerpo que se ha construido desde esta disciplina y desde otras muy cercanas, como la antropología médica y la antropología del cuerpo. Además, la reflexión sobre las diversas perspectivas teóricas, los conceptos y nociones cobra una dimensión distinta, adquiere concreción cuando se pone en juego en el estudio de grupos sociales específicos. La pregunta, entonces, es: ¿cómo? Pregunta que conduce a poner la atención en el detalle, en lo que distingue a un individuo o a un grupo social de otro, en rastrear las pequeñas diferencias así como los aspectos que pueden ser similares o comunes. Mostrar la experiencia corporal permite analizar no sólo las subjetividades individuales y los rasgos particulares, sino su articulación con colectividades, con ideas, prácticas y normas compartidas; ilumina las marcas de los procesos de modelación en los cuerpos; devela las resistencias, los modos en que los sujetos escamotean las normas sociales y culturales, los límites de la modelación corporal.

En relación con el grupo considerado prácticamente no hay estudios, pues la investigación tanto educativa como antropológica o sociológica suele enfocarse en la institución escolar y en los profesores del sistema formal. Se pretende dar a conocer el trabajo de quienes realizan una labor educativa fuera de estos espacios, así

como visibilizar su problemática; el deseo es contribuir con ello en alguna medida a que su trabajo sea mejor valorado, aunque estoy consciente de que entre la investigación académica y las políticas media un abismo.

El intento fue realizar una aproximación lo más abarcadora posible y situada desde una perspectiva cualitativa y relacional. Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo y en qué ámbitos se produce la experiencia corporal en el trabajo?, fue la pregunta teórica, lo que en el plano empírico se tradujo en: ¿Cómo se produce la experiencia corporal de ser tallerista de artes plásticas?

De estas preguntas se derivaron otras, como: ¿Cuáles son los ámbitos en los que se producen las experiencias corporales que los talleristas tienen en relación con su actividad profesional? ¿Qué significaciones otorgan a su trabajo y a las condiciones en que lo desempeñan? ¿Cuáles son sus prácticas durante la impartición de los talleres de educación artística? ¿Qué interacciones atraviesan la corporalidad? ¿Qué significaciones construyen los talleristas respecto a su materia de trabajo y en las relaciones con los otros? ¿Qué experiencias corporales resultan significativas durante la realización de su trabajo? ¿Perciben los talleristas algunos efectos de su actividad laboral en su salud?

Entre los hallazgos sólo adelanto dos. En primer lugar, la relevancia que tiene la relación con los materiales plásticos en la conformación corporal, que se vincula con el énfasis que los talleristas hacen en los procesos (creativos y educativos), con una forma peculiar de relacionarse con el tiempo y con ideas, emociones y valores que atraviesan no sólo el trabajo sino la vida. En segundo lugar, me parece destacable que, en general, no se expresa la idea de que el trabajo pueda tener repercusiones en el cuerpo, y que las acciones de cuidado reportadas remiten más a la protección de la integridad corporal de los participantes en los talleres, que de la salud propia.

El análisis de las experiencias corporales partió de la ubicación del contexto en que se realiza el trabajo, la educación artística no

formal, y de los aspectos estructurales que regulan el quehacer. Se tuvieron en cuenta también las condiciones cotidianas en la búsqueda de una mejor comprensión de las prácticas en el trabajo, en las que el cuerpo es puesto en juego de distintas formas; se hizo énfasis en las interacciones con los otros, especialmente con los niños participantes en los talleres. Se consideraron, asimismo, las trayectorias personales que condujeron a la actividad como tallerista como un elemento profundamente vinculado con las experiencias corporales. La ordenación del texto que presento responde a esta forma de análisis y está organizado en cinco capítulos.

En el primero planteo los puntos de partida teórico-metodológicos, revelo las decisiones que orientaron el recorrido de la investigación, cómo se conformó el grupo que participó en el estudio y las categorías a partir de las cuales se analizó la información. En el segundo rastreo algunas de las perspectivas teóricas que han tenido peso en el desarrollo de la antropología física desde su constitución como disciplina hasta el quiebre de las fronteras con otros territorios de la propia antropología o de campos disciplinarios afines. Este bosquejo me permitió una toma de postura en relación con la corporalidad, desde la que me fue posible delimitar el problema de la investigación y orientar la elaboración de las categorías para el análisis de los datos.

Las inferencias y reflexiones que se vierten en los capítulos siguientes provienen de la información proporcionada por los talleristas entrevistados y de las observaciones hechas en algunos de los talleres impartidos durante el periodo del trabajo de campo; corresponden a las tres dimensiones que consideraré para el estudio de la experiencia corporal: las cuestiones estructurales que delimitan el ámbito de trabajo; las cotidianidad, sus condiciones y las prácticas desarrolladas; y la experiencia corporal subjetiva en su vinculación con una cultura compartida. Estas tres dimensiones se encuentran siempre entrelazadas, por lo que aparecen en todos los capítulos, si bien la atención se centra en una de ellas en cada ocasión, con fines de sistematización y análisis. Aunque corresponden sólo al grupo

estudiado en el momento en que se llevó a cabo el estudio, arrojan cierta luz sobre el trabajo y la corporalidad de los talleristas, en particular, los de artes plásticas.

En el capítulo tres muestro cuál es el campo de trabajo en que se desenvuelven los talleristas a partir de dos consideraciones: *a)* el surgimiento de programas extraescolares en el contexto educativo, cultural y político posterior a la revolución, como el prelude de la emergencia de la figura del tallerista y cómo ésta se consolida en los años ochenta; y *b)* la descripción de las políticas laborales establecidas por las instituciones culturales desde las que se enmarca la actividad profesional. En tanto el contexto y el actor no pueden ser vistos de modo aislado, más adelante expongo, brevemente, los trayectos profesionales de los entrevistados y cierro con algunas consideraciones sobre sus condiciones laborales, que permiten proponer que el trabajo de los talleristas se desarrolla en la precariedad.

En el capítulo cuatro los talleristas entran en acción. Muestro cuáles son las condiciones en que se realiza la práctica cotidiana y la

Figura 3. Concentración



Niños haciendo un dominó de barro. Verano de 2014. (Archivo personal de Fátima Michel.)

forma en que se estructuran las actividades en los talleres educativos como un contexto necesario para la comprensión de las prácticas. Centro la atención en algunas interacciones significativas con otros actores involucrados en los talleres. La intención es mostrar cómo la corporalidad se pone en juego en las prácticas y cómo las interacciones contribuyen a su conformación.

En el capítulo cinco los talleristas toman la palabra. La experiencia corporal se analiza desde distintos puntos de vista. A partir de las narraciones de momentos particularmente significativos y de experiencias que consideran relevantes o que los marcaron de distintas formas y de las metáforas que utilizan, me adentro en la subjetividad. Asimismo, considero las ideas relativas a los efectos del trabajo en el cuerpo, desde el punto de vista de los actores, y a las acciones de cuidado reportadas por los entrevistados.

CAPÍTULO I

EL RECORRIDO DEL PROYECTO

Los ejes conceptuales del proyecto son los conceptos *cuerpo-actor* y *experiencia*, por lo que fueron objeto de reflexión a lo largo de todo el proceso de la investigación, si bien la revisión bibliográfica más

Figura 4. Jugando juntos



Taller de elaboración de payasitos maromeros. El tallerista juega con los niños con los maromeros ya elaborados, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

intensa se realizó en los inicios del proyecto y se plasmó en el capítulo correspondiente. El posicionamiento desde la noción de un cuerpo-actor fue temprana y pronto se convirtió en un eje del planteamiento de la investigación. Tal postura obligaba a definir quiénes serían los actores participantes en el estudio y sus circunstancias específicas, de modo que urgía iniciar un acercamiento a la figura del tallerista. En un primer momento consideré a todos aquellos que coordinaban talleres para niños vinculados con el arte fuera de la escuela, en instituciones del gobierno.

Con esta idea en mente inicié el trabajo de campo a partir de la observación de un curso de verano en un centro cultural de la Ciudad de México. Desde los primeros contactos noté que mi definición resultaba demasiado restringida, pues los talleristas no daban sólo talleres de arte, ni sólo para niños ni sólo en las dependencias gubernamentales. De modo que el grupo se amplió notoriamente, así como su campo de acción. Los talleristas trabajan con todo tipo de poblaciones, desde la infantil hasta de la tercera edad; los talleres pueden abarcar temáticas muy variadas, no sólo las vinculadas con el arte; y aunque las dependencias gubernamentales son las principales impulsoras de los proyectos culturales y educativos, no son su único campo de acción.

De modo que el grupo de talleristas se amplió y fue necesario definir con mayor precisión a quiénes se incluiría en el estudio. Delimitación que se llevó a cabo en sucesivas aproximaciones, de las que daré cuenta a lo largo del capítulo. El primer recorte consistió en dejar fuera todos los talleres que no fueran propios del campo cultural y artístico, como los referidos a la psicología, la planificación familiar o la economía doméstica. De modo que mi objetivo sería sólo un grupo de talleristas vinculados con la cultura y el arte, sin importar su formación previa, la población a la que atendían ni las instituciones para las que laboraban. Llegué así a la idea del tallerista de educación artística como todo aquel que, fuera del sistema escolarizado, imparte talleres vinculados con las distintas artes: la música, la danza, el teatro, las artes plásticas y otras. El segundo

recorte consistió en restringir el estudio sólo a aquéllos dedicados a las artes plásticas y visuales en cualquiera de sus técnicas (serigrafía, pintura, grabado, cerámica, tallado, papel maché, fotografía), ya que considero que algunos aspectos de la corporalidad cobran particularidades en relación con las tradiciones, nociones y valores propios del campo, así como con el uso de herramientas y materiales; incluí, asimismo, a quienes realizan prácticas similares o afines, que implican lo plástico, como la elaboración de juguetes u otros objetos tradicionales. En la música, la danza y el teatro el cuerpo tiene otras peculiaridades, que rebasan los objetivos de este estudio. Por último, me centré sólo en los talleres para niños.

La siguiente cuestión fue caracterizar en qué consiste su labor, dónde se lleva a cabo y bajo qué condiciones. Estos problemas trajeron consigo la necesidad de delinear el campo de trabajo de los talleristas, pensado como el contexto que modela su práctica y frente al cual ellos producen acciones y significaciones diversas.

A lo largo del capítulo presentaré la travesía conceptual y metodológica, las decisiones que marcaron el rumbo de la investigación, desde la selección de los participantes hasta las vías para la recolección de la información, las vicisitudes del proceso así como la conformación del grupo que participó en el estudio y algunas de sus características. Finalmente, expongo las categorías para la sistematización y análisis de los datos.

EL CAMPO CULTURAL COMO LUGAR DE CONFLICTO Y PERTENENCIA

La noción de cuerpo-agente o cuerpo-sujeto trajo consigo varias consecuencias metodológicas, la primera fue poner de relieve la necesidad de estudiar grupos específicos. La segunda fue el estudio de la corporalidad no como una cuestión de modelamiento –aunque éste forme parte de ella– sino como los “agenciamientos” realizados por los sujetos en relación con su inserción sociocultural. Se hizo

evidente, por tanto, la necesidad de delinear tal inserción respecto de los sujetos del estudio, pues al tratarse de un grupo profesional emergió la necesidad de delimitar el ámbito en el que se desempeña el trabajo.

Las dificultades para circunscribir dicho ámbito me llevaron a la noción de campo, la cual se abordó desde dos perspectivas, una antropológica y otra derivada de la sociología: el planteamiento de Douglas (1998) en relación con el conflicto en la cultura y las ideas de Bourdieu (1990, 2002) en torno a la noción de campo. En ambos casos se trata de un análisis de los posicionamientos de los participantes en los campos, los cuales de algún modo contribuyen a la estructuración, conservación y transformación de éstos. Así, el campo y quienes a él pertenecen constituyen dos elementos que no es posible considerar de modo aislado.

Comenzaré por desplegar las ideas a partir de las cuales establecí las fronteras del campo de trabajo, a fin de mostrar quiénes son los talleristas como grupo profesional y el ámbito en que se desenvuelven. En tanto la construcción teórica y metodológica se realizó en un ir y venir de la teoría a la información recabada, será preciso incorporar ya algunos de los datos provenientes del trabajo de campo.

Douglas (1998) retoma los postulados de la teoría cultural estadounidense a fin de elaborar una propuesta para el análisis de los estilos de pensar de los sujetos inscritos en campos culturales. Ella parte de dos supuestos fundantes: 1) la cultura no puede estudiarse aislada de la política, y 2) “la cultura prospera por oposición” (Douglas, 1998, p. 179). Los campos culturales son definidos como campos de fuerza, donde los participantes no tienen una única forma de pensar, sino que muestran distintas posturas que se encuentran en una lucha continua. Desde este punto de vista, existe una hostilidad entre las distintas facciones de una cultura. Toda elección a favor de una es una elección en contra de otra. No hay neutralidad posible.

En primer término, Douglas (1998) plantea que las elecciones que hacen los individuos en ningún caso son elecciones en absoluto libres y radicalmente individuales, sino que se encuentran fuertemente

permeadas por cuestiones de orden cultural. Los individuos tienen la necesidad no sólo de sentir su pertenencia a determinados grupos, sino de hacer visible dicha pertenencia. Así, las lealtades y fidelidades se ponen en juego en toda elección y en las formas en que ésta se expresa. El concepto de adhesión explica este proceso.

Para sus estudios sobre el consumo, por ejemplo, Douglas (1998) propone que en cada compra efectuada o en la decisión por la abstención, los consumidores realizan elecciones que son a la vez políticas y culturales, y se vinculan con la asunción de distintas posturas frente al poder. Según la autora, a pesar de la diversidad de elecciones individuales es posible establecer cuatro posiciones o formas de pensar que se presentan en todos los campos culturales, articulados en relación con una postura frente la autoridad o el poder: *a)* Un grupo amante de la jerarquía que, cercano a la autoridad, la legitima. Es un grupo tradicional y conservador que pugna por el mantenimiento de lo establecido y la normatividad, se organiza en una estructura fuerte y compleja. *b)* Un grupo que, en busca de una sociedad más igualitaria, cuestiona la jerarquía y reivindica el cambio. Se caracteriza por una estructura débil o no bien definida. Son los disidentes, que pueden conformar minorías, cuyos valores son la democracia y la igualdad. En el ámbito familiar suelen ser los jóvenes.

A estos dos grupos se agregan otros dos, con características más extremosas: los individualistas y los aislados. Los primeros son individuos activos que, al igual que el primer grupo, buscan el poder, pero lo hacen a partir de negociaciones y decisiones de carácter individual, son competitivos y van por cuenta propia. Los segundos son personas críticas de la autoridad, que la rechazan, que no pueden o no quieren negociar, que no pertenecen a grupos y se retraen a fin de evitar los conflictos.

Asimismo, la antropóloga establece que cada posición implica un conjunto de valores, de normas y de elecciones que se encuentran vinculadas y de las que es difícil evadirse, en tanto se pertenece a una comunidad que ejerce cierta presión para que sean cumplidas, la transgresión es sancionada:

Una persona no puede pertenecer simultáneamente a dos culturas por mucho tiempo. La contradicción terminará siendo excesivamente difícil de soportar [...] Las culturas se oponen entre sí. Algunas preferencias clave denotan una posición inequívoca porque no pueden conciliarse con las preferencias opuestas (Douglas, 1998, p. 59).

Así, por ejemplo, la elección de la espiritualidad se opone a la materialidad, y traería consigo algunas elecciones adjuntas: una opción de atención médica *suave*, como la homeopatía o la acupuntura; un desapego de los bienes materiales y, tal vez, una tendencia a la dieta vegetariana. En tanto que una tendencia opuesta traería aparejada una opción por la medicina científica alopática, una mayor preocupación por los bienes materiales y una dieta que incluyera carne:

Preferir una calidad más espiritual antes que una más material no es una elección aislada y cada elección tiene repercusiones. Si en una comunidad todos prefieren lo espiritual, esta preferencia será ampliamente considerada como más valiosa y el resto del sistema de valores habrá de adaptarse a ella. Esto llega a constituir una presión particularmente influyente cuando el patrón que define las situaciones puras e impuras obra por sí mismo en los juicios [...] (Douglas, 1998, p. 44).

Douglas (1998) plantea que su apuesta no es determinista ni estática, pues la cultura está en continuo movimiento, pero ofrece un esquema que permite el análisis de los conflictos presentes en una cultura dada en un momento determinado, ya que:

Todo acto de elección es también activo entre los intereses que entran en juego. Una elección es un acto de adhesión y una protesta contra un modelo de sociedad no deseado. En esta perspectiva, cada tipo de cultura es por naturaleza hostil a los otros tres (Douglas, 1998, p. 59).

El planteamiento de Douglas (1998) resultó insuficiente en dos sentidos. En primer lugar, no me ofrecía elementos que me permitieran

demarcar el campo de trabajo de los talleristas, lo cual era una preocupación apremiante al inicio del proyecto. En segundo lugar, al pretender utilizar su esquema de los cuatro posicionamientos posibles en relación con el poder o la autoridad me encontré en aprietos.

Comparto las ideas de Douglas (1998) en relación con el carácter intrínsecamente conflictivo de la cultura y su vínculo con la política, y considero que las cuatro posturas que propone respecto a la autoridad pueden ser de cierta utilidad en el análisis. Asimismo, es indudable que al hacer una elección, ésta tiene consecuencias que traen consigo elecciones que se articulan entre sí y que las comunidades, dados ciertos valores compartidos, ejercen presiones sobre sus miembros. Aplicar estas ideas a la comprensión de las posturas de los talleristas podría aportar algunas hipótesis de interés. Podría suponerse que, dentro del conjunto de involucrados en la educación artística, quienes han aceptado fungir como funcionarios o empleados de las instituciones sostendrán una postura jerárquica; en tanto que quienes se mantienen fuera de las instituciones gubernamentales parecerían tener cierto conflicto con la autoridad y lo institucional, distribuyéndose en las otras tres posiciones: los democráticos, los individualistas y los aislados.¹ Al interior del grupo podrían encontrarse algunos más proclives a la aceptación de la institucionalidad, como los colaboradores de Alas y Raíces a los Niños (el programa federal que ha tenido más expansión e influencia en la cultura infantil en los últimos veinte años), en contraposición a quienes se han negado a participar en dicho programa, los que anhelan más igualdad en la sociedad en su conjunto –y pugnan por una organización que coadyuve al mejoramiento de las condiciones

¹ Una expresión que me ha parecido digna de ser pensada es la que califica a los talleristas de “un grupo institucional no institucionalizado”. Es decir, un grupo que trabaja para las instituciones, bajo sus lineamientos, pero que mantiene cierta distancia de los mismos, que no los hace propios y que cuestiona la autoridad, la estructura y el modo de funcionamiento institucional. (Ramón, charla informal, 23 febrero de 2011).

del gremio— y los que prefieren administrarse por su propia cuenta; también hay talleristas retraídos que tienen serias dificultades para pertenecer a grupos y suelen hacer fuertes cuestionamientos acerca de las instituciones y de las autoridades.

Sin embargo, pronto tropiezo con dificultades que me impiden continuar por este camino. Hay quienes pueden trabajar en una escuela, que es una institución con una estructura y normatividad más compleja y endurecida, pero prefieren mantenerse fuera del programa *Alas y Raíces a los Niños* (en lo sucesivo, *Alas*). Alguno de ellos, que podría entrar en la categoría del individualismo activo, ya que se mantiene al margen de grupos y toma sus decisiones de modo autónomo, participa en proyectos comunitarios. Alguno de los colaboradores de *Alas* podría ser clasificado como aislado, etcétera. Al analizar las decisiones de cada individuo en lo particular encuentro que no responden a esta clasificación, aunque *grosso modo* podrían ser encasillados en alguno de los cuatro recuadros.

El planteamiento de Douglas (1998), si bien ofrece un posible esquema organizador para visualizar las opciones culturales, resulta insuficiente. Considero que el problema radica en un supuesto de base, relativo a la congruencia: la cultura aparece como un conjunto coherente de normas y valores en articulación con la estructura. La preocupación de la propuesta de la antropóloga es el conflicto en la cultura; considero, sin embargo, que el conflicto se resuelve de un modo relativamente simplificado por la conformación, dentro de cada cultura, de varias culturas en lucha que sí aparecen como congruentes y unificadas. Los individuos, entonces, pueden optar por pertenecer a una u otra cultura particular, el conflicto es sólo de adscripción.

Una posición distinta al respecto es la de Turner (1980), quien en su estudio sobre los *ndemba* en Zambia, muestra cómo la cultura es en sí contradictoria. Las normas establecidas para la acción en ciertos contextos no son pertinentes en otros o se contradicen: por ejemplo, las exigencias que resultan de la estructura matrilineal para los varones son difíciles de llevar a cabo cuando éstos toman

esposa, pues las obligaciones que se derivan de la relación directa con los parientes de su madre se contraponen con las que se desprenden de las adquiridas con los parientes de la esposa. Turner (1980) señala, incluso, que esta problemática se traduce en una tasa de divorcios inusualmente alta en el contexto africano.

Además, se presentan discrepancias entre los principios normativos y las acciones concretas, que nunca se ajustan del todo a aquéllos. Aspecto que es explorado por el autor en relación con un símbolo de gran relevancia en la cultura *ndemba*: el árbol de la leche. Las ideas expresadas por los informantes alrededor de su significado no corresponden con las acciones que se llevan a cabo en distintos rituales y sus resultados. A partir de estos datos, Turner (1980) desarrolla una compleja teoría del ritual y del sistema simbólico para adelantar una explicación a este tema en la que no es necesario adentrarse. Baste con apuntar que los principios generales de acción, aunque sean aceptados, no son aplicables en las situaciones cotidianas, que son diversas y particulares. En palabras de Turner (1980, p. 44):

El hecho es que cualquier tipo de vida social coherente, organizada, resultaría imposible sin la suposición de que ciertos valores y normas tienen carácter axiomático y son obligatorios para todos. Ahora bien, por muchas razones, la cualidad axiomática de esas normas es difícil de mantener en la práctica, puesto que en la infinita variedad de situaciones reales, normas que en abstracto se consideran igualmente válidas, frecuentemente resultan incoherentes e incluso entran en conflicto.

Es desde estas ideas, bajo el supuesto de que la incoherencia, la contradicción y el conflicto son inherentes a toda cultura, en sus distintos planos y niveles, que decidí no buscar el posicionamiento en relación con la autoridad y el poder según la categorización de Douglas (1998), sino dibujar la constelación de posiciones en la que cada uno de los participantes se encuentra respecto de cada uno de los asuntos explorados (algunos provenientes de mis intereses al

iniciar la investigación y otros emergentes en el transcurso de esta misma). Elaboré un análisis de las posiciones de cada uno, agrupándolos de diversos modos, de manera que un mismo sujeto puede formar parte de diferentes conjuntos en distintos momentos, o bien, permanecer como individuo independiente.

La cuestión de la delimitación del campo de trabajo de los talleristas seguía sin ser resuelta, el concepto de campo de Bourdieu (1990, 2002) se presentó entonces como una alternativa. El *campo* es concebido como “una estructura de posiciones diferenciadas, definidas, en cada caso, por el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital [...]” (Bourdieu, 2002, p. 30). El campo es un espacio social en el que se juega el poder, se producen luchas y los participantes toman distintas posiciones, determinadas en parte por los *habitus*, o sistemas de disposiciones (creencias y prácticas) incorporadas por los agentes, y el capital cultural que poseen, el cual se encuentra repartido de modo desigual. Los campos, si bien pueden ser estudiados en cortes sincrónicos, tienen historia, y una de sus características fundamentales es que quienes participan en ellos comparten un fondo de ideas e intereses comunes que los vincula, los hace cómplices a pesar de sus antagonismos, e incluso posibilita la existencia de estos últimos (Bourdieu, 1990).

El concepto de campo ofrece mejores posibilidades de análisis al no categorizar de inicio los posibles posicionamientos de sus miembros. Los individuos y los grupos tienen por cualidad ser móviles, en función del juego de fuerzas en momentos coyunturales. Así, el esquema no es sólo espacial, sino temporal, pues los sujetos al asumir distintas posturas y desempeñarse en lugares diversos, recorren trayectos que pueden ser delineados.

Estas ideas me permitieron trazar una aproximación a la demarcación del territorio en el que se desarrolla la actividad de los talleristas, si bien no exenta de dificultades.

IDEAS-GUÍA, TÉCNICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DE CAMPO

La investigación realizada fue de corte cualitativo, pues esta perspectiva permite acceder con cierta profundidad a las significaciones producidas por el grupo en cuestión. Opté por las técnicas clásicas de la etnografía: la observación participante y la entrevista, que fue semiestructurada, como las formas más adecuadas para la recolección de información. El trabajo de campo se realizó en el periodo comprendido entre julio de 2009 y diciembre de 2010, de manera discontinua y consistió en lo siguiente:

Observación del curso de verano ofrecido por uno de los centros culturales más relevantes del Distrito Federal, en dos ocasiones.

- En la visita de 2009 se asistió a las tres semanas del curso en su totalidad, se observaron tres talleres diarios (la mayor parte de los días) y otras actividades relevantes, como la preparación de la exposición final.
- En la visita de 2010 no fue posible permanecer las tres semanas en el curso, la observación se realizó a partir de la segunda semana. Se observaron ocho talleres y se inició con algunas entrevistas.

Las observaciones llevadas a cabo en el curso de verano fueron la aproximación más cercana a la actividad cotidiana de los talleristas que constituye, a la par que las entrevistas realizadas, el sustento empírico de la investigación. Además, se observaron talleres en otros espacios:

- Feria del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), en noviembre de 2010. Se observaron algunos talleres de artes plásticas y de elaboración de títeres.
- El Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP), de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM). En una tarde se me permitió hacer una visita a todos los talleres que se impartían en ese momento y permanecer un corto tiempo en los salones. Además, realicé una observación de aproximadamente una hora en dos de ellos.

- Varios museos de la Ciudad de México.
- Dos talleres en una Fábrica de Artes y Oficios (Faro).

En conjunto, se realizó la observación de aproximadamente sesenta talleres, con duraciones desde 45 minutos hasta cuatro horas. La mayor parte de ellos fueron talleres efímeros, es decir, que no tienen continuidad. Algunos formaban parte de programas secuenciales, con una duración mayor. Los del curso de verano duran tres semanas; los del Faro, tres meses.

Establecí contacto con 29 talleristas en las visitas a los distintos espacios culturales. Observé talleres impartidos por 18 de ellos y entrevisté a nueve. De estos últimos, se pudieron observar los talleres de seis. El cuerpo del trabajo se elaboró, en primer término, a partir de estas nueve entrevistas y las observaciones realizadas.

Además, cuatro personas estrechamente vinculadas con el campo me concedieron entrevistas que me permitieron una comprensión del desarrollo de algunas políticas y programas vinculados a la cultura infantil desde finales de los años ochenta: la maestra Evencia Madrigal, responsable del TIAP de la ENAP casi desde su fundación, quien habló largamente sobre dicho proyecto y me permitió comprender su importancia a pesar de su aparente distancia del flujo de la cultura infantil impulsada desde las instituciones gubernamentales. El licenciado José Luis Hernández, responsable del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y fundador del programa Tiempo de Niños,² quien me

² Este programa fue el primero que, desde el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), se dirigió a la cultura infantil y fue el predecesor de Alas y Raíces a los Niños.

brindó información invaluable para una visión histórica del surgimiento de la cultura infantil, la conformación del campo desde los años ochenta y el surgimiento de la figura del tallerista. El licenciado Martín González, director de la Fábrica de Artes y Oficios de Tláhuac, quien proporcionó información relevante sobre la creación de los Faros y, sobre todo, acerca de la política cultural del Gobierno del Distrito Federal desde finales de los años noventa. El licenciado Alejandro Román, coordinador del curso de verano en el Cenart, quien me habló de distintos temas, desde cómo era el trabajo del tallerista en los años ochenta hasta el surgimiento del proyecto del Cenart, además de compartir su propia experiencia como artista y tallerista. Estos asuntos fueron de particular importancia para la elaboración del capítulo tres.

Sobre la observación

La observación participante se plantea como una técnica en la que un individuo, con determinados propósitos, toma nota de las acciones de otros. No obstante, como en toda interacción humana a la que la investigación social no escapa, las miradas y las interpretaciones se producen en ambos sentidos. El observador es observado, sus acciones son interpretadas y, en función de dichas interpretaciones, los observados actúan de ciertas formas. La consecuencia es que los datos producidos en el proceso de investigación no son nunca puros ni objetivos, en el sentido de su posibilidad de reproducir los hechos tal y como se presentan en ausencia del observador, problema que ha sido objeto de múltiples reflexiones en el transcurso del quehacer sociológico y antropológico (Devereaux, 1983; Rosaldo, 1991). En este sentido, cabe una reflexión sobre la forma en la que yo era vista por los talleristas, tanto por aquéllos a quienes sólo observé como por los que entrevisté. Yo me presenté como una estudiante de posgrado interesada en elaborar una tesis sobre educación artística no formal, ámbito en el que los talleres

libres tienen gran relevancia; en algunas ocasiones hube de agregar que trabajaba en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es decir, expresé “mi verdad”. La primera idea que surgía, entonces, era que yo estaba interesada en la enseñanza, luego, yo intenté ampliar esta idea para que ellos hicieran relatos sobre las condiciones de su trabajo, sus experiencias y su trayectoria. Sin embargo, en varias ocasiones se me solicitaron comentarios y sugerencias didácticas.

La observación de los talleres fue la puerta de entrada al mundo de los talleristas, el estar ahí, como propone la tradición etnográfica, abre la posibilidad de comprensión del otro. La observación me permitió, por un lado, una visión del ambiente que prima; por otro, un acercamiento al detalle: a las dificultades y la forma de resolverlas, a los pequeños disgustos, a los momentos jocosos, a lo sorpresivo y lo habitual.

Los talleristas aceptan fácilmente la presencia de un observador, casi sin preguntar. Algunos me permitieron el acceso sin saber quién era yo ni qué hacía, algunas veces al final me interrogaban sobre mi trabajo, en otras yo daba la información sin que me hubiera sido solicitada. Esto no quiere decir que, internamente, no se hagan preguntas, que no tengan hipótesis sobre el observador y sus intenciones, sino que para ellos el ser observados no parece ser algo extraño ni conflictivo. En algunas ocasiones, incluso, se acercaron de modo espontáneo a darme explicaciones respecto a la actividad que desarrollaban en ese momento. Aunque puede parecer trivial, este detalle me resulta significativo al compararlo con la dificultad para el acceso a las aulas del sistema educativo formal, en todos sus niveles.

Las observaciones fueron participantes en el pleno sentido del término, si bien la intención era mantener cierta distancia e inmovilidad e intentaba no ser notada, en los hechos me convertí en una especie de asistente. Ayudé a preparar los espacios y organizar materiales, cargué cosas de bodegas y alacenas a los salones y viceversa, barrí, limpié mesas, corté y recorté papel, guardé objetos; en algunas ocasiones fui invitada a llevar a cabo las actividades propuestas,

así que pinté, hice títeres y trabajé con material de reúso. Tal participación fue siempre ocasión para establecer contacto y charlar.

Si bien había la intención de tener una visión panorámica de los talleres, el clima que reinaba, las actividades que se realizaban, la respuesta de los niños y demás, las preguntas que orientaron las observaciones fueron: ¿Qué ocurre aquí con la corporalidad del tallerista? ¿Qué experiencia corporal se produce? El supuesto de que la corporalidad se conforma en la relación con los otros, me condujo a poner particular atención en las interacciones con los niños, en las cuales el manejo de herramientas y materiales y la enseñanza de algunas técnicas suele estar presente. Fueron particularmente significativos algunos modos específicos de relación, formas de dirigir las actividades y maneras de establecer contacto (físico, visual, la escucha, etcétera).

Las observaciones constituyeron también el punto de partida para iniciar diálogos, generalmente en relación con las actividades realizadas y los sucesos significativos de los talleres, luego surgían otros temas. Asimismo, en la conversación recibí recomendaciones sobre otros talleristas, incluso nombres y datos para hacer contacto, es decir, se puso en marcha la “bola de nieve”. Estas charlas informales se dieron en distintos momentos: en la fila del café, en los descansos, en el momento de los preparativos o de ordenar y guardar, al finalizar un taller. Recibí y di *aventones*, esperé en las paradas de los colectivos, hice trayectos en microbús, mientras charlaba. Estos momentos cobraron cierta importancia como fuente de recolección de información, pues los talleristas se mostraban relajados y dispuestos a comentar sobre sus ideas y actividades. Esas charlas dieron pie a la solicitud de las entrevistas que en ocasiones me fueron concedidas y en otras, si bien no denegadas, no pudieron concretarse.

Sobre la entrevista

Respecto a las entrevistas, éstas son un artefacto, en tanto generan una situación artificial con objetivos y reglas particulares, distinta de las interacciones “naturales” que se producen en las situaciones

sociales cotidianas. Uno de los sujetos quiere saber sobre el otro, y proporciona muy poca información sobre sí mismo. A pesar de ello, las entrevistas son un diálogo entre dos sujetos donde el entrevistador no es neutral, sino que participa en la producción del discurso del otro de diversas formas: las preguntas planteadas, los silencios, las miradas interrogativas, el rostro impasible, los gestos involuntarios y los comentarios, sean premeditados o espontáneos.

La situación de entrevista produce un corte con el flujo de la experiencia cotidiana, corte que posibilita el surgimiento de otra experiencia, muy peculiar. En las entrevistas que realicé, prender la grabadora fue el acto simbólico que hacía el corte, con lo que daba inicio formal la entrevista. Lo que me hace evocar el momento mágico en que se apagan las luces y se abre el telón en las salas de cine o en los foros teatrales, momento cuando la cotidianidad queda suspendida para dar acceso a otra realidad. Al prender la grabadora cambiaba el tono, cambiaban los gestos, la postura se enderezaba, se prestaba atención a la pregunta.

El espacio abierto entonces, es un espacio en que se privilegia la presencia del otro, que es el principal protagonista, y a la vez, quien hace un don: comparte algunos aspectos de su vida con otro, y el entrevistador escucha de un modo particular, con una atención ampliada y más profunda, que es prácticamente la única retribución que hace por el don recibido. Claro que no se trata de una escucha analítica, pero es una escucha distinta a la que se brinda en otras interacciones sociales, pues de modo intencional se otorga un tiempo para la expresión de la subjetividad del otro. En ocasiones, lo expresado es familiar y rutinario o convencional: se responde lo que se cree correcto o en función de lo que se piensa que espera el entrevistador; pero en otras se formula lo que nunca había sido expresado, o no de esa forma; o bien, surgen reflexiones novedosas e inquietudes que no habían estado presentes (por ejemplo, al preguntar qué es un taller, una de las talleristas me explica sus ideas al respecto, alrededor de las cuales elabora las propuestas que presenta a las instituciones; en tanto que otra confiesa, con una amplia

sonrisa, que no había reflexionado sobre ello, más bien es algo que se hace, pero le parece importante y promete que lo pensará).

La narración (sea oral o escrita) es una actualización, en el aquí y ahora, de sucesos y emociones de otro tiempo y lugar; así como de creencias, ideas o valoraciones. Tiene una finalidad y se dirige a otro (real o imaginario). Las narraciones no son, pues, ni reflejo de una realidad vivida ni ficciones inventadas para mostrar una imagen, complacer o engañar al otro, aunque todo ello se ponga en juego. Se anclan en la experiencia: en las sensaciones y percepciones; en los hábitos, en las emociones que tiñen cada momento y circunstancia; en los recuerdos que brotan sin motivo aparente. Y, a la vez, tienen un anclaje en el otro, en cómo es percibido, en el lugar que se le concede, en las intenciones que se le atribuyen.

Las narraciones, a pesar de su carácter obligadamente fragmentario, son sustanciales, pues permiten al sujeto construir su historia, otorgarle sentido: a través de ellas se construye y reconstruye a sí mismo. De ahí su importancia cuando se busca la comprensión de las significaciones y valores que tanto individuos como grupos atribuyen a sus prácticas, a sus relaciones con los otros y con los objetos, y a sus modos de inserción en el mundo. Las narraciones producidas en las situaciones de entrevista, por tanto, son reconstrucciones particulares de los asuntos narrados –sean sucesos, estados afectivos, creencias, explicaciones o planes a futuro–marcadas por las condiciones de realización, dirigidas por intencionalidades y atravesadas por los imaginarios.

Las entrevistas constituyeron un momento que podría calificarse de formal en el diálogo con los talleristas, con un proceso previo de negociación de las fechas y horarios. Su realización fue un poco más complicada que mi aceptación como observadora: en varias ocasiones los participantes no asistieron al encuentro programado –en términos coloquiales, “me plantaron”–, algunas veces hubo postergaciones y en otras hubo promesas para concederme la entrevista que no llegaron a cumplirse. Conservo la impresión de que los talleristas se sienten más cómodos en la charla informal, todos

se mostraron dispuestos a platicar conmigo en ocasiones sucesivas, pero no fue raro encontrar cierta renuencia ante la petición de concertar una cita. La mayoría de las entrevistas se realizó en cafeterías y restaurantes, otras en el lugar de trabajo, y alguna más en mi casa, siempre en función de las posibilidades y los horarios de los participantes.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, pues me interesaba dar espacio para la expresión del otro. Más que imponer una serie de temas en función de mis intereses, traté de abrir un espacio para que emergieran los asuntos que a ellos les eran significativos. Para su realización elaboré un guion, derivado de las preguntas y los objetivos de la investigación; sin embargo, este guion nunca se aplicó de un modo rígido. Si bien los asuntos tratados en las entrevistas fueron los mismos, la gama en las respuestas de los talleristas fue amplia. Las categorías elaboradas para el análisis parten en gran medida de estas respuestas. Cabe mencionar que la presentación de los datos en el cuerpo del texto se hizo con la finalidad de mostrar algunas respuestas significativas, sin pretender exponer en todos los casos todas las respuestas. La organización del texto proviene más bien de la intención de mostrar el amplio abanico que puede desplegarse: la diversidad de los trayectos, la gama de posiciones diferenciadas, la presencia de una forma de trabajo o la ausencia de una reflexión...

Además de los datos personales y sociodemográficos de rigor (nombre, edad, sexo, estado civil, número de hijos, número de dependientes económicos fueran hijos o no, religión; y, por supuesto, número de años en el trabajo como tallerista) los asuntos abordados en todos los casos fueron los siguientes:

1. El proceso por el cual se llega a ser tallerista: la formación inicial, el o los primeros trabajos y el proceso de elección de carrera y de actividad profesional.
2. La trayectoria profesional: el conjunto de actividades desarrolladas desde el inicio de la vida laboral hasta el momento

de la entrevista, las instituciones para las que se ha trabajado y las perspectivas a futuro.

3. Las condiciones laborales: los tipos de trabajo desarrollado, las formas de contratación, los pagos y las prestaciones con que se cuenta o se ha contado a lo largo de la trayectoria y la forma en que esto es vivido.
4. Las condiciones en que se realiza la práctica y cómo son vividas: los espacios y los tiempos, el tamaño de los grupos, los recursos de que se dispone, la presencia de otros participantes, las actividades llevadas a cabo en la impartición de los talleres.
5. Los efectos que tiene el trabajo en el cuerpo, de acuerdo con la percepción de los participantes.
6. Caracterización del trabajo del tallerista. Cuestión que quedó abierta de modo que cada entrevistado pudiera expresar los aspectos que consideraba relevantes: algunas experiencias significativas, el modo de trabajo en los talleres, la distinción entre los talleristas y otros profesionistas cercanos o la diferencia entre su trabajo y el que se realiza en otros campos.

Los primeros tres puntos tenían el propósito de delinear el campo de trabajo y las condiciones laborales derivadas de los modos de contratación. Además de lo anterior, el esbozo de las trayectorias profesionales contribuyó a comprender el proceso de conformación del ser tallerista. El análisis de esta información se expone en el capítulo tres. El punto cuatro tenía el propósito de esclarecer las condiciones y las formas de la práctica en la cotidianidad y se complementó con las observaciones de los talleres: los resultados se muestran en el capítulo cuatro. Los puntos cinco y seis refirieron fundamentalmente lo vivido, el ámbito de las experiencias corporales en relación con el trabajo como tallerista y corresponden, fundamentalmente, a lo expuesto en el capítulo cinco.

No obstante, todos los ámbitos se encuentran imbricados, de modo que las condiciones de la práctica cotidiana (como el ser

nómadas) se vinculan con los modos de contratación y con los lineamientos institucionales; a la vez, producen una experiencia subjetiva. Otro tanto puede afirmarse en relación con las prácticas cotidianas: por un lado, están enmarcadas en aspectos estructurales; por otro, son afrontadas y experimentadas desde la propia construcción subjetiva. Finalmente, la experiencia subjetiva se produce en un espacio intersubjetivo: procede de interiorizaciones provenientes de los entornos sociales y culturales donde viven los sujetos así como de las formas en que es vivido el día a día y, a la vez, es una creación individual en la que convergen las circunstancias y accidentes de la propia vida, así como las decisiones y elecciones personales.

Las entrevistas se efectuaron en dos sesiones y se acompañaron y complementaron con las charlas informales realizadas alrededor de los talleres y en los momentos previos y posteriores a la propia entrevista. En términos generales, el ambiente fue cordial y relajado, algunos talleristas expresaron el gusto y la satisfacción que sentían ante el hecho de que alguien se interesara por su trabajo. En todos los casos hubo algún momento de mayor intimidad, en el que se entró a un plano confidencial, más personal –que no se aborda en este trabajo más que de modo tangencial–. Lo anterior no significa, sin embargo, que todo haya sido *miel sobre hojuelas*, hubo momentos de tensión, malos entendidos, comentarios precipitados de mi parte, o bien, errores no percibidos sino hasta el momento de la transcripción. Las entrevistas se aplicaron en las siguientes fechas:

Ofelia	18 y 25 de mayo de 2010
Amira	27 y 29 de mayo de 2010
Adela	1 y 8 de junio 2010
Óscar	13 y 20 de junio de 2010
Ignacio	24 y 30 de junio de 2010
Ernesto	28 de julio y 4 de agosto de 2010
Rosaura	11 y 18 de noviembre de 2010
Tere	14 y 21 de julio de 2010
Lorenzo ³	14 de noviembre de 2010

³ Si bien Tere y Lorenzo accedieron a concederme la entrevista, no fueron incluidos en el grupo nuclear debido a que no son talleristas de artes plásticas.

Sobre el trabajo de campo

Considero que el resultado del trabajo de campo puede verse como una fotografía que muestra a los talleristas en un momento específico. Hay un corte temporal, que podría ser denominado como “el presente”, establecido por el periodo en el que se realizaron las observaciones y entrevistas. En este tiempo se presentaron sucesos, se tomaron ciertas decisiones sobre los presupuestos gubernamentales, se dieron cambios de funcionarios en las instituciones, se crearon nuevos programas culturales; todo esto conformó el escenario en el que se llevaron a cabo los proyectos específicos en los que participaban los entrevistados en el momento en que se desarrolló la indagación. Se trata del paisaje de fondo en el cual se tomó la fotografía. Dicho de otro modo, cuando se llevó a cabo el trabajo de campo, a finales de la primera década del siglo XXI (entre 2009 y 2010), la situación de los talleristas tenía ciertas particularidades y enfrentaba circunstancias específicas vinculadas con la política sexenal en términos generales, con las políticas culturales, con el momento por el que atravesaban las instituciones públicas y con las prácticas que éstas han establecido a lo largo de los años. En los años noventa hubo un *boom* en las instituciones gubernamentales de cultura y se dio un gran impulso a la cultura infantil, que contrasta con la restricción de las opciones que se vivía en el momento de esta investigación, problemática a la que se agregaba la demanda de empleo generada por los recién egresados de las carreras de arte y afines.

El presente retratado puede ser visto desde dos perspectivas: uno inmediato, que corresponde a los días en que se hicieron las observaciones y entrevistas, y un presente ampliado, que abarca unos meses o incluso un año o año y medio hacia atrás y aun hacia adelante. Respecto al primero, lo que resalta son los detalles de las interacciones cotidianas, los pequeños incidentes ocurridos en la impartición de un taller en específico, el día soleado o el chaparrón que obligó a modificar la actividad planeada. En cuanto al segundo, se trata de las circunstancias que engloban un periodo más amplio.

Concretamente, en 2009 se dio un cambio en las autoridades de Alas y Raíces que afectó a los talleristas que colaboraban con el programa: había preocupación por su permanencia, por los nuevos lineamientos que podrían implantarse. En 2010 pude apreciar cómo tales preocupaciones no eran vanas, algunos no fueron incluidos en la planeación del primer semestre del año. A finales del mismo año se dio un recorte presupuestal para la impartición de los talleres programados a fin de canalizar recursos a los festejos del Centenario de la Independencia y el Bicentenario de la Revolución.

Por tanto, los resultados obtenidos se encuentran atravesados por las circunstancias que se vivían en el momento cuando se realizó el estudio, y son, en ese sentido, estrictamente particulares. No obstante, permiten hacer algunas inferencias de mayor alcance. La fotografía del presente, que está en el centro del trabajo, es un punto desde el cual se pueden hacer proyecciones al pasado, a través de los relatos sobre las trayectorias profesionales y sobre las situaciones personales, así como hacia el futuro: las esperanzas, los proyectos, los temores, las angustias. Asimismo, la fotografía hace visibles las condiciones, los valores y las formas de hacer que le han dado continuidad al trabajo y permiten delinear en qué consiste el ser tallerista.

EL CONTEXTO DE LOS TALLERES OBSERVADOS

En este apartado expongo cómo se organizaron los cursos de verano en el centro cultural que constituyó el marco donde se hizo la mayoría de las observaciones a los talleres.

Los cursos de verano se llevaron a cabo del 21 de julio al 7 de agosto de 2009 y del 19 de julio al 6 de agosto de 2010. En cada emisión se atendió a cerca de 120 niños, repartidos en seis grupos con 20 alumnos cada uno. Los talleres se realizaron de lunes a viernes de 9:00 a 14:00 horas. Cada año se propone un tema alrededor del cual se organizan todas las actividades del curso. En el primer caso el tema era el espacio; en el segundo, el mar.

Los niños llegaban a una recepción improvisada en uno de los espacios abiertos de las instalaciones. Allí los padres entregaban a los niños alrededor de las 9:00 a.m. (se recibía a los niños sin importar la hora de llegada) y los recogían entre las 14:00 y las 14:30 horas. Tanto a la llegada como a la salida, los niños permanecían con sus grupos y eran supervisados por los monitores.⁴ La distribución de los niños en los grupos se hace según las fechas de nacimiento, de la siguiente manera:

- Grupo A. Cinco años diez meses a seis años ocho meses.
- Grupo B. Seis años ocho meses a siete años cinco meses.
- Grupo C. Siete años y medio a ocho años cuatro meses.
- Grupo D. Ocho años cuatro meses a nueve años cinco meses.
- Grupo E. Nueve años cinco meses a diez años once meses.
- Grupo F. Diez años once meses a once años once meses. Este grupo se divide en dos, pues no caben en el aula en el que se imparte un taller de robótica, por lo que para algunas actividades se forman siete grupos (la mitad del grupo toma el taller de arte, la otra mitad el de robótica y luego alternan).

El horario de actividades del curso era de la siguiente manera:

9:15 a 10:00 *Rally*

10:15 a 12:00 Taller creativo

12:00 a 13:00 Descanso

13:00 a 14:00 Taller creativo

La organización era de este modo: al llegar, los niños se dirigían a los espacios abiertos donde tomaban un taller de 45 minutos o menos. Este periodo era denominado *rally*. Los talleres de este horario eran efímeros, es decir, sin continuidad. Se ofrecían seis distintos de manera simultánea, por lo que cada grupo iba un día a cada actividad hasta que hacían el giro completo (de lunes a lunes);

⁴ Los monitores son estudiantes de distintas instituciones educativas que hacen su servicio social colaborando en el curso de verano.

el martes iniciaba otra ronda que finalizaba el martes de la última semana. En la mayor parte de ellos, los niños elaboraban un objeto que luego se llevaban consigo, por ejemplo: “una flor intergaláctica neptuniana”, rehilletes, una caja de cartón, cascos espaciales o un “meteorito”. Sólo en algunos se efectuaban actividades que no implicaban la producción, como el “sensorama” o la expresión corporal. La participación de los niños en el *rally* se evaluaba en cinco aspectos y con cinco niveles. Tal evaluación era otorgada por el tallerista al conjunto del grupo. En una tabla, que estaba visible todo el tiempo, se pegaba el símbolo de la calificación obtenida cada día, de modo que al final había una valoración global del comportamiento del grupo. Desde mi punto de vista, esto no tenía más función que servir a manera de control de los grupos y de darles cierto estímulo a los niños.

De las 10:00 a las 12:00 y de las 13:00 a 14:00 horas, los niños iban a música, teatro o artes plásticas. Simultáneamente se daban dos talleres de cada una de estas disciplinas en los dos horarios y los grupos se alternaban. Los talleres creativos tenían secuencia, en ellos se realizaban actividades que podían continuarse en las siguientes sesiones y su duración era la misma del curso: tres semanas. En algunos casos se elaboraban productos tangibles, en otros, se componía una obra o una canción, es decir, eran producciones intangibles. Para ello podía ocuparse más de una sesión.

A las 12:00 horas en las mismas áreas verdes del *rally* había un descanso similar al recreo de las escuelas: consistía en un tiempo sin actividad programada en el que los niños tomaban un refrigerio y jugaban supervisados por adultos.

Los talleristas del *rally* eran enviados por el proyecto denominado Alas y Raíces a los Niños, que forma parte del Conaculta. Esto significaba que eran contratados por el Conaculta a través de Alas y algunas de las horas laborables eran destinadas al curso de verano. Los talleristas de los talleres creativos fueron contratados por el propio centro cultural. La organización de los cursos de verano en dos bloques correspondía a una división en los horarios, en las formas

de trabajo y, a la vez, a una separación del personal contratado por las dos dependencias participantes: Alas y el propio centro cultural. Así, los primeros eran asignados al *rally* y los segundos, a los talleres creativos. A lo largo de mi observación pude detectar que esta colaboración interinstitucional se encontraba atravesada por numerosas tensiones, particularmente entre los talleristas de Alas y los organizadores del curso en el centro cultural, cuya manifestación más evidente era la molestia expresada por los primeros.

Como puede apreciarse, la estructura del curso de verano tenía similitudes con la de la organización escolar: un horario de entrada y salida similar, tiempos asignados para las actividades y un descanso; sin embargo, había un clima de informalidad que distinguía al curso del entorno formal de la escuela en todos los momentos, desde la llegada de los niños hasta su salida. La informalidad también se hacía presente dentro de los talleres, en los que el ambiente se caracterizaba por su carácter lúdico.

Había un fuerte dispositivo de seguridad alrededor de los movimientos de los niños en las instalaciones. Para ello se contaba con un personal adicional conformado por 55 monitores, los cuales se distribuían así: se asignaban tres a cada grupo (un total de 21), siete a la bodega, y 27 para el “cerco de seguridad”, que consistía en un conjunto de personas que supervisaban los movimientos de los grupos de un espacio a otro. Esta organización hacía posible que todos los grupos contaran con cuatro adultos de modo permanente: el tallerista en turno y tres monitores. En los desplazamientos de los espacios abiertos a los salones, además de los responsables del grupo, se formaba el cerco de seguridad, con otros tres o cuatro monitores. Éstos contaban con radiolocalizadores para estar en permanente contacto y recibir instrucciones.

Esta forma de organización se comprende debido a que el centro cultural es un complejo arquitectónico con instalaciones abiertas al público, de modo que pueden entrar personas ajenas a en cualquier momento y los niños se mueven por espacios abiertos. Además, hay una enorme preocupación por evitar las lesiones corporales.

Una regla es que los niños no pueden correr ni brincar ni treparse por las ondulaciones de las zonas verdes.

EL GRUPO DE TALLERISTAS PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO

Al iniciar la investigación establecí dos criterios de selección de los participantes: que se reconocieran a sí mismos como talleristas y que estuvieran dispuestos a colaborar con el estudio.

Al comenzar el trabajo de campo entré en contacto con un conjunto de talleristas a partir de la observación del curso de verano en un centro cultural de la Ciudad de México, en julio de 2009. En este curso conocí a 15 talleristas y tuve acceso a algunos talleres impartidos en otros espacios culturales. Posteriormente, en 2010, volví a observar el mismo curso de verano, donde reencontré a algunos conocidos del verano previo y entablé contacto con otros siete. Fue después de este momento cuando tuvo lugar el periodo de entrevistas. Quienes me conocieron desde el periodo anterior accedieron con mayor facilidad a la entrevista. Nueve talleristas fueron entrevistados, pero el grupo nuclear quedó constituido sólo por los siete dedicados a las artes plásticas, los que:

- a)* se reconocían a sí mismos como talleristas,
- b)* ofrecían talleres no formales de artes plásticas y visuales en cualquiera de sus modalidades y técnicas,
- c)* tenían entre cuatro y quince años de experiencia,
- d)* estaban dispuestos a participar en el estudio.

La primera tallerista con quien tuve contacto forma parte del grupo nuclear; el contacto con los otros seis se hizo a través de la observación del curso de verano ya mencionado.

Alrededor de este grupo nuclear, hay un segundo grupo, ampliado, y lo forman talleristas de otras disciplinas, como la música y el teatro, entre quienes se encuentran los dos que accedieron a la

entrevista; aquéllos que no fueron entrevistados pero permitieron la observación de sus talleres, con los cuales sostuve charlas informales no grabadas; y aquéllos con quienes pude entablar contacto y con los que el intercambio verbal fue más restringido. Todos ellos hicieron aportaciones que no son desdeñables para la comprensión del trabajo de los talleristas, si bien sólo referidas a algunas de las temáticas estudiadas, en particular lo relativo a las condiciones del trabajo y de la práctica. En las tablas 1 y 2 se encuentra la información sobre la conformación tanto del grupo nuclear como del grupo amplio y se especifica cuál fue el grado de participación de cada tallerista: con quiénes sostuve charlas informales; quiénes permitieron la observación de sus talleres, y quiénes fueron entrevistados.⁵

Tabla 1. El grupo nuclear

	Nombre	Disciplina	Observación	Entrevista	Plática informal	Observación y entrevista
1	Ofelia	Artes plásticas	No	Sí	Sí	No
2	Amira	Artes plásticas	No	Sí	Sí	No
3	Adela	Artes plásticas	Sí	Sí	Sí	Sí
4	Ernesto	Artes plásticas	Sí	Sí	Sí	Sí
5	Rosaura	Artes plásticas	Sí	Sí	Sí	Sí
6	Ignacio	Artes plásticas	Sí	Sí	Sí	Sí
7	Oscar	Artes plásticas	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. El grupo ampliado

	Nombre	Disciplina	Observación	Entrevista	Plática informal
1	Tere	Música	Sí	Sí	Sí
2	Lorenzo	Teatro	No	Sí	Sí
3	Rodolfo	Artes plásticas	Sí	No	Sí
4	Amanda	Artes plásticas	Sí	No	Sí
5	Natalia	Teatro	Sí	No	Sí
6	Renata	Teatro	Sí	No	Sí
7	Nadia	Artes plásticas	No	No	Sí
8	Olga	Artes plásticas	Sí	No	Sí

⁵ Los nombres son ficticios a fin de resguardar la identidad de los participantes en el estudio.

9	Lucio	Teatro	Sí	No	Sí
10	Alexis	Música	Sí	No	Sí
11	Xóchitl	Teatro	Sí	No	Sí
12	Alberto	Artes plásticas	Sí	No	Sí
13	Álvaro	Artes plásticas	Sí	No	Sí
14	Elena	Artes plásticas	Sí	No	Sí
15	Irma	Teatro	Sí	No	Sí
16	Elvira	Artes plásticas	No	No	Sí
17	Abel	Artes plásticas	No	No	Sí
18	Aurelia	Artes plásticas	Sí	No	Sí
19	Zenaida	Teatro	Sí	No	Sí
20	Edgar	Artes plásticas	Sí	No	No
21	Arturo	Artes plásticas	Sí	No	No
22	Ramón	Artes plásticas	No	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Algunos datos sociodemográficos del grupo nuclear

Los datos sociodemográficos que se exponen a continuación corresponden sólo al grupo nuclear que pudo ser entrevistado.

Tabla 3. Datos sociodemográficos del grupo nuclear

	Nombre	Edad	Sexo	Estado civil	Hijos	Dependientes económicos	Religión
1	Ofelia	44	F	Soltera	0	No	“Se supone que la católica.”
2	Amira	42	F	Divorciada	1	Contribuye a la manutención de su hija	“Se supone que la católica pero no.”
3	Adela	36	F	Soltera	0	No	No
4	Ernesto	30	M	Soltero	0	No	No
5	Rosaura	34	F	Casada	2	Dos (además apoya a su madre)	“Católica, pero [...]”
6	Ignacio	45	M	Separado	1	(Esporádicamente apoya a sus padres y a su hija)	No
7	Óscar	35	M	Soltero	0	No	No

Fuente: Elaboración propia.

Una primera impresión del total de talleristas con los que tuve algún contacto es que todos se encuentran entre los 30 y los 50 años de edad. Del grupo nuclear, el más joven tenía 30 años y el mayor 45. La edad cronológica es relevante de alguna manera en relación con algunas de las ideas sostenidas. Resaltaría que los dos más jóvenes tienen una posición similar en lo que respecta a lo que esperan del Estado en cuanto a seguridad social, a diferencia del resto del grupo. El dato de la edad es relevante también en relación con el tiempo durante el cual se ha laborado como tallerista y el periodo en que se dio inicio a esta actividad, aunque no hay una asociación entre la edad cronológica y la antigüedad en el trabajo. Ernesto, el más joven, tenía 30 años y diez de tallerista porque se incorporó a dicha actividad cuando aún era estudiante de licenciatura, en tanto que Ignacio, con 45 años de edad sólo tenía ocho como tallerista y Adela, con 36 años, llevaba casi la mitad de su vida de tallerista (17 años).

Me interesa resaltar que, de los siete que conforman el grupo nuclear, cinco iniciaron su trabajo en los años noventa, cuando hubo un gran impulso a la cultura infantil y se delinearon las pautas de trabajo, lo cual es importante en cuanto a los referentes en los que se constituyó su práctica como talleristas. El caso de Tere es interesante aunque no forma parte del grupo nuclear, pues ella da talleres de música y teatro. Accedió a ser entrevistada y proporcionó información relevante que retomo en algunos aspectos, como las condiciones de trabajo.

Tabla 4. Antigüedad en el trabajo como tallerista del grupo nuclear

	Nombre	Edad	Tiempo como tallerista
1	Ofelia	44	15 años
2	Amira	42	13 años
3	Adela	36	17 años
4	Oscar	35	4 años
5	Ernesto	30	10 años
6	Rosaura	34	11 años
7	Ignacio	45	8 años

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los demás datos demográficos, sobresale que sólo una de los siete está casada. Hay cuatro solteros, un divorciado y uno más está separado. Los cuatro solteros, aunque con ciertas restricciones, pueden sostenerse con su trabajo como talleristas (usualmente lo complementan con ingresos provenientes de otras fuentes). De los tres restantes, Rosaura —a quien conocí mientras impartía un taller—, en el momento de la entrevista había dejado de trabajar como tallerista por motivos que explicaré más adelante; Ignacio y Amira no lograban obtener lo suficiente para vivir y menos para mantener a sus hijos, ambos contaban con el apoyo de sus ex parejas. Además de la manutención de sus hijos, algunos brindaban apoyo a sus padres, en el caso de Ignacio, apoyo ocasional dada la dificultad de su situación económica. Este panorama es un indicio de las condiciones en que viven los talleristas. Dificilmente puede considerarse como una profesión que ofrezca los recursos para el sostenimiento de sí mismo y de una familia. El número de hijos también resulta significativo: los solteros no tienen hijos, los demás tienen sólo uno o dos hijos.

En cuanto a la religión, sorprende la homogeneidad. En términos estrictos, ninguno de ellos reconoce profesar religión alguna. Dos de ellos (Ofelia y Amira) afirman: “se supone que la católica”, lo cual alude a que fueron formadas en esa religión pero abandonaron su práctica. Rosaura admite que es católica, pero inmediatamente aclara:

¡Mira!, somos católicos, pero a nuestra manera, o sea, católicos porque así ha sido nuestra familia, ¿eeeee?... no concibo ya muchas cosas del catolicismo, este... estoy abierta a otras religiones, ¿no? pero... sobre todo ahora que tengo ya a las niñas, de repente creo que sí es necesario tener una cultura... pues no sé si religiosa se le puede llamar o espiritual, ¿no? A veces no hay tiempo de decir: “bueno, voy a misa o voy a ver...” Te digo, pus [*sic*] me han invitado a otras religiones y para eso no hay tiempo... entonces, por eso soy católica a mi manera.

Adela y Ernesto simplemente responden con un “No”, en tanto que Ignacio lo enfatiza: “¡Nooooo!” Y expone:

¡Noooo! No en realidad, es que sí me criaron como católico y toda esa onda... mis papás sí iban a misa y todo, pero pues ¡no!, no, como que a mí... muy temprano me di cuenta que... que había muchas cosas que se contradecían en la práctica de lo que se decía... entonces, ¡no! Más bien muy chiquito... me alejé.

Por último, Óscar se pregunta sobre lo que significa la religión y explica:

A.D.: ¿Profesas alguna religión?

Óscar: Religión, en términos de lo que generalmente se entiende por religión, no. No.

A.D.: No, pero ¿tienes alguna práctica religiosa?

Óscar: [pausa] No, bueno, es que no sé. Creo que sí soy como, sí... soy así [larga pausa]... Creo que soy una persona bastante moral y ética, y creo que si hubiera para mí una... por ejemplo, sí creo que hay algo que se le puede llamar dios, que está después de lo que no entiendo, si eso es una religión, pues quién sabe. Y también creo que la modernidad implica un punto de referencia importante, si eso es una religión quién sabe.

La religión es decantada hacia la creencia en un dios, que a la vez refiere a lo inexplicable. Y, sobre todo, a una ética y unos principios que rigen su comportamiento, para los cuales el referente es la modernidad. ¿Por qué Óscar asocia esto a la religión? Ésa es una pregunta que queda abierta, y que rebasa los límites de este estudio, pero mi hipótesis es que él hace un gran esfuerzo por mantener congruencia entre sus principios y sus acciones, y este esfuerzo de ser ético, se convierte en una práctica que adquiere un carácter religioso.

Ninguno de los talleristas del grupo nuclear afirma realizar prácticas religiosas que puedan ser consideradas como propias de alguna de las religiones establecidas, y en los dos casos en que se juega con la idea de la religión, se alude más a la espiritualidad o a los altos valores que a una práctica concreta. Parecería que aquí aparece una idea compartida: no se le otorga credibilidad a la religión, por lo menos

en sus formas tradicionales, a la vez que el catolicismo es rechazado. Este punto podría ser explorado, pues en los espacios intelectuales y artísticos el cuestionamiento a la religión es frecuente, se hace desde distintos ángulos y podría ser visto como un rasgo distintivo.

En síntesis, el grupo está formado por tres hombres y cuatro mujeres, de los cuales sólo una vive en pareja. Sus edades están entre los 30 y los 45 años, con un promedio de trabajo como talleristas de 10 años. La mitad de ellos tiene hijos u otros dependientes económicos y ninguno reconoce explícitamente profesar religión alguna.

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El momento de análisis implica el establecimiento de un conjunto de criterios para la organización y sistematización de la información empírica, que provienen tanto de las cualidades de ésta como de una toma de postura teórica y metodológica. La aproximación a la corporalidad de los talleristas en el trabajo se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque relacional y situacional que diera un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, con una doble pretensión: por un lado, captar lo compartido por los participantes en el estudio; por otro, identificar las diferencias, los posicionamientos, las contradicciones y conflictos.

Debido a lo anterior, uno de los primeros dilemas a resolver fue el establecimiento de agrupaciones o subconjuntos al interior del grupo estudiado, para lo cual se consideraron distintas opciones. Una posibilidad era formar subgrupos con base en los datos sociodemográficos a fin de, posteriormente, establecer correlaciones entre dichos datos y algunas características. En el caso de los estudios cuantitativos dichas correlaciones se establecen a partir de la representatividad de la muestra y el uso de métodos estadísticos; sin embargo, la asociación entre características sociodemográficas y formas de pensar o actuar también se utiliza en las aproximaciones de corte cualitativo. Los talleristas participantes podrían ser

agrupados de distintas formas, según criterios predefinidos: hombres y mujeres; solteros, casados y divorciados; con y sin hijos; por grupos de edad; colaboradores y no colaboradores de Alas; con y sin formación profesional en escuelas de arte... bajo la hipótesis de que estos rasgos podrían ser asociados con ciertas formas de pensar o actuar en relación con la actividad laboral. Tomé la decisión de no hacer agrupamientos a priori de los participantes, pues no iba a la caza de ese tipo de relaciones.

Otra alternativa era partir de la noción de culturas particulares en conflicto, dentro de un marco cultural más amplio, de Douglas (1998), lo cual tampoco me pareció pertinente, como ya he explicado. Las agrupaciones, cuando las hubo, se hicieron en función de las respuestas a las preguntas de la entrevista o de formas de organizar y actuar en la impartición de los talleres. Así, para algunos rubros, fue posible encontrar una diferenciación entre varones y mujeres, en tanto las mismas personas coincidían en relación con otros aspectos. Es decir, el intento fue detectar las posiciones adoptadas por los participantes en función de diversos aspectos, en relación con las preguntas de la investigación, para ubicar las diferencias y lo compartido.

Cabe señalar, finalmente, que tanto en la respuesta explícita a preguntas específicas en las entrevistas como de modo espontáneo, los talleristas expresaron otros asuntos (preocupaciones, formas de pensar, rutinas cotidianas) que contribuyen a atisbar el cuerpo vivido, entre otras: la relación con el tiempo y con los materiales, las emociones que brotan en la relación con las personas a las que atienden o los matices de los vínculos con los espacios físicos e institucionales. Además, en las entrevistas emergieron cuestiones que no habían sido contempladas al inicio del proyecto y que fueron tomadas en cuenta en el momento de la categorización, ya que forman parte de la constitución del ser tallerista y de su experiencia corporal, por ejemplo, la importancia que para algunos tuvo la realización del servicio social o el voluntariado.

Las entrevistas y las observaciones se analizaron, además, a partir de dos polaridades: la diferencia individual y la pertenencia.

Este modo de trabajo permitió encontrar tres tipos de asuntos; en primer lugar aparecen cuestiones ampliamente compartidas, que pueden ser consideradas como características de los entrevistados y es posible que arrojen alguna luz sobre los talleristas de modo más general. En segundo lugar, cuestiones que agrupan de distintos modos a los participantes en el estudio. Por último, se encuentran circunstancias, situaciones y posiciones de carácter personal que implican una distinción entre un tallerista y el resto del grupo participante en el estudio, como Rosaura, que es la única casada; Ernesto con su preocupación por grupos con problemas graves de patología psíquica; Óscar y sus ideas sobre el trabajo y la relación con las instituciones, o Adela y su enfermedad crónica.

Respecto a las categorías conceptuales que fueron los referentes para el análisis de la información, sólo haré algunos breves señalamientos, pues se explican con amplitud en otros momentos.

La idea de cuerpo-actor o cuerpo-agente es la categoría central a partir de la cual se organiza el conjunto del texto.

La categoría de campo permitió la delimitación del espacio social en el que se desenvuelven los talleristas. Para ello procedí en tres sentidos: 1) la clarificación de la estructura de la educación artística en el sistema educativo y de otros espacios en los que ésta puede ser llevada a cabo; 2) la ubicación de la figura del tallerista en la tradición educativa en México, y 3) el trazado de las trayectorias profesionales de quienes forman parte del grupo nuclear. De este modo delineé el campo de trabajo como un territorio de fronteras móviles en el que se entrecruzan por lo menos dos ámbitos: el de la producción artística y el educativo.

La búsqueda de una aproximación relacional y situada orientó el proyecto en su conjunto y cobró particular importancia en el análisis de la impartición de los talleres, momento crucial en el trabajo del tallerista. Al estudiar el despliegue de la corporalidad en este momento, se consideraron fundamentalmente las condiciones en que se llevan a cabo los talleres y las relaciones con otros, particularmente, las interacciones con los niños.

Los talleristas, desde mi punto de vista, constituyen un grupo profesional con conocimientos, habilidades y funciones específicas, cuyo proceso de conformación lleva ya varias décadas. Por ello, y desde el supuesto de que la corporalidad no se produce en el aislamiento, sino en la interacción con otros y en relación con patrones culturales específicos, consideré necesario encontrar algunos elementos que pudieran ser referentes en la constitución de identidades. A partir de los relatos delimité cuatro categorías que pueden tener esta función:

1. La relación con el taller de producción artística y los materiales, aspecto fundamental por las derivaciones que tiene en los modos de interactuar con quienes asisten a los talleres educativos y en las metodologías de enseñanza.
2. Las experiencias significativas narradas en el transcurso de la entrevistas.
3. Las formas de vivir el cuerpo, expresadas en ocasiones a través de metáforas, y en otras, a partir de anécdotas que sintetizan o ilustran lo vivido, y
4. Las distinciones entre la actividad como talleristas y la realizada por otros profesionales cercanos.

Para el análisis de estos datos, el concepto central fue el de experiencia. Resultó particularmente pertinente la referencia que hace Turner (1985) a los cinco significados que tiene el término ‘experiencia’, según el Diccionario Webster. El primer significado refiere a vivir un acontecimiento de modo directo, es decir, a la participación del sujeto en el suceso, o bien, a su observación. El segundo significado se refiere a lo vivido o a lo observado. El tercer significado implica dos ámbitos: “todo lo que le ha sucedido a una persona hasta la fecha”, o a “todo lo sufrido o hecho por un grupo, la gente en general, etcétera”. En esta tercera acepción, la experiencia abarca la vida entera de un individuo o un grupo, es decir, remite a la biografía o a la historia. El cuarto significado alude a “el efecto sobre

una persona de cualquier cosa o de todo lo que le ha sucedido; [su] reacción individual ante los sucesos, sentimientos, etc.” Este ámbito de significación pone el énfasis en las consecuencias para el sujeto, cómo éste ha sido afectado por lo vivido. La quinta refiere a las actividades (que pueden ser entrenamiento, observación o práctica), el periodo en que se realizan tales actividades y el conocimiento derivado de ellas.

El concepto es amplio y complejo, no puede definirse con claridad. Si bien al hablar de experiencia se puede hacer referencia a una totalidad que incluye numerosas experiencias particulares, o bien, referirse a alguna de éstas de manera detallada, la experiencia aparece como un todo coherente, que puede ser evocado, narrado, en el cual es posible volver a sumergirse o tomar distancia y reflexionar: existe un elemento que la conforma como tal. La experiencia se distingue del flujo del acontecer cotidiano y aglutina un conjunto de sucesos que podrían pasar inadvertidos o no articularse entre sí. Algunas experiencias relatadas por los talleristas ilustran su modo de pensar sobre los talleres; en otras destacan los afectos, que aparecen como el componente que unifica; otras son condensadas en una metáfora que permite vislumbrar cómo se viven algunos aspectos de la actividad o cómo se organiza la corporalidad de modos particulares y en todas ellas se manifiesta cómo se experimenta, se produce y se expresa la corporalidad.

Además de estos conceptos, que son el eje del estudio, para el análisis de las distintas categorías tomé prestadas nociones y conceptos de distintos autores y perspectivas teóricas, a fin de visualizar la experiencia corporal desde distintos ángulos y profundizar en su comprensión. Por ejemplo, las nociones de trabajo no clásico y de trabajo precario (De la Garza, 2012; Maza, 2004) fueron el referente para el análisis de las condiciones de trabajo de los talleristas y para proponer que éstos se enfrentan a una precarización de su trabajo, que los coloca en situaciones poco favorables para el desempeño profesional.

Las condiciones de trabajo concretan las formas en que el poder se ejerce y deja huellas en la corporalidad. En relación con ello, emerge la preocupación por los efectos del trabajo en la salud desde el punto de vista de los actores y por las posibles acciones de autocuidado. Estos asuntos fueron explorados a partir de las nociones de percepción de riesgo y de autocuidado, las cuales tomo prestadas de la antropología médica (Meraz, 2010).

CAPÍTULO 2
EL CUERPO EN ANTROPOLOGÍA FÍSICA:
DEL CUERPO-OBJETO AL CUERPO-ACTOR

El nacimiento de las ciencias sociales (economía, sociología, politología) está marcado por la exclusión del cuerpo como objeto de estudio, al considerarlo como parte del mundo de la naturaleza y,

Figura 5. Jugando a la Titarra



Niño jugando Titarra, un juego tradicional prehispánico, originario de Querétaro. Taller de intercambio cultural (TIC). Dirección de Culturas Populares e Indígenas. Evaluación de los TIC, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

por ello, perteneciente a las ciencias naturales. Las oposiciones como razón-instinto, cultura-naturaleza, cuerpo-alma o cerebro-mente fundamentaban esta división; en todas ellas, el cuerpo aparece como lo material, lo visible o lo objetivo pero, finalmente, como un objeto. Mauss (1971) es el primero en pensar el cuerpo como una construcción social y cultural.

La antropología, disciplina sui géneris que se da a sí misma como objeto el estudio del hombre, tiene su origen en la preocupación por la otredad que se juega en dos planos. En el contexto de las incursiones colonialistas, los primeros antropólogos se preocupaban por el entendimiento de los pueblos *bárbaros* o *exóticos*, que eran considerados radicalmente distintos de la civilización europea. Un objeto de estudio privilegiado en esta empresa fue el cuerpo, con la finalidad explícita o implícita de encontrar rasgos que permitieran establecer la superioridad del mundo occidental sobre otras culturas con fines de dominación, asunto donde el concepto de ‘raza’ desempeñó un papel primordial. En otro plano, los estudios de los animales superiores más cercanos al género *Homo* recibieron también gran impulso, en una preocupación por determinar qué era lo específicamente humano. En ambas materias, la antropología física ha tenido un papel fundamental.

Así, puede apreciarse cómo la preocupación por la identidad y la otredad se juega en dos dimensiones: identificar las cualidades que distinguen al hombre del resto de los seres de la escala biológica —en particular de los simios—, es decir, las similitudes y diferencias entre la especie humana y otras especies; y, dentro de la propia especie, caracterizar las similitudes y diferencias entre distintos grupos humanos. Desde sus variadas ramas, la antropología ha abordado el estudio de la unidad y diversidad de los grupos humanos en múltiples facetas: el lenguaje, las creencias y costumbres, la organización política, la producción de objetos materiales, las prácticas simbólicas, el crecimiento y desarrollo del cuerpo.

Al comenzar la revisión bibliográfica me encontré con que hay dos grandes vías desde las que se ha pensado el cuerpo dentro del

campo antropológico. Siguiendo la misma lógica ya enunciada, éste fue dividido de modo que sus aspectos materiales fueron el objeto de la antropología física y los aspectos sociales, culturales o simbólicos fueron objeto de la antropología social y cultural y de algunos de sus derivados, como la antropología simbólica, la antropología de la experiencia o la más reciente, la antropología del cuerpo.

Por una parte, se encuentran los estudios llevados a cabo dentro de la antropología física desde mediados del siglo XIX, los cuales ponen el foco en el cuerpo humano desde su materialidad, es decir, analizan la conformación física y el funcionamiento biológico del cuerpo, entendido como un objeto del mundo natural, hermanándose con la ciencia médica. Por otra parte, se ha desarrollado un conjunto de trabajos en los que se piensa al cuerpo como una construcción social y cultural, que obvia lo biológico y lo deja en manos de las ciencias naturales, la medicina y la propia antropología física. Esta perspectiva pone el acento en las representaciones, normas y valores construidos en relación con el cuerpo como significativo. Se ve al cuerpo como símbolo y como metáfora de procesos sociales y culturales, y se analizan las prácticas que se ponen en juego para modelar los cuerpos.

Durante muchos años estas dos vías corrieron de modo paralelo; sin embargo, desde los años sesenta y hasta prácticamente el final del siglo XX, se produjo una gran crisis que hizo temblar los cimientos de las ciencias sociales. Crisis relacionada tanto con los movimientos sociales como con un resquebrajamiento que tuvo lugar en el interior del pensamiento social. Es en esta época cuando surgen las ideas de inter y transdisciplina; que el feminismo toma lugar no sólo como reivindicación de la mujer, sino como un modo distinto de ver el mundo y, por supuesto, el cuerpo; el positivismo, el funcionalismo y el estructuralismo son duramente cuestionados y se incorporan nociones procedentes de la fenomenología, la sociología comprensiva y el interaccionismo simbólico; las ideas sobre el absoluto y lo universal se derrumban, la solidez de las identidades se diluye; y empiezan a tener cabida el relativismo, los localismos

y la preocupación por el sujeto; se piensa en lo complejo, en lo subjetivo, en lo fragmentario y en lo incierto (Wallerstein, 2006; Giddens, 1998).

Este movimiento repercute tanto en la antropología en términos generales como en la propia antropología física y sus supuestos, es decir, la idea de que el cuerpo puede ser estudiado sólo como objeto y como organismo entra en crisis, por lo menos entre algunos antropólogos físicos, y empiezan a integrarse ideas provenientes de otros campos. El *determinismo biológico*, que anclaba sus explicaciones en la teoría evolutiva y la genética, es severamente cuestionado y la noción de adaptación como proceso unidireccional del ambiente al organismo se torna insuficiente para elucidar los fenómenos asociados a la variabilidad humana. Comienza a realizarse un conjunto de investigaciones que, por un lado, incorporan el análisis de las interacciones entre los organismos y sus entornos, desde los enfoques ecológicos o ambientalistas; por otro, se empieza a considerar la intervención de los factores sociales y culturales. Se incluye por primera vez el análisis de la economía política, de las estructuras sociales y económicas y de los juegos de poder asociados a la producción de la desigualdad social (Smith y Thomas, 1998).

Estas rutas de exploración generaron un desplazamiento en el objeto de estudio, de manera que empezó a cuestionarse que el estudio de la variabilidad humana pudiera hacerse a partir del organismo humano en sí (sea individual o colectivo); las nuevas explicaciones enfocaron, más bien, las relaciones que éste sostiene con el medio (natural y sociocultural) en el que se desenvuelve y permitieron ampliar el conjunto de factores que, en interacción con el organismo humano, provocan ciertas respuestas y cambios en éste. En México, los estudios realizados también desde una antropología médica crítica ponen el énfasis en el estudio del punto de vista de los actores sociales en una perspectiva relacional, es decir, vincula la experiencia subjetiva con las estructuras socioeconómicas. El estudio del cuerpo-sujeto, del cuerpo-agente y del cuerpo de la experiencia se hace

presente con distintos matices, donde en ocasiones se enfoca más hacia los mecanismos por los cuales las sociedades y las culturas dejan huella en los cuerpos y en el estudio de los dispositivos del poder, y en otras se enfatiza en la subjetividad y la experiencia de los individuos o de los grupos sociales.

En este capítulo pretendo hacer un breve recorrido de algunas de las perspectivas desde las que se ha estudiado el cuerpo en antropología física. El propósito es, por una parte, enmarcar las discusiones actuales sobre el cuerpo en esta disciplina y, por otra, definir las coordenadas teóricas que dan cabida al tema que me ocupa.

EL CUERPO COMO OBJETO DE LA NATURALEZA

La antropología física se constituye como disciplina en el movimiento que da origen a las ciencias sociales, hacia la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, sus orígenes se pierden entre los siglos XVI y XVII, y sus bordes son difusos ya que se confunden tanto con la historia natural como con disciplinas como la anatomía y la fisiología (Vera, 2002). En la historia alargada de su constitución y consolidación, Vera (2002) distingue cuatro etapas o cuatro paradigmas.¹ Este autor sostiene que el objeto de estudio de la disciplina es el cuerpo humano, aunque no se haya realizado una conceptualización explícita de éste, y que es a partir de los recursos metodológicos y las técnicas utilizadas que es posible el rastreo de los supuestos implícitos sobre el cuerpo humano que han delimitado el campo propio del quehacer disciplinar. Los cuatro paradigmas son: 1) el paradigma anatomofuncional, 2) el paradigma dimensioproporcional, 3) el paradigma biomecánico, y 4) el paradigma morfogenético.

¹ En lo que sigue me basaré en los planteamientos de este autor, que hace una exploración de los fundamentos epistemológicos de la disciplina a lo largo de su historia, a fin de fundamentar una propuesta paradigmática distinta. Todas las citas hacen referencia a su libro *Las andanzas del caballero inexistente* (Vera, 2002).

De acuerdo con Vera (2002), el paradigma anatomofuncional busca la correlación entre forma y función. Se emprende una búsqueda por relacionar forma y función, en una relación de doble causalidad: de la forma emana la función, o bien, a partir de la función es posible determinar la forma. En otra vertiente, este paradigma ha acometido la tarea de vincular forma y conducta, lo que ha dado origen a distintas aproximaciones propias de la antropología física, como la fisiognomía, la frenología, la antropología criminal y la biotipología. Todas ellas ambicionan establecer relaciones causales entre el tipo físico y la personalidad, intentos tan aventurados que quedaron en el olvido.

El paradigma dimensioproporcional corresponde a la imagen más divulgada de la antropología física: la medición del cuerpo humano, la antropometría. En este caso, aunque el estudio de la forma puede vincularse con la función como en el paradigma anterior, más bien se vincula con la idea de materia y refiere sobre todo al tamaño, al volumen y la proporción. Es decir, el cuerpo es pensado en su dimensión material. Además de la evidente función descriptiva y clasificatoria, este tipo de aproximación tuvo la intención de establecer normas o patrones para la valoración.²

El paradigma biomecánico puede ser visto como una variante del anatomofuncional. La innovación que aporta es el estudio del movimiento, en tanto éste es inherente a los seres vivos. La idea rectora del estudiar al cuerpo en movimiento es la que deriva del planteamiento cartesiano del cuerpo como máquina, el movimiento se estudia a partir de su mecánica: la contracción muscular y la interacción entre materia y energía. Sobresalen dos vertientes: una

² En México el peso de este paradigma también se dejó sentir. Una de las inquietudes era la caracterización del “tipo mexicano” a partir del estudio tanto de poblaciones antiguas como actuales; se hicieron estudios osteológicos para analizar las intervenciones intencionales en los cuerpos (como la deformación craneana), además, importaba determinar cómo era la morfología de los pueblos prehispánicos y cuáles fueron los cambios provocados por los procesos de mestizaje, particularmente los producidos en el periodo colonial.

que busca caracterizar el movimiento específicamente humano a partir de investigaciones comparativas hechas en primatología, que ponen el énfasis en el bipedalismo y en la liberación de los miembros superiores; y otra que se encarga del cuerpo humano en movimiento en distintos ambientes, entre los que destacan los laborales y los deportivos.

Finalmente, el paradigma morfogénético integra de algún modo a los otros tres, es el de más reciente aparición y el más complejo. También trata del estudio de la forma y se enfoca en su origen. Este paradigma se nutre de la teoría evolutiva, de la biología molecular y de la genética y, a diferencia de los otros, tiene un carácter más explicativo que descriptivo. Enfoca tres tipos de procesos: la morfogénesis ontogenética, la filogenética y la molecular; procesos que no son independientes, sino que se influyen entre sí.

Tres rasgos, pues, han caracterizado a la antropología física, aunque con variantes, a lo largo de su historia: 1) La preocupación constante por la descripción y la clasificación de los seres humanos, que sigue vigente aunque ahora se vea matizada y subsumida a la posibilidad de explicación proveniente de las teorías mencionadas. 2) El estudio de la forma como un hilo conductor, que se hace presente de distintas maneras en los cuatro paradigmas: como un elemento correlativo a la función, vinculada a la materia y a la idea de proporción, asociada a la posibilidad del movimiento y, finalmente, como producto de procesos de génesis en distintos planos. La forma del cuerpo humano, que es descrita, clasificada, relacionada y explicada de distintos modos y con diversos niveles de complejidad, podría considerarse como un núcleo. 3) El foco en el cuerpo como materia, como objeto y como organismo, presente en los cuatro paradigmas, y que hace palpable el efecto del cartesianismo en el desarrollo de la disciplina.

Los debates en torno al nombre de la antropología física que se dieron alrededor de los años setenta hacen visibles las indefiniciones e incertidumbres respecto a su objeto de estudio (Comas, Del Castillo y Méndez, 1971). Quienes se inclinan por denominarla

como antropología biológica o biología humana ponen el foco en el estudio de la variabilidad de las poblaciones, toman como base la teoría evolutiva y la genética. Quienes prefieren designarla como antropología física desplazan el objeto de estudio del organismo humano y sus relaciones con el entorno natural hacia las relaciones entre aquel y el contexto social. Surgen de esta forma dos corrientes: en Estados Unidos, el enfoque biocultural que busca establecer las relaciones entre biología y cultura; y en México, el enfoque biosocial, que se propone encontrar los efectos de la estructura socioeconómica en los cuerpos y en su salud.

EL CUERPO BIOCULTURAL: BIOLOGÍA LOCAL Y ADAPTABILIDAD

Este enfoque parte de un conjunto de cuestionamientos al programa adaptacionista derivado de la teoría sintética de la evolución, y pretendió dar un giro teórico a la antropología física al atribuir a los factores culturales cierta causalidad en las modificaciones adaptativas de los organismos, con especial énfasis en el análisis de las condiciones de adversidad.

El análisis crítico del adaptacionismo, por un lado, enfatizó la capacidad de transformación del entorno que es típica del ser humano: el hombre realiza modificaciones de comportamiento y tecnológicas antes que genéticas para adaptarse a las exigencias del medio. Los cambios se producirían más en el fenotipo que en el genotipo, a través de modificaciones de carácter fisiológico y comportamental. Lo anterior condujo, durante los años sesenta y setenta, a un conjunto de exploraciones que tenían el propósito de ampliar el rango de las explicaciones hechas hasta el momento. En Estados Unidos se empezaron a desarrollar estudios de corte ecológico, centrados en el análisis de la interacción entre los organismos y el ambiente. Íconos de esta aproximación son los estudios sobre la adaptación en climas extremos (Thomas, 1998). Asimismo, y debido a lo antes expuesto, se realizaron distintos intentos por incorporar la dimensión cultural

como factor explicativo de la biología humana. Posteriormente, se cuestionó el enfoque ecológico, se le criticó que ponía el foco en lo físico e ignoraba los efectos de los factores culturales; también se le objetaron sus interpretaciones de ciertos fenómenos, por ejemplo, la hipótesis conocida como “pequeño pero sano”, pues esta adaptación no se hace sin costos (Goodman y Leatherman, 1998). Por otro lado, debido al avance del capitalismo a escala mundial, las políticas neoliberales de los gobiernos y el ensanchamiento del abismo entre los países desarrollados y el resto del mundo, fenómenos que han desembocado en un incremento alarmante de la pobreza en la segunda mitad del siglo pasado, algunos autores (Bogin, Varela y Ríos, 2007; Goodman y Leatherman, 1998; Thomas, 1998) plantearon de modo enérgico la necesidad de estudiar las condiciones que propician el empobrecimiento de algunos sectores de la población mundial, con el argumento de que las condiciones materiales de existencia afectan la biología. Estas posturas trajeron consigo, a la vez, un cuestionamiento del objeto de estudio de la antropología física, al proponer que la biología humana no puede explicarse sólo desde la biología, pues el hombre, a la vez que es un producto biológico, produce su propio entorno. Como una alternativa surgió el enfoque biocultural, que establece que la biología humana es una biología socializada.

Una corriente dentro de este enfoque es el estudio de la *biología de la pobreza*, basada en la idea de que las condiciones de pauperización ejercen un conjunto de presiones que sobrepasan la capacidad de adaptación y, por ello, la deterioran. La propuesta fundamental consiste en incluir la economía política como referente analítico, a fin de establecer cuáles son los mecanismos a través de los que se genera la pobreza —ya que esta disciplina se ocupa de la producción, distribución y consumo de los bienes— con el argumento de que mirar sólo los efectos (la baja estatura, la malnutrición o las enfermedades infecciosas) no posibilita una acción eficaz para modificar las condiciones de vida, pues no se atiende a las causalidades múltiples e interrelacionadas que los provocan. En síntesis, se plantea

que para dar cuenta de lo que ocurre a los pobladores de los sectores marginales se hace necesario integrar los aportes de los estudios sobre la adaptación humana y la economía política.

Una idea central en el enfoque biocultural es que las condiciones de adversidad se convierten en presiones ambientales que exigen a los individuos y a los grupos sociales un esfuerzo adicional para lograr llevar a cabo las funciones necesarias para la supervivencia, la actividad cotidiana y, en su caso, la reproducción. Las condiciones de adversidad se entienden de una manera abarcadora, de modo que además de contemplar el ambiente natural, se consideran factores de orden cultural, social y económico, entre ellos los factores geográficos extremos (como la altitud superior a 3000 msnm), los climas extremos, la mala nutrición, la exposición a enfermedades y factores socioculturales, incluyendo las guerras, la pobreza, o la escasez de agua (Bogin *et al.*, 2007). Un parámetro que sirve como punto de contraste para valorar la adversidad es el índice de desarrollo humano (HDI), una medida de bienestar biológico que establece metas a ser alcanzadas por los países, en tres rubros: *a*) la expectativa de vida al nacimiento, *b*) el conocimiento, medido a partir de indicadores como la alfabetización en adultos y la escolaridad, y *c*) el estándar de vida, valorado en dólares *per cápita* (paridad EUA) (Bogin *et al.*, 2007).

La teoría de la historia de vida de Bogin *et al.* (2007) es el gran concepto que engloba y sirve de anclaje a los demás. Se define como el estudio de las estrategias evolutivas que desarrollan los organismos para poder usar su energía en el crecimiento, la reproducción y el cuidado de los hijos hasta que logran la independencia, así como para el mantenimiento propio. Aunque en esta definición la historia de vida se reduce al crecimiento y la reproducción, en otros textos esta noción se amplía para dar cabida al ciclo vital completo.

En relación con lo anterior, Nelson, Krovitz y Thompson (2003), señalan que el proceso de adaptación consta de tres componentes: 1) La supervivencia, que sería la energía necesaria para mantener las funciones del organismo. 2) La productividad sería la energía

necesaria para el logro del crecimiento somático, la actividad física o conducta y la cognición. 3) La reproducción, entendida tanto en el aspecto cuantitativo (el número de vástagos) como en el cualitativo (el estado general: talla, peso, etc.).³ Por su parte, Kuzawa (2007), propone la noción de *productividad metabólica*, que consistiría en el establecimiento de ciertas formas de funcionamiento metabólico y estudia cómo éstas pueden ser transmitidas intergeneracionalmente.

La capacidad de adaptación conformada por tales componentes implica una plasticidad de los organismos (Bogin *et al.*, 2007) que varía en los distintos momentos del ciclo vital. En los primeros periodos de la vida la plasticidad es mayor, es decir, el organismo cuenta con mayores posibilidades de adaptarse y, por tanto, de sobrevivir. Sin embargo, esta ventaja se ve contrarrestada por la vulnerabilidad, ya que la plasticidad hace más vulnerables a los organismos. Esto quiere decir que la posibilidad de recibir algún daño a corto o largo plazo es mayor –como consecuencia de las estrategias adaptativas generadas– dado que el organismo se encuentra en desarrollo.

Aunque en los párrafos previos parecería que el foco está en el organismo, la teoría de la historia de vida incluye también la comprensión de los factores que contribuyen a la producción de las estrategias evolutivas. El enfoque, como ya se mencionó, analiza la interacción entre organismo y contexto; es biocultural en el sentido de que tiene en cuenta los factores de orden cultural que influyen en los procesos ontogenéticos; finalmente, considera aspectos estructurales de carácter socioeconómico.

En otro orden de ideas, pero en relación con todo lo anterior, Nelson *et al.* (2003) propone que el sistema neuroendocrino puede ser visto como un puente que pone en relación todos los factores que intervienen en los procesos ontogenéticos. Este sistema se vería

³ Bogin *et al.* (2007) define la productividad de un modo singular, pues la considera como la reserva de recursos de que dispone el organismo para realizar todas las funciones, incluyendo las ligadas con la supervivencia y las requeridas para la reproducción.

alterado por los distintos factores y fungiría como un elemento regulador de los cambios en el organismo, lo cual a su vez tendría efectos de diverso orden (secreción de determinadas hormonas, aceleración o desaceleración de algunos procesos).

Los factores que tienen alguna influencia en el desarrollo de los individuos se denominan moduladores del desarrollo, e incluyen: la filogenia, la ecología, las condiciones sociales y culturales, el entorno familiar y la historia individual. La propuesta de Nelson *et al.* (2003) es que todos estos factores afectan al sistema endocrino. Como ya se dijo, durante el periodo de desarrollo hay más vulnerabilidad y las alteraciones producidas pueden tener consecuencias en la etapa adulta, pero estos moduladores siguen en interacción permanente con el organismo a lo largo de la vida.

Desde este marco teórico se ha generado un conjunto de estudios en poblaciones específicas, a partir de los cuales se ha tratado de dar explicaciones a las formas de adaptación de los organismos. Además de la inclusión de la cultura y de la organización social como elementos que influyen en dichas adaptaciones en distintos momentos de la vida, sostienen que no hay un biológico universal: la biología se construye en la interacción con el entorno geográfico, social y cultural y, a la inversa, contribuye a la construcción de dichos entornos. Estas ideas aparecen con gran fuerza en algunos estudios (Beall, 1994; St. George, Everson, Stevenson y Tedrow, 2000; Bailey y Ming Hu, 2001) en los que se muestra, por ejemplo: que el metabolismo de las grasas y la producción del colesterol tienen una especificidad para las etnias que habitan el ártico; que la morfología del tórax y el metabolismo respiratorio y cardiovascular adquieren particularidades en el Tíbet; los factores culturales asociados a la muerte materna en las mujeres menonitas de fines del siglo XIX, o los diferenciales procesos de envejecimiento en distintas culturas. En estos trabajos se buscan explicaciones que incluyen no sólo los determinantes ambientales (como la altura extrema del Tíbet), sino algunas prácticas culturales (como la forma en que se distribuyen los alimentos entre varones y mujeres en algunas culturas,

o el lugar de la mujer en la cultura menonita decimonónica) que tienen efectos en el cuerpo (como el crecimiento diferencial o la tasa de mortalidad materna). En todos estos ejemplos se evidencia que no hay un modo de funcionamiento “normal” o un modelo morfofisiológico desde el cual puedan valorarse las modificaciones. Toda biología sería local, con modos de funcionamiento característicos, con adaptaciones metabólicas particulares, surgidos de la interacción de multiplicidad de factores.

La economía política aporta cinco elementos, según los bioculturalistas: 1) La variación biológica en su articulación con las relaciones sociales que los individuos establecen para tener acceso a los recursos y al trabajo. 2) La vinculación de los niveles macro y micro, es decir, cómo lo global influencia los contextos locales y viceversa. 3) La historia y la historia local, que permiten entender los cambios sociales y sus consecuencias biológicas. 4) Los agentes activos, como productores del entorno y no sólo como construidos por éste. 5) La ideología y conocimiento de los científicos como vías para la comprensión de la acción humana. (Goodman y Leatherman, 1998). Desde esta perspectiva, es posible el estudio de la organización social y de la tecnología; de las relaciones sociales y de poder que posibilitan la inequidad y la explotación, y las contradicciones que se juegan en los distintos grupos sociales.⁴

En lo que respecta al estudio de la adaptación, es recuperado como un elemento fundamental, después de ser duramente criticado y reformulado. Así, Thomas (1998) hace un análisis de los cuatro paradigmas desde los que se ha estudiado la adaptación en el campo de la biología de la pobreza: 1) la fisiología, 2) el enfoque ecológico, 3) el estrés biosocial, y 4) la desigualdad. El autor analiza cómo el primero es el paradigma más simple, que pretende estudiar la manera en que los organismos responden al ambiente a partir de

⁴ Los bioculturalistas se distancian de la sociobiología, a la que reprochan la utilización de conceptos biológicos para la explicación de los fenómenos sociales, su perspectiva evolucionista y funcionalista, así como su idea en torno al progreso (Goodman y Leatherman, 1998).

una causalidad lineal, y cómo los otros tres complejizan los estudios de distintas formas al incluir: la interacción organismo-ambiente, los múltiples estresores (tanto biológicos como sociales) y correlacionar las respuestas biológicas con el estrato social. Thomas (1998) considera que los tres primeros son limitados ya que no profundizan en la forma en que la estructura socioeconómica global se articula con las regiones y las localidades e impacta en la vida cotidiana, por lo que tiene repercusiones en la biología humana. Asimismo, critica la incorporación de los factores socioeconómicos como variables, en lugar de la producción de análisis críticos y profundos sobre cómo se produce y reproduce la desigualdad social: quiénes son los sujetos que enferman, mueren o carecen de acceso a los recursos y quiénes toman las decisiones relativas a la producción y distribución de estos mismos. (Thomas, 1998). En los cuatro modelos, el concepto de *estrés psicosocial* (Thomas, 1998) se emplea como el elemento que permite articular las presiones ambientales (denominadas estresores) de carácter físico, social, económico o cultural con las respuestas adaptativas, es decir, funciona como bisagra entre las dos perspectivas que pretenden articularse: la adaptabilidad y la economía política. El estrés psicosocial,⁵ media entre la estructura socioeconómica, las relaciones de poder y las respuestas de los individuos o los grupos.

Con base en lo anterior y en las críticas mencionadas en relación con el programa adaptacionista, la propuesta es utilizar el concepto de 'adaptabilidad', que se caracteriza por los siguientes postulados: 1) La adaptación humana se ha realizado más a través de la *plasticidad fenotípica* que por el cambio genético, lo que significa que el ambiente tiene una fuerte influencia en el moldeamiento biológico. 2) El desarrollo temprano es fundamental para entender la

⁵ Thomas (1998) propone que el estrés es la condición asociada de modo prioritario a la discapacidad funcional y la enfermedad, por lo que pone en evidencia los costos de la adaptación a los estresores ambientales; sin embargo, en los textos consultados en los que se delinea la perspectiva biocultural no se define el estrés psicosocial.

posterior capacidad de adaptación. 3) Para comprender la adaptación biológica es necesario considerar la cultura. Esto quiere decir que toda respuesta tiene un costo, que no todas son igualmente efectivas y que difieren en los distintos grupos sociales. 4) La adaptación no es lineal, abarca respuestas múltiples y no necesariamente benéficas. Esto se vincula con condiciones históricas. 5) Dadas las condiciones de empobrecimiento de los últimos años, más que analizar los límites de la adaptación humana hay que tener en cuenta las condiciones que propician la pauperización (Thomas, 1998).

Como puede apreciarse, la perspectiva biocultural produce un deslizamiento en el objeto de estudio de la antropología física. En un nivel conceptual reformula la definición de biología humana e incorpora la noción de biología local, en tanto que no hay un biológico universal humano que sirva como “el” referente o parámetro para valorar las características de grupos humanos particulares, sino que una multiplicidad de factores concatenados intervienen en su conformación, entre los que destacan los sociales y culturales. Asociada a esta idea, se propuso la noción de “adaptabilidad” que, en contraposición con la de adaptación, permite contemplar a la economía y a la cultura como factores conformadores de la biología, lo cual constituye un cambio radical al establecer que el cuerpo humano es una producción humana y no un producto natural, en la que el hombre participa de modo activo a través de las estructuras económicas y sociales y por medio de la cultura que crea. Además, amplía el rango de los fenómenos a ser estudiados por la antropología física e intenta incluir las miradas de otras disciplinas, como la economía política y la historia. Por último, pone en evidencia el carácter político del conocimiento producido y ape-la a la necesidad de una reflexión ética en la investigación realizada en torno a la marginación y la pobreza.

La adaptabilidad es un concepto que busca incluir no sólo las microadaptaciones biológicas (cambios morfológicos o funcionales) que los organismos realizan ante el entorno natural, sino las respuestas que individuos y grupos sociales dan ante las presiones

del exterior, sean éstas de carácter “natural” o social. Estas respuestas no son sólo de orden biológico, sino social y político, y se refieren a acciones realizadas por los grupos sociales y culturales.

La inclusión de la estructura económica y política y de la cultura como factores que contribuyen a la conformación del cuerpo humano constituye la principal aportación del enfoque biocultural, tanto en lo relativo al conocimiento que se produce como al cuestionamiento de las políticas que contribuyen a la generación de la desigualdad. El análisis de la economía política y el de las prácticas culturales contribuyen a la comprensión de la participación del hombre en la conformación de su propia biología. No obstante estos avances, el cuerpo no deja de ser concebido como un organismo biológico, cuyo funcionamiento se ve afectado ahora no sólo por las leyes de la biología, sino por factores de orden social y cultural.⁶

EL ENFOQUE BIOSOCIAL:

CUERPO PRODUCTIVO Y CUERPO ENFERMO

En la década de 1970, en el ámbito intelectual mexicano se produjo una fiebre por el estudio del marxismo (se leían tanto los escritos del propio Marx como los de Lenin, Althusser, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci y otros). Además, se realizaban estudios desde la teoría de la dependencia, estaba de moda la teología de la liberación y se inició el conocimiento de los planteamientos de Pierre Bourdieu y Michel Foucault. Varios acontecimientos sociales se vincularon con este fenómeno: los que rodearon al movimiento estudiantil del ‘68, la Revolución cubana y la llegada de los exiliados de los regímenes dictatoriales sudamericanos, son algunos de los más destacables. La efervescencia se expandió a todas las

⁶ El enfoque biocultural entró en crisis en los años noventa, cuando algunos antropólogos como Rosaldo (1991) cuestionaron el etnocentrismo desde el que se realizaban las investigaciones.

disciplinas sociales y recorrió las instituciones públicas de educación superior, no sólo en el Distrito Federal. En esa época se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM, instituciones que se convirtieron en el laboratorio para la transformación de las propuestas de formación de profesionales.

Este ambiente de crítica social y de producción intelectual fue el marco para el surgimiento de un conjunto de propuestas que tenían intención de realizar una transformación social de largo alcance. La medicina social, las investigaciones desde la antropología médica crítica y el diseño de la Licenciatura en Medicina, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), con un enfoque en la prevención y en la atención de primer nivel, son algunas de las propuestas que pretendieron modificar el sistema de salud vigente.

Estudios realizados en el marco de la medicina social destacan la huella que la estructura social y económica deja en los cuerpos de los trabajadores o en los cuerpos enfermos. Una constante fue la crítica al enfoque biologicista de la enfermedad de la medicina occidental dominante y, consecuentemente, al funcionamiento del sistema médico. Laurell (1982) lo expresa así:

La primera tarea [...] es demostrar que la enfermedad efectivamente tiene carácter histórico y social. La mejor forma de comprobar empíricamente el carácter histórico de la enfermedad no está dada por el estudio de la apariencia en los individuos sino en cuanto al proceso que se da en la colectividad humana. Es decir, la naturaleza social de la enfermedad no se verifica en el caso clínico sino en el modo característico de enfermar y morir de los grupos humanos (Laurell, 1982, pp. 1-2).

El esfuerzo, por tanto, se dirigió al establecimiento de las tasas de morbi-mortalidad de distintos grupos sociales, y surgió una preocupación por la confiabilidad de las estadísticas de las que se disponía (Laurell, 1982). Además, se planteó la necesidad de encontrar explicaciones para los patrones de distribución de las enfermedades y la

muerte entre distintos sectores de la población, para lo cual se buscaron modelos no unidireccionales (causa-efecto) y se incluyeron aspectos sociales, lo cual planteó nuevos problemas:⁷ “La evidencia empírica [...] nos permite demostrar que existe una relación entre el proceso social y el proceso salud-enfermedad. Sin embargo, esta observación por sí misma no resuelve cuál es el carácter de esta relación” (Laurell, 1982, p. 10).

Hacia finales de los años setenta algunos antropólogos mexicanos empiezan a hacer una antropología médica crítica que cuestiona el sistema médico hegemónico desde distintos frentes, como las representaciones del cuerpo y de la enfermedad, las relaciones médico-paciente o el sistema de atención. Por un lado, se estudia el “choque” entre las concepciones de la biomedicina y las medicinas indígenas, locales y alternativas; por otro lado, se inician estudios sobre problemas sociales, como el alcoholismo y la drogadicción, que han sido medicalizados sin considerar que son fenómenos producidos social y culturalmente. Destacan en este sentido los estudios de Menéndez (1990, 2000), quien pone particular énfasis en la necesidad de estudiar tales asuntos para analizar la estructura económica y social, la desigualdad social y la perspectiva de los sujetos, analizados como colectivo. El antropólogo realiza, en forma simultánea, un conjunto de reflexiones de carácter epistemológico y metodológico en relación con los problemas que se enfrentan cuando se llevan a cabo estudios de esta naturaleza, que trascendieron en el desarrollo de la antropología médica y física posterior (Menéndez, 2001, 2002).

La antropología médica en México tiene una larga tradición respecto de la cual cabe una breve digresión. El estudio de las prácticas médicas tiene sus inicios desde la época colonial, con los estudios de Sahagún sobre la medicina indígena. Desde entonces y hasta la

⁷ A los problemas teóricos y metodológicos se agregaban otros: “Una nueva práctica [...] no depende sólo de una interpretación del proceso salud-enfermedad sino que descansa sobre bases sociales que la puedan impulsar y sostener” (Laurell, 1982, p. 10).

fecha, el estudio de las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas ha tenido gran importancia; sin embargo, desde la década de 1950, con el proyecto modernizador, se realizan numerosos estudios en relación con los servicios médicos al alcance de la población, con dos finalidades: *a*) mejorar la atención (destaca en este ámbito el trabajo de Aguirre, 1986), y *b*) “humanizar” la práctica médica, mediante la inclusión de cursos de antropología en los estudios médicos, a fin de mejorar la relación médico-paciente (Vargas y Casillas, 1992), sin cuestionar de fondo a la medicina oficial.

En México, pues, la antropología médica ha realizado una extensa contribución al estudio de las variadas formas en que se piensa y se atiende la enfermedad. La vinculación de ésta con temas de orden cultural, en particular cuando se trata de las culturas indígenas u originarias, ha tenido un lugar destacado.⁸ Así, existe una particular sensibilidad ante el desencuentro entre la perspectiva, las prácticas y las finalidades del modelo biomédico y las de los grupos sociales a los que se brinda la atención.

Esta situación se relaciona con un énfasis en el estudio del “punto de vista del actor”, en el que es posible detectar la influencia de la antropología estadounidense, pero que tiene un fuerte arraigo en la tradición etnográfica nacional. Preocupación que conduce al estudio de factores de orden psicológico que pueden estar involucrados en la producción de las enfermedades y al estudio de los efectos de las interacciones entre los médicos y los pacientes en los trayectos de los enfermos.

Hay un punto de encuentro entre estas inquietudes y el cuestionamiento estructuralista que se gesta hacia el último cuarto del siglo XX que tiene como uno de sus bastiones la reivindicación del lugar de los actores o sujetos en los procesos de reproducción o transformación

⁸ Beltrán (1986) retoma incluso las ideas freudianas sobre el funcionamiento psíquico, y se pregunta sobre la universalidad de su funcionamiento en la particularidad cultural, asunto que lo conduce a plantear la necesidad de estudiar los efectos de las instituciones (incluida la médica, por supuesto) en el psiquismo, y a concluir que aunque la cultura tiene una función protectora, puede tener efectos patógenos.

social. Importa el estudio de las representaciones, las creencias, las significaciones y las perspectivas que los actores producen, así como las prácticas, acciones y hábitos que a ellas se vinculan. Los “sujetos” individuales o colectivos no son sólo vistos como “soportes” de las estructuras, sino que se ven sus dotes creadoras, sus posibilidades de transformar lo establecido, sus resistencias, el ámbito en que toman decisiones y actúan de formas diversas a las normativas institucional y socialmente impuestas. En la antropología médica mexicana estas ideas conducen a plantear que los enfermos no viven de modo pasivo sus enfermedades, sino que se relacionan con ellas, piensan sobre ellas y realizan acciones al respecto.

La antropología física no fue inmune a tales planteamientos, en su interior se generó un intenso debate, en el que fueron cuestionadas tanto las concepciones como las formas del hacer antropológico. Destacan las figuras de Sandoval (1982, 1984), Peña (1984), Dickinson y Murguía (1982), todos ellos coinciden en que la variabilidad humana no puede ser explicada sólo desde la biología, lo cual los lleva a la búsqueda de otras vías para su estudio. Esta discusión trae consecuencias tanto en el ámbito conceptual como en el metodológico.

El debate de los antropólogos físicos citados en torno al concepto nuclear de la disciplina, la variabilidad humana, pone en la mesa la imposibilidad de abarcarla sin la consideración de cuestiones de carácter social. Lo social deviene un factor de tanta o más importancia que las leyes de la biología. Las posturas de los autores son distintas: se pugna por la generación de un enfoque biosocial que permita una integración disciplinaria (Dickinson y Murguía, 1982); se propone que la biología y las ciencias sociales abordan niveles y legalidades distintas, que confluyen en el cuerpo humano, pero que son de difícil articulación, lo que conduciría a hacer estudios separados (Sandoval, 1982, 1984); se invierte el orden explicativo: lo social produce lo biológico (Peña, 1984). En su búsqueda de explicaciones más allá de la biología, se acude a distintos marcos teóricos, pero predominan las aproximaciones de corte marxista

(en la que los conceptos gramscianos de hegemonía y subalteridad toman un sitio particularmente relevante) y foucaultianos (en especial, las nociones de poder y disciplinamiento de los cuerpos). A pesar de las divergencias, un punto de coincidencia es que hay un énfasis en los efectos que tiene la sociedad en el cuerpo, con una visión “negativa”: el trabajo, la inequidad social, las desigualdades de género, etc., provocan desgaste, estrés y enfermedad (Menéndez, 1990).

La inclusión de la dimensión social implicó un debate sobre el propio objeto de estudio de la disciplina. Algunos autores sostienen que son dos objetos distintos (el cuerpo como biología y los factores sociales asociados), otros, que hay un “deslizamiento” en el objeto de estudio de la antropología física, que no es más el organismo biológico en sí, sino su interrelación con lo social: el “[...] conjunto de relaciones que existen entre el desarrollo de la sociedad y el desarrollo del soma humano.” (Dickinson y Murguía, 1982, p. 59). Si bien el debate tomó una relevancia particular en los años ochenta, lo cual se hace notar en las tesis de licenciatura producidas en la siguiente década (Ramírez, 1991; Lara, 1993; Pérez, 1995; entre otras), el cambio en el enfoque ya se había cristalizado en la producción de las dos décadas anteriores (Villanueva, 1982).

La preocupación por las cuestiones sociales se vinculó con el estudio de los procesos de trabajo y con la desigualdad social, haciendo énfasis en el peso de lo estructural en la conformación de las diferencias. De modo muy cercano a los planteamientos de la medicina social y de la antropología médica crítica, una de las principales preocupaciones era el estudio de las condiciones de vida (nutrición, actividad laboral, características del sistema médico, etc.) y sus efectos en la salud. Así, se produjo un conjunto de investigaciones que, con un espíritu crítico y comprometido social y políticamente, intentaron una aproximación biosocial, en la que se enfatizaba cómo las *condiciones materiales de existencia* tenían efectos en el crecimiento, la nutrición y el estado de salud de los grupos más desfavorecidos: se buscó en la estructura social la causalidad

de la enfermedad, y se acudió a estudios de corte epidemiológico y estadístico para su estudio.⁹ Ramírez (1991) realiza un estudio sobre la salud de un grupo de mineros, desde esta perspectiva. Las reflexiones que posteriormente hace la propia autora sobre su trabajo permiten vislumbrar algunas de las dificultades que enfrentaban los investigadores en aquellos momentos:

[...] la investigación sobre “el desgaste de los mineros” (Ramírez, 1991) supuso una relación cuerpo/trabajo casi sin mediación, insistiendo en que el trabajo generaba un proceso de deterioro físico y mental como actividad que sujeta, explota y controla a los obreros... la enfermedad de la que dio cuenta en el estudio de los mineros fue aquella que sus propias expectativas [las de la autora] querían ver, aquella aprendida en su propio código “occidental”, que buscaba patologizar y objetivizar todo desorden corporal en una clara búsqueda de causa-efecto [...] en dicho estudio se puso atención sobre todo a la silicosis y a la silicotuberculosis como muestra contundente de la relación cuerpo/trabajo [...] (Ramírez, 2007d, p. 869).

El cuerpo biosocial se construyó a partir de la búsqueda de explicaciones complejas, de carácter económico-social, que incluían la estructura del sistema económico, la desigual distribución de los recursos, las políticas y prácticas del sistema médico y las condiciones laborales como causales. El deterioro de la salud, los problemas del desarrollo, el trayecto de la enfermedad fueron algunos de los aspectos estudiados. Se trataba de un cuerpo colectivo, conformado por los cuerpos de grupos específicos, un cuerpo que recibía en lo biológico los efectos de lo social. Sin embargo, el cuerpo aún permaneció como un objeto. Fue en los años noventa, a partir de la incorporación de un enfoque cultural, que se comenzó a cuestionar

⁹ Prado (1989), “La menopausia: síndrome menopáusico y factores socioambientales de influencia”; D’Aloja (1989), “Función pulmonar en mineros de la Sierra de Juárez, Oaxaca”, son los títulos que empezaron a aparecer en la *Revista de la Asociación Mexicana de Antropología Biológica*.

el enfoque biosocial y empezó a concebirse el cuerpo como un cuerpo-sujeto.

EL CUERPO COMO PRODUCTOR DE ACTOS, SIGNIFICACIÓN Y EXPERIENCIA

Las perspectivas que se consideran a continuación ponen el acento en dos temas que se analizan de modo conjunto: el concepto de cultura como red significativa y la inclusión de la subjetividad y de la experiencia como elementos ineludibles en el estudio del cuerpo humano. Sea que se hable de agencia, de subjetividad o de experiencia, el principal argumento es que el cuerpo no puede ser estudiado como un objeto, sea un objeto de la naturaleza o sociocultural, sino que el cuerpo es un sujeto productor de actos, de significaciones, de cultura y, a la vez, de sí mismo.

Los tres cuerpos

En las últimas décadas del siglo pasado, en Estados Unidos se desarrolló una antropología médica crítica que, anclada en la antropología cultural estadounidense, retomó algunos de sus fundamentos, como la fenomenología, el pragmatismo y una visión relativista, particularista e historicista, para acercarse a los procesos de salud y enfermedad. El objeto que pretendía dilucidar obligó a tener en cuenta tanto la cuestión macroeconómica como las propias del campo de la medicina.

La antropología médica, así armada, exploró tanto en los pueblos no occidentales como en la Norteamérica “blanca” las formas en que son pensadas las enfermedades y las prácticas efectuadas a fin de restablecer la salud. Se analizan y cuestionan los principios y mecanismos desde los que opera la biomedicina, para develar las formas en que la enfermedad “se construye”, lo que significa que ésta no es sólo el producto de un desequilibrio biológico, sino de un intrincado tejido de elementos, incluidos: la economía, la ideología, la política, los

intereses que se ponen en juego en el propio campo y las representaciones culturales del proceso de los distintos actores sociales.

Al dislocar el proceso salud-enfermedad del eje biológico, se hacen patentes no sólo los factores sociales y culturales, sino los mismos actores: enfermos, médicos, enfermeras, en fin, todos los involucrados en los procesos de atención. Analizar la experiencia de las enfermedades obliga a considerar que los cuerpos no son únicamente entidades biológicas en las que se inscriben las influencias del medio físico o las determinantes culturales, sino que tales cuerpos son sujetos activos, o *agentes*, que elaboran significados en relación con los procesos que viven, que otorgan sentido tanto a su enfermedad como a las trayectorias de atención en las que se ven involucrados y que emprenden acciones vinculadas con tales significados; es decir, que no son sólo productos, sino que a la vez producen representaciones, relaciones (consigo mismos y con los otros), prácticas diversas, y contribuyen al mantenimiento o transformación de las “condiciones objetivas” en las que se encuentran. Los estudios realizados, entonces, rompen las fronteras y movilizan los esquemas disciplinarios al focalizar un objeto que sólo puede ser comprendido a la luz de los conocimientos generados desde distintas ópticas.

Entre las explicaciones producidas en la antropología médica estadounidense, destacan los aportes de Scheper-Hughes y Lock (1987), quienes asumen que el cuerpo es, simultáneamente, un artefacto físico y simbólico; producido natural y culturalmente, y anclado en un momento histórico. Proponen estudiarlo desde tres perspectivas: el cuerpo individual, el cuerpo social y el cuerpo político.

El cuerpo individual es entendido desde la perspectiva fenomenológica de la experiencia del cuerpo vivido (*body-self*). Se plantea que todo ser humano posee una intuición del *sí mismo encarnado*, de modo que cada individuo es capaz de distinguirse como un ser con existencia aparte de los otros; además, la experiencia corporal de la relación con los demás y con el mundo es variable.

El cuerpo social corresponde al conjunto de representaciones sobre el cuerpo y su uso social, donde éste es un símbolo natural

con el cual pensamos sobre la naturaleza, la sociedad y la cultura. Las antropólogas afirman que en las culturas no occidentales: a) No se distingue entre cuerpo, mente y sí mismo. b) La enfermedad no se sitúa en el individuo o en un órgano, es entendida en articulación con las relaciones sociales; y c) El cuerpo es un microcosmos, no una máquina. Al contrastar estas visiones con la de Occidente es posible cuestionar la distinción cuerpo, mente y *sí mismo* que tanto ha ocupado al pensamiento occidental; la ubicación de la enfermedad en el individuo y en el órgano; y el sistema médico actual. Asimismo, estas antropólogas advierten que actualmente se hace una inversión en los términos. En los pueblos no occidentalizados se simboliza el mundo a partir del cuerpo; en las sociedades modernas se realiza la operación contraria: el cuerpo se simboliza a partir del mundo y prevalecen poderosas metáforas corporales, particularmente referidas a la tecnología, como la de que el cuerpo es una máquina o el cerebro una computadora.

El cuerpo político es una categoría que abarca las formas de regulación, vigilancia y control de los cuerpos tanto en el ámbito individual como en el social. Scheper-Hughes y Lock (1987), desde una perspectiva foucaultiana, argumentan que el poder y el control atraviesan todas las relaciones sociales, y enfatizan cómo el poder se ejerce en las relaciones entre el individuo y la sociedad. Las autoras analizan cómo se han regulado las poblaciones y el modo en que ha contribuido a este fin el disciplinamiento y control de los cuerpos individuales, realizado a través de instituciones y mecanismos específicos, como el control de entradas y salidas, las purgas y purificaciones (eliminación o sometimiento de los agentes amenazantes), y la intensificación del autocontrol. Las autoras resaltan cómo, se generan formas resistenciales ante estas formas de dominio, que manifiestan el descontento y el malestar; una de ellas es lo que se ha denominado *somatización*, frente a lo cual se responde con políticas de medicalización masiva.

Además, afirman que las emociones son puentes entre los tres cuerpos. Las autoras señalan que la antropología sólo ha estudiado

las emociones formalizadas a través de los ritos y descuida las emociones cotidianas, aunque éstas constituyen una veta muy valiosa para la comprensión del cuerpo. Con base en estas ideas, proponen pensar la antropología médica como “la llave para desarrollar una nueva epistemología y metafísica de un *mindful body* y de las raíces emocionales, sociales y políticas de la enfermedad y la curación [...]” (Scheper-Hughes y Lock, 1987, p. 26). Esta nueva epistemología se propone responder a las preguntas: ¿por qué esta persona?, ¿por qué este órgano?, ¿por qué ahora? A partir del análisis de la interacción entre “mente y cuerpo” y los cuerpos individual, social y político. Interacción que produce procesos de salud y enfermedad en los que naturaleza, sociedad y cultura hablan simultáneamente.

EMBODIMENT, EXPERIENCIA DE LA ENFERMEDAD Y EXPERIENCIA CORPORAL

Csordas (1994), siguiendo una línea de pensamiento que proviene de los trabajos de Hallawell y de Scheper Hughes (1991 y 1987, respectivamente, citadas por Csordas, 1994), propone el concepto de *embodiment* como una alternativa para el estudio del cuerpo socio-cultural y propone que este concepto puede conformar un nuevo paradigma dentro de los estudios sociales. Por una parte, retoma la propuesta de Bourdieu (1977, citado por Csordas, 1994), en relación con el habitus, pero va más allá, pues el cuerpo es visto, en primer término, como la base de la existencia. La corporeidad refiere a un cuerpo viviente, marcado por la sociedad y la cultura, pero a la vez, productor de significaciones y sentidos.

El cuerpo para Csordas (1994) no puede ser reducido al ámbito representacional, o ser estudiado desde lo que hace o cómo se le usa, sino que es un sujeto, a la vez que es el lugar de la experiencia, de la existencia (Csordas, 1994). Para su estudio retoma –al igual que Le Breton (2002, 2003, 2007)–, los planteamientos de Merleau-Ponty (1962, citado por Csordas, 1994) en relación con la percepción y la

experiencia. No se trata de la producción de un cuerpo bio-psico-social-cultural, pensado como una sumatoria de niveles superpuestos, sino de la corporeidad como un espacio de posibilidad y de acción. La experiencia corporal cobra particular relevancia, y en ella se reconoce que siempre hay un resto que rebasa el lenguaje.

El concepto de corporeidad implica la presencia de cuerpos concretos, que viven en un momento sociohistórico particular y en un territorio específico, y también la producción de significados. Estos cuerpos son parte de la cultura, moldeados social y culturalmente. A la vez, las subjetividades corporizadas son productoras de significaciones, de prácticas y de objetos materiales, es decir, producen cultura. El *embodiment*, al ser un proceso cultural, no se realiza de modo sencillo sino que implica contradicciones y fracturas, de modo que sólo puede ser concebido como una “encarnación conflictiva”, en la que se ponen en juego demandas contrapuestas, exigencias opuestas a las que el sujeto debe responder de la mejor forma posible.

Estos planteamientos permiten aproximaciones a la experiencia corporal y a las prácticas de grupos específicos, como la realizada por el antropólogo con un grupo de cristianos de la “renovación carismática”, en la que analiza la experiencia religiosa vivida como espontánea, a partir de la consideración tanto de las sensaciones y emociones experimentadas como de las creencias, prácticas y modos de inducción realizados al interior del grupo. Csordas (1994) propone que se puede acceder a la experiencia a través de las narraciones de quienes la viven, lo cual implica una discusión respecto al lugar de la narración en la experiencia: ¿es parte de esta misma? O ¿la reconstrucción posterior forma parte de otro proceso?

El paradigma de la corporeidad a la vez que reintegra al cuerpo viviente al cuestionar las posturas que lo reducen a una representación o al discurso que sobre él puede producirse en las culturas, reintroduce al lenguaje y a las prácticas socioculturales en la producción de cuerpos, arrancándolos del mundo natural. Asimismo, implica que el propio investigador está incluido en el proceso, pues

su propia corporalidad está presente, con sus gestos, sus tonos de voz, de modo análogo a como el aparato perceptor influye en el proceso de percepción del mundo y está incluido en él.

Asimismo, Kleinman y Kleinman (1991), con una preocupación por la comprensión de la enfermedad en distintas culturas, abordan la cuestión de la experiencia y afirman que ésta puede pensarse como:

[...] el medio intersubjetivo de las transacciones sociales en mundos morales. Es el resultado de categorías sociales y estructuras sociales interactuando con procesos psicofisiológicos y constituye una mediación. La experiencia es el flujo sentido del medio intersubjetivo (p. 277. Traducción mía).

La experiencia constituye un puente y un vínculo entre los procesos individuales y el mundo sociocultural. Los autores cuestionan los enfoques que consideran las representaciones sociales como determinantes de la experiencia y afirman que éstos son tan reduccionistas como la tendencia de la biomedicina a biologizar los cuerpos. Insisten en que, para comprender la experiencia es necesario tener en cuenta tanto los significados locales como las formas de relación interpersonales y las significaciones individuales. Destacan que la experiencia no es sólo biológica, ni sólo cultural ni sólo personal, y únicamente puede comprenderse si se considera a las personas en sus situaciones específicas.

Good (2003) transita por un camino similar. Su propuesta parte del cuestionamiento a las ideas de Popper (1972, citado por Good, 2003), quien divide el mundo en tres niveles: el mundo físico, el de la conciencia y el mundo de la ciencia o del arte, que referirían a contenidos del pensamiento calificados como objetivos. Good (2003) plantea que el estudio de la enfermedad muestra cómo estos tres niveles se encuentran profundamente imbricados, de modo que el cuerpo enfermo no es “[...] el objeto de cognición y conocimiento, de representación de estados mentales y la obra de la ciencia médica. Es al mismo tiempo un desordenado agente de experiencia” (Good, 2003, p. 216).

El mismo autor toma como referente para sostener su postura el estudio del caso de un paciente que sufre de dolor crónico. Esta situación, que podríamos llamar “límite”, le posibilita hacer un conjunto de reflexiones alrededor de la experiencia de la enfermedad. Para ello parte de tres ángulos de visión: el concepto de mundo de la fenomenología, que consiste en la idea de que los seres humanos habitamos en distintos mundos: el de la religión, el de la ciencia, el de la vida cotidiana, el de los sueños, entre otros. Entre estos mundos tiene particular importancia el de la vida cotidiana, donde se pone en juego el “sentido común”, pues de él derivan los demás subuniversos y en él se anclan. El antropólogo afirma que la experiencia debe estudiarse de modo “personificado”, lo cual quiere decir que es necesario poner atención a lo particular de cada persona –incluyendo las sensaciones, las emociones, las creencias y los objetos en torno a los cuales se constituye– y del mundo de relaciones en que vive. Un aspecto fundamental a considerar es el relato que se hace de la experiencia, a partir del cual se le atribuye una ordenación y se le otorga un sentido. Las narraciones, además, establecen lazos con los otros que comparten referentes y situaciones similares.

Esta perspectiva permite analizar cómo el dolor crónico al apoderarse paulatinamente de la totalidad de la persona y dificultar la elaboración de relatos produce una pérdida de sentido y un aislamiento progresivo de los pacientes que lo sufren, en tanto se deja de compartir con los demás el mundo en que se habita. A la vez, muestra cómo se entretiene lo biológico con los estados mentales y con los vínculos con los otros, de modo que no es posible separar estos aspectos al estudiar la experiencia.

Jackson (2000) también utiliza un caso de dolor crónico para analizar la experiencia de la enfermedad, y destaca la dimensión subjetiva del cuerpo. La antropóloga centra su atención en dos cuestiones: en primer lugar, en los procesos de subjetivación-objetivación a los que recurren los pacientes para lidiar con el dolor crónico, de modo que en ocasiones éste es vivido como algo ajeno al yo y, en otras, como parte del mismo. En segundo lugar, en

la relación dolor-lenguaje el análisis que se hace es complejo, pero sobresale la dificultad para la expresión del dolor a través de la palabra debido, por una parte, a que el lenguaje implica una distancia respecto de la experiencia que no es fácil de lograr por los pacientes con dolor crónico; por otra, porque el lenguaje supone un mundo de experiencia común, quienes sufren dolor crónico se alejan paulatinamente del mundo compartido de la vida cotidiana, y se sumergen en una experiencia única difícilmente comunicable por ellos y comprensible por los demás (conclusiones que concuerdan con la de Good, 2003).

El mundo de los pacientes con dolor crónico es muy particular y no generalizable; sin embargo, las reflexiones sobre la dificultad para escindir lo físico de lo emocional, de lo cognitivo y de las significaciones culturales del dolor al analizar la experiencia es una aportación que puede ser extendida a otras experiencias subjetivas, en especial, las que involucran al cuerpo. Las dificultades para la puesta en palabras de la experiencia se exacerban en el caso estudiado por Jackson (2000), pero están presentes siempre y son una llamada de atención de carácter metodológico, en cuanto proceso que implica el intento por comprender el punto de vista del otro.

En el ámbito antropológico mexicano, siguiendo esta línea de pensamiento, Josefina Ramírez afirma:

De acuerdo con Kleinman y, como se hace desde la antropología médica, en el estudio de la enfermedad y el sufrimiento humano es necesario hacer una etnografía de la experiencia, entendiendo que la experiencia puede ser pensada como un medio intersubjetivo de transacciones sociales en contextos locales. Es el resultado de categorías culturales y estructuras sociales que actúan recíprocamente con procesos biopsicológicos de manera tal que constituye la intersubjetividad (Ramírez, 2007b, p. 2).

Así, la experiencia se opone al solipsismo, pues remite a una comunidad que comparte normas, valores, formas de actuar y de vivir. Sus investigaciones tienen como preocupación central el cuerpo en

los procesos de trabajo, para el estudio de los cuales propone una perspectiva relacional que retoma los aportes de la antropología médica crítica y pretende vincular la experiencia de los actores sociales con la estructura socioeconómica y con las condiciones particulares en que se desenvuelven.

Si bien en un primer momento Ramírez (1991), siguiendo las inquietudes de la época, se centra en los daños causados por el trabajo en el cuerpo de los obreros, posteriormente toma de la psicología social la noción de percepción en un estudio sobre las trabajadoras de la industria metalmecánica (1998); para llegar al concepto de cuerpo como actor social en su investigación sobre las operadoras telefónicas (2010), el cual le permite aproximarse a las construcciones que los grupos sociales realizan en relación con sus experiencias corporales y resalta la capacidad de decisión y actuación de éstos:

[...] concibo al cuerpo como un campo de experiencia perceptual de interacciones afectivas y sensibles, por medio del cual los actores construyen su mundo e interactúan produciendo significados, metáforas y, negociando y renegociando sus situaciones en un proceso dinámico (Ramírez, 2009, pp. 414-415).

La noción recién citada permite recuperar los planteamientos de la antropología cultural estadounidense y da particular relevancia al cuerpo como lugar de articulación de las significaciones culturales con elementos de carácter ideológico que provienen de las relaciones de poder que se ponen en juego entre los distintos grupos sociales, los cuales se producen en las interacciones. El cuerpo, afirma Ramírez (2006a), es asiento de agencia, esto quiere decir que el cuerpo tiene un potencial creador y no sólo es receptor pasivo o reproductor de lo existente. Tal potencial creador proviene en parte de las experiencias y de las significaciones que se construyen sobre ellas, las que involucran al cuerpo cobran particular relevancia (como la enfermedad, la violencia y la tortura); pero también proviene de su capacidad de negociar permanentemente

sus condiciones de vida. Esto último alude al cuerpo como sujeto político, inserto en una red de relaciones en las que prima la desigualdad y en las que se ejerce el poder. No obstante ello, el cuerpo-agencia no permanece paralizado o inmóvil, sino que actúa, decide, propone, resiste.

Esta perspectiva remite a lo situacional, es decir, el cuerpo-actor social está ubicado en coordenadas personales, históricas, sociales, económicas y circunstanciales específicas. En sus palabras, los actores sociales:

[...] pueden actuar en función de su especificidad idiosincrática pero también como representantes de diferentes grupos, definidos por su posición en la estructura social, la cual por cierto no puede estar reducida a una sola dimensión, sino que comprende al actor con sus múltiples pertenencias, su oficio, su potencial socio-cultural, su situación socioeconómica, sus relaciones interpersonales y de poder (Ramírez, s/f, p. 5).

En uno de sus trabajos más recientes, Ramírez (2010) parte de este marco conceptual para analizar el caso de las operadoras telefónicas, y evidencia cómo esta figura es una construcción social en la que se articulan de modo complejo elementos de muy distinta índole, pero que involucran, ineludiblemente, el cuerpo. Señalaré sólo algunos de ellos. El más concreto y visible es el auricular, que se convierte ya no en extensión, sino en parte del cuerpo de la operadora. Aparato que no sólo es el instrumento indispensable del trabajo que realizan, sino que se constituye en un símbolo de identidad. La forma de usar la voz es otro de los aspectos sobresalientes, que es objeto de gran atención por parte de la empresa y constituye uno de los dispositivos de poder más relevantes.

Desde otro ángulo, aparecen las condiciones laborales, caracterizadas por los turnos y el horario nocturno. Estas condiciones tienen fuerte repercusión en la vida familiar de las operadoras y se asocian a significaciones sociales en las que ellas aparecen como mujeres fáciles, significación que va más allá de los muros de la

empresa y que convive con una imagen de la operadora como alguien servicial, que ayuda y tiene buena disposición. La autora muestra, asimismo, cómo las formas de trabajo se han transformado con el tiempo y cómo la identidad de las operadoras también se moviliza. Rutas similares, aunque con distintos énfasis, transitan otros antropólogos físicos, como Vera (1998, 2002), Barragán (2007, 2008), Barragán, Olvera y Olvera (2001) y Peña (1999a, 1999b, 2009). Algunas tesis de licenciatura, realizadas en la última década permiten apreciar esta tendencia (Ahedo, 2005; Buenrostro, 2002; González, 2001, González, 2005; Zárate, 2002, entre otros).¹⁰

Como puede apreciarse, esta línea de pensamiento da un lugar preponderante a la experiencia en el estudio de la enfermedad, el trabajo y el cuerpo. Se incluye la experiencia subjetiva como un aspecto insoslayable en el estudio del cuerpo, la cual se constituye en el vínculo social, en comunidad, en relación con otros. Lo anterior no implica la negación de los matices personales, individuales de la experiencia, la historia personal, lo que conduce a la necesidad de tener en cuenta también los relatos biográficos y las trayectorias, tanto externas como internas (Sodi, 2003).

Los conceptos de ‘experiencia’ y ‘cuerpo’, entonces, se encuentran en estrecha relación, pues el lugar de la experiencia es el cuerpo: todo conocimiento del mundo ocurre por y a través del cuerpo. El cuerpo se abre al mundo, al mundo de los objetos y al mundo de los otros. De manera que se reconoce la existencia de un mundo “exterior” y un mundo “interior”, que pueden parecer opuestos o incluso desvinculados si se pone la atención en uno de ellos; sin embargo, el cuerpo consiste en un continuo pasaje de lo interno a lo externo

¹⁰ Cabe señalar que en México, durante los últimos 20 años ha habido una producción significativa de investigaciones sobre el cuerpo y la corporalidad, desde distintos ángulos. La selección realizada en este capítulo se centra en los estudios llevados a cabo en antropología médica y en antropología física. Para consultar aproximaciones desde otras disciplinas se puede consultar, entre otros: Muñiz (2002, 2008, 2010); Parrini (2007, 2012); Pérez-Rincón (1994); Aguado (2004); Durán y Jiménez (2009); Eisenberg (2003); Aguiluz y Lazo (2010).

y viceversa (“la carne” de Merleau-Ponty [2000], como apertura al mundo). El cuerpo está siempre en interacción con el mundo objetivo y con el mundo de los otros, en el aquí y el ahora, si bien desde ahí se proyecta al pasado, al futuro y a otros territorios; por ello el cuerpo *está siendo* en una dimensión espacio-temporal.

PARA CERRAR

Como puede apreciarse, los antropólogos médicos y físicos preocupados por los problemas que surgían en relación con las temáticas que les eran propias, tuvieron que acudir a perspectivas teóricas producidas en otros ámbitos disciplinarios a fin de problematizar su propio objeto de estudio, complejizarlo y ampliar sus miras. Los enfoques que más influencia han tenido son: el marxismo, los aportes de Pierre Bourdieu y de Michel Foucault, en lo relativo al estudio de la cuestión social y cultural y su relación con los sujetos o agentes sociales; y la perspectiva interpretativa, particularmente, a partir de la fenomenología de Merleau-Ponty y la antropología cultural estadounidense, para el estudio de la subjetividad y la experiencia. El rastreo realizado, si bien escueto e inevitablemente incompleto, permite visualizar que:

- a) El estudio del cuerpo se encuentra en la encrucijada entre lo biológico, lo sociocultural y la subjetividad, lo cual se pone de manifiesto en los debates y en las distintas resoluciones, de modo que algunos enfoques privilegian o subordinan un plano al otro o buscan integraciones mejor o peor logradas.
- b) El cuerpo es también punto de encuentro entre el individuo y la sociedad o la cultura, lo que en algunos casos conduce a priorizar la influencia de lo social (la economía, la política, el poder, el lenguaje) y cultural sobre otros aspectos involucrados en la construcción corporal, como las cuestiones locales, las contingencias y la biografía individual.

- c) “Todos los humanos tienen un sentido de individualidad corporal y espiritual”, como planteaba ya Mauss (1971, p. 310) y, como propone Merleau-Ponty (1967, citado por Aisenson, 1981), todos los seres humanos tenemos una autopercepción de nosotros mismos como distintos de nuestros cuerpos, lo que conduce a la necesidad de establecer la presencia de una entidad no material, más allá de lo material, que percibe y actúa. Esta presencia ha sido denominada de diversos modos: yo, conciencia, sí mismo, autoconciencia, sujeto o agente, lo que introduce la subjetividad como un aspecto fundamental de la corporalidad.

Estas tres cuestiones no están resueltas, el dualismo se hace presente de manera continua, pero frente a él los distintos enfoques proponen soluciones tentativas, parciales y fragmentarias. Son tres los asuntos que se ponen de relieve en relación con el estudio del cuerpo o de la corporalidad como una estructura simbólica producto de la interacción social, que está atravesada por las estructuras socioeconómicas, por las particularidades de los campos sociales y por los dispositivos del poder: la agencia, la subjetividad y la experiencia.

Con base en lo expuesto, propongo lo siguiente:

- Pensar el cuerpo como una construcción social y cultural, además de biológica, implica el reconocimiento de que la inserción social, el poder y la significación no son sólo una “superestructura” que se sobrepone a lo orgánico, sino que hunden profundas raíces en ello.
- Pensar el cuerpo como agencia implica el reconocimiento de que lo que ocurre en el cuerpo no es vivido pasivamente por los individuos o los grupos sociales, sino que ellos generan respuestas diversas, que van desde mínimos ajustes internos hasta declaradas acciones para la transformación de las condiciones objetivas.

- Pensar el cuerpo como “campo de percepción y experiencia” posibilita inscribir la dimensión subjetiva en las significaciones culturales, y por ello, articular los procesos “personales”, “privados” o “individuales” en el entramado cultural que posibilita la construcción de identidades individuales o colectivas.
- Pensar el cuerpo como “asiento de subjetividad” es reconocer que ésta trasciende lo corporal, no se limita o se subsume en ello; no obstante, no puede existir sin “una base” corporal. Ciertos aspectos de la subjetividad provienen de la relación con el cuerpo, o bien, se emplean en ella. Esto remite a la idea fenomenológica de que el ser humano es un ser “excéntrico”, descentrado de su cuerpo (Berger y Luckman, 1986).
- Pensar el cuerpo en su concreción, ligado a la carne, remite finalmente a la idea de que se encuentra permanentemente en situación. Es un cuerpo situado en el espacio y en el tiempo, o mejor, es el lugar del tiempo y el espacio. Esto conduce al estudio de las formas diversas en que la relación con los otros tiene también efectos en el cuerpo, lo que es fundamental en el campo de la antropología médica, pero cobra importancia en antropología física.
- Pensar el cuerpo como proceso, finalmente, es una precaución contra los esencialismos y los universalismos, y una llamada de atención contra las generalizaciones excesivas en cualquier sentido. El cuerpo es un ser haciéndose, en situaciones sociales, en circunstancias particulares, atravesado por coyunturas diversas, con una historia propia, que produce experiencias subjetivas y es conformado por ellas, en relación con los otros y, siempre, anclado en la carne.

CAPÍTULO 3
EL CAMPO DE TRABAJO DE LOS TALLERISTAS:
ENTRE EL ARTE, LA EDUCACIÓN
Y LA PROMOCIÓN CULTURAL

Propongo que el trabajo de los talleristas se realiza en un campo singular, producto de la articulación de otros dos: el campo artístico y el campo educativo, que, aparentemente, tienen finalidades

Figura 6. Antes del taller



Talleristas preparando los materiales antes de un taller. Verano de 2014. (Archivo personal de Fátima Michel.)

y modos opuestos de proceder. En el campo del arte priman las ideas sobre la creación, la libertad, la individualidad de los artistas y la valoración de la obra de arte; asimismo, éste se encuentra atravesado por la tensión entre las necesidades del proceso de creación y las demandas y reglas propias del mercado del arte. En el campo educativo importa la transmisión de pautas culturales que posibiliten la integración social; la estructura y organización del sistema educativo escolarizado acentúa los procedimientos uniformizados y el logro de propósitos homogéneos. El sistema educativo formal se funda en un currículo orgánico, o que pretende serlo, que tiene la intención de garantizar a la sociedad que los egresados de éste cuentan con determinadas competencias; para ello crea un riguroso sistema de evaluación y certificación. El sistema no formal carece de tal sistematización y no busca la certificación, sus propósitos son otros, como la divulgación de la ciencia y la cultura a poblaciones diversas, incluyendo las que tienen una baja escolarización, o bien, intenta complementar al sistema formal y suplir sus carencias.

El punto de conjunción entre el campo del arte y el campo educativo es el lugar donde emerge la educación artística como un campo específico, con una estructura y normas propias. La educación artística formal en México se organiza en dos grandes subcampos: el de la educación profesional y el de la educación no profesional. La primera pretende la formación de artistas, de creadores, en las distintas disciplinas artísticas: la danza y la coreografía, la música, las artes plásticas y visuales, el teatro y el cine.

La educación artística no profesional, por el contrario, se dirige a toda la población, tiene distintos fines y otros modos de organización. La educación artística que se ofrece en el nivel básico del sistema escolarizado forma parte del currículo y tiene propósitos específicos relacionados con los fines educativos de cada uno de los subniveles que lo conforman: preescolar, primaria, secundaria y, recientemente, preparatoria. En la educación media superior la educación artística es una asignatura parcialmente optativa: forma parte del currículo oficial y debe ser acreditada, pero los estudiantes disponen de una

gama de alternativas al elegir. En la educación superior, la mayor parte de las instituciones ofrecen cursos y talleres como parte de las políticas de difusión de la cultura, que caerían más bien en el sistema no formal de educación.

Además, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) tiene las escuelas de educación inicial en las que se ofrece una formación artística sistematizada que no tiene el propósito explícito de formar profesionales pero que se rige por principios similares y suele convertirse en semillero para las escuelas profesionales de arte.

Fuera del ámbito escolarizado, en todos sus niveles y modalidades, existe una red de instituciones gubernamentales desde las que se lanza una amplia oferta de alternativas vinculadas con la difusión de la cultura y el acercamiento al arte, a la población en general. Asimismo, existen organismos internacionales o empresas privadas que ofrecen algunas opciones, aunque limitadas. Es en estos espacios donde los talleres de educación artística tienen un papel central.

Desde los años sesenta algunas dependencias gubernamentales, sobre todo la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) se preocuparon por atender lo que después fue considerado como cultura infantil. Para ello se promovió la impartición de un conjunto de talleres con el objeto de acercar a los niños a la cultura,¹ rescatar las tradiciones y promover la lectura. Los talleres pueden tener un carácter efímero (un par de horas) o ser relativamente prolongados (un trimestre), abordan temáticas de todo tipo y se imparten en espacios muy diversos, atendiendo a distintas poblaciones. Han sido impartidos por un conjunto disímulo de profesionales que, desde los años ochenta, empezó a ser denominado como los *talleristas*.

¹ El término 'cultura' en este contexto no tiene una acepción antropológica, sino que tiene otro sentido, alude, en términos de Douglas (1998) "a las artes, la música, la literatura, el lenguaje y las tradiciones" (p. 179).

Con el paso del tiempo, se empezó a conformar un grupo específico cuyos miembros se desarrollaron en tareas de promoción cultural y educación no formal, a través de la impartición de talleres diversos, sobre todo en vinculación con las propuestas surgidas del sector cultural del gobierno federal –en un principio, de los gobiernos del Distrito Federal y posteriormente de los estados– que se consolidaron como un sistema de educación artística no formal. Tiene particular importancia en el ámbito de la cultura infantil el programa Alas y Raíces a los Niños, impulsado por el Conaculta.

‘Tallerista’ es un término utilizado para designar a un profesor que trabaja en educación no formal, cuya actividad principal es impartir talleres efímeros o de corta duración, en relación a diversas temáticas. En el sector cultural del gobierno, éstos se vinculan con la difusión de la cultura, y tienen varios propósitos, desde la conservación del patrimonio cultural hasta la promoción de un acercamiento de niños, jóvenes y adultos a las diversas manifestaciones artísticas.

El grupo de talleristas es disímil: algunos son egresados de escuelas profesionales de arte; otros tienen una formación artística realizada a través de medios no formales e informales, como la participación en cursos independientes ofrecidos tanto por instituciones públicas o privadas como por artistas de modo individual o por medio de asociaciones; algunos cursaron licenciaturas en áreas no artísticas y se formaron en la práctica misma, o bien, tienen una formación artística obtenida en talleres no formales; otros son artesanos que, dueños de un oficio, se han incorporado a las actividades de enseñanza.

La educación no formal es un espacio propicio para que los talleres libres de educación artística puedan desarrollarse sin tener que someterse a las dinámicas escolares, lo cual no significa que estén ajenos a estructuración o regulación. Por el contrario, a lo largo de los 20 o 25 años que han transcurrido desde la creación del Conaculta y de programas como el PACAEP o Tiempo de Niños, se ha consolidado un campo con nociones, valores y normas propios, en donde el tallerista se convierte en figura principal, en tanto ha

sido el pivote de las propuestas culturales que pretenden impulsar las instituciones culturales.

Si bien es en la segunda mitad del siglo XX cuando los talleristas se empiezan a conformar como grupo profesional, la tradición del taller como modalidad educativa en México tiene una historia más larga, que esbozo en los siguientes apartados.

LA CULTURA INFANTIL: TERRITORIO CLAVE DE ACCIÓN DE LOS TALLERISTAS

La idea de que los niños y los jóvenes son sujetos de la cultura y que ésta es la base de la educación, conformada en la segunda mitad del siglo pasado, se hizo particularmente visible en los años ochenta; sin embargo, la preocupación por atender a esta población empezó a gestarse muchos años antes, en el periodo posrevolucionario. En aquel momento primaban dos ideas: la preservación de las tradiciones vernáculas, particularmente las que se consideraban originarias; y la inclusión de los indígenas en el progreso nacional, sobre todo, a través de la castellanización y la alfabetización. Más que sujetos de cultura, los niños eran vistos como los depositarios de los bienes culturales. Sin embargo, dicha noción se transformó hasta la irrupción de la cultura infantil en los años ochenta. A continuación señalo los proyectos que fueron las piedras angulares de esta historia.

El arranque: democratización y libertad

En México la preocupación por la preservación de las tradiciones culturales, por la conservación del patrimonio cultural y por la difusión de la cultura formó parte de los ideales nacionalistas derivados de la revolución, a inicios del siglo XX. Entre los principios que se formularon entonces, se encontraba el de democratizar la

administración de la educación y el del municipio libre, los cuales en la práctica tropezaron con dificultades. Al formularse la Constitución de 1917, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes—creada durante el régimen porfirista y cuya área de jurisdicción se restringía al Distrito Federal y los dos territorios— fue suprimida por considerarse contraria a la autonomía municipal. Sin embargo, hizo falta poco tiempo para que fuera palpable que los municipios no contaban con los recursos para afrontar la tarea de democratizar la educación y hacer efectivo el artículo tercero constitucional, en el que se instituía que la educación era un derecho. Por ello, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, con un alcance nacional, y a cuyo cargo quedó José Vasconcelos, entonces rector de la Universidad Nacional y uno de los principales impulsores del proyecto (SEP, s/f). Vasconcelos promovió una gran cantidad de acciones, cuyo propósito era la expansión del sistema educativo, tanto en términos cuantitativos como geográficos, tanto en diversificación de las poblaciones atendidas como en lo referente a las materias impartidas: se incrementó el número de maestros, se crearon escuelas elementales en todos los rincones del país, se impulsó la escuela técnica, la enseñanza de oficios y se promovió la artesanía. Tres preocupaciones fueron el eje de la política: la educación indígena, la alfabetización y la iniciación de los niños en las artes.

A pesar de haber conseguido el presupuesto más alto para educación después del movimiento independentista, era insuficiente para la envergadura del proyecto vasconcelista; las Misiones Culturales surgieron, entonces, como una alternativa para hacerlo viable, ligadas a la Escuela Rural y a las Casas del Pueblo. Recogiendo la invitación de José Gálvez, diputado poblano, el secretario de Educación arranca el proyecto en 1923 (Fell, 1989), el cual fue sostenido por un conjunto de maestros que a cambio de un salario escaso y cierto apoyo por parte de las comunidades a las que prestaban sus servicios, aceptaron fungir como misioneros culturales.

Con un carácter provisional y ambulatorio, aquéllas se fundaban en sitios donde no había ningún centro escolar, y abarcaban

objetivos tanto sociales como educativos; para lo cual se integraba un equipo constituido por:

[...] un jefe de misión, encargado de organizar y coordinar el trabajo, un médico, un agrónomo y especialistas en “cultura estética”, en artesanía, en carpintería, herrería, alfarería, albañilería, curtiduría, fabricación de jabón, horticultura; un profesor de economía doméstica y un cocinero que enseñe el arte de preparar y hornear el pan (Gálvez, citado por Fell, 1989, p. 256).²

La principal labor de los misioneros era la formación de profesores que dieran continuidad al proyecto después de su partida, y se articulaban con las Casas del Pueblo, las cuales eran centros culturales con objetivos económicos, sociales, educativos y políticos dirigidos a “civilizar” a los indios, promover su incorporación a la nación mexicana y al proyecto modernizador (Fell, 1989).

Las Misiones Culturales siguieron vigentes durante el periodo cardenista pero fueron suspendidas a finales del sexenio. Iniciativas similares fueron llevadas a cabo en diversas ocasiones, por motivos análogos –la falta de recursos y la magnitud de la tarea– y con propósitos que, si bien variaron, conservaban las intenciones originales: la alfabetización, el mejoramiento económico y la capacitación. En el sexenio de Ávila Camacho (1949-1946), las Misiones fueron resucitadas, se amplió su margen de acción a los entornos urbanos y se desligaron de la escuela rural, estableciéndose su carácter eminentemente extraescolar. El Centro Regional para la Alfabetización de América Latina (Crefal), fundado en 1951 bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) persigue finalidades semejantes. Entre los años sesenta y noventa aún existían algunas misiones culturales,

² Entre las actividades estéticas abarcadas, se encontraban: el rescate de las canciones y de las danzas populares, la enseñanza del dibujo, funciones de títeres y los orfeones (González, 2006).

con énfasis en la alfabetización y ligadas al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Tinajero, 1993). Como puede apreciarse, las acciones impulsadas por Vasconcelos para darle concreción a los principios revolucionarios tuvieron un fuerte impacto en las políticas relativas a la educación rural, la indígena y la dirigida a las clases populares.

Rebasa los alcances del presente estudio hacer un análisis de la historia de las Misiones Culturales, aunque sí es pertinente destacar algunos rasgos distintivos: la finalidad de democratizar la educación y alcanzar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; la meta de llegar incluso a los rincones más apartados del país; su función de impulsor de la escuela en un primer momento y de complemento y compensación de las carencias escolares, en un segundo momento, ahora completamente extraescolar; el aliento que las anima, es decir, el espíritu de los evangelizadores de la Iglesia católica, que contribuye a soportar las inclemencias cotidianas y los flacos ingresos de los misioneros; finalmente, la apuesta por el carácter formativo de las artes y la educación estética, imbuido por el pensamiento de José Vasconcelos.³

Las Misiones Culturales, pues, pueden ser consideradas como un claro antecedente de las políticas y acciones emprendidas en los años ochenta, que tuvieron como un protagonista central a los talleristas.

³ Fell (1989) afirma que el esquema del pensamiento estético de Vasconcelos es así: “un ‘espíritu elegido’, un ‘vidente’, descubre, en general bajo la forma de iluminaciones súbitas e irrazonadas, alguna verdad fundamental. Sus discípulos la comentan, la adaptan y luego la hacen llegar al público, y entonces las instituciones culturales tienen la misión de ponerla en práctica mediante ejercicios apropiados. Sobre la emoción primera viene a injertarse el aprendizaje de la meditación y del recogimiento en el silencio, cuando el espíritu, lejos de la agitación cotidiana, puede escuchar su música interior y despertar. Estas distintas prácticas son a veces colectivas, a veces individuales: tras el fervor colectivo de un festival al aire libre viene el recogimiento de la lectura en una biblioteca”. Así, pues, concluye Fell: “[...] las conexiones entre el pensamiento estético de Vasconcelos y la política cultural que seguirá después de 1920 son perfectamente claras y coherentes” (Fell, 1989, p. 372).

Otro proyecto posrevolucionario, de menor calado, que también abrió la brecha seguida en los ochenta, fue el de las Escuelas de Pintura al Aire Libre. Éstas se crearon en 1920 en los alrededores de la Ciudad de México, y se dirigían a los niños de las clases marginadas, sobre todo a los de origen indígena. Su propósito consistió en que los niños pudieran desplegar su “capacidad natural”, sin atarlos a ningún canon; su principio pedagógico fundamental era la libertad, el cual como podrá verse posteriormente, es reivindicado una y otra vez por los talleristas entrevistados:

El dibujo o la pintura en nuestras escuelas no debe ser una acción de copia, de calca, de cuadrícula, de poner ‘muestras’ o seguir esquemas o métodos de dibujo, pues implantando o enseñando a través de estas aberraciones se fomenta el mal gusto (Ugarte, 1925, citado por González, 2006, p. 67).

Fue en estas tradiciones que se gestó la noción del taller no formal de educación artística como un espacio que no pretende formar disciplinariamente (en ninguno de los dos sentidos del término), sino abrir posibilidades, libre, abierto a toda la población y que puede ser impartido por personas con formaciones y trayectos profesionales muy diversos.

Los fabulosos ochenta: proyectos federales y cultura infantil

En 1982 se realiza en México la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de la UNESCO, cuyo producto es la Declaración de México sobre Políticas Culturales (UNESCO, 1982). A partir de una definición amplia de cultura, abarcadora de “las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones, y las creencias” (UNESCO, 1982, s/p), en la Declaración se establecen los siguientes principios que deben

regir las políticas culturales: identidad cultural; dimensión cultural del desarrollo; cultura y democracia; patrimonio cultural; creación artística e intelectual y educación artística; relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación; planificación, administración y financiación de las actividades culturales; y cooperación cultural internacional.⁴ Cada uno de estos principios es desglosado en una serie de puntos, de los cuales sólo destacaré los que se encuentran más directamente vinculados con la promoción cultural y la educación artística, que fueron recuperados en las políticas relativas al ramo en las décadas posteriores.

En el punto 17, perteneciente al rubro “Cultura y democracia” se retoma el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que a la letra dice: “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Y se afirma que “[...] los Estados deben tomar las medidas necesarias para alcanzar este objetivo”. En el punto 20 del mismo apartado se plantea la necesidad de “descentralizar la vida cultural”, y en el 22 se afirma que deben eliminarse las desigualdades que impiden la participación en la vida cultural (UNESCO, 1982, s/p).

El apartado referido a “Creación artística e intelectual y educación artística”, consta de tres puntos:

27. El desarrollo de la cultura es inseparable tanto de la independencia de los pueblos como de la libertad de la persona. La libertad de pensamiento y de expresión es indispensable para la actividad creadora del artista y del intelectual.

28. Es imprescindible establecer las condiciones sociales y culturales que faciliten, estimulen y garanticen la creación artística e intelectual, sin discriminaciones de carácter político, ideológico, económico y social.

⁴ El reconocimiento de la diversidad cultural y de la cultura como conjunto de los bienes tanto materiales como simbólicos había sido realizado previamente, en la 19ª Conferencia, llevada a cabo en Nairobi, en 1976 (Punto 4.111, UNESCO, 1976).

29. El desarrollo y promoción de la educación artística comprende no sólo la elaboración de programas específicos que despierten la sensibilidad artística y apoyen a grupos e instituciones de creación y difusión, sino también el fomento de actividades que estimulen la conciencia pública sobre la importancia social del arte y de la creación intelectual (UNESCO, 1982, s/p).

En el apartado “Relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación”, se trata sobre la importancia de brindar una educación equilibrada, que no deje de lado los valores morales, la libertad de creación y la identidad cultural al enfocarse en el desarrollo científico y tecnológico. Así, en la Declaración se delinea una educación que reconozca la multiculturalidad, que atienda la educación artística de los niños y su desarrollo armónico, así como la preservación del patrimonio y el fortalecimiento cultural.

Después de la Conferencia, se crearon varios programas culturales y educativos que surgieron en la conjunción de estos marcos internacionales con los marcos de política nacional y con algunas coyunturas institucionales.⁵

Según José Luis Hernández,⁶ las políticas y acciones implementadas en los años ochenta constituyen un verdadero *partaguas* en lo que a difusión cultural y educación artística respecta. Los planes nacionales de desarrollo, desde el sexenio de Miguel de la Madrid

⁵ Las políticas económicas que adoptó Miguel de la Madrid para intentar contrarrestar la crisis económica de finales del sexenio lopezportillista consistieron, sobre todo, en el control de los salarios y la eliminación de un gran número de instituciones paraestatales; el presupuesto destinado a educación se vio reducido en relación con sexenios anteriores (Larrauri, 2003).

⁶ José Luis Hernández es un pedagogo que ha dedicado su vida a la difusión de la cultura y a la educación artística. En los años ochenta participó en la creación del PACAEP y fungió como coordinador nacional del mismo, luego fue subdirector de Tiempo de Niños. En los noventa fue subdirector de Asuntos académicos en el Cenart. La estructura de este apartado y la información que fue el eje de su redacción se las debo a su gentil colaboración. Se lo agradezco profundamente. Las citas textuales corresponden a la entrevista que realicé el 3 de febrero de 2010. En lo sucesivo, cuando tome sus palabras abreviaré con las siglas JLH.

(1982-1988), empiezan a incluir capítulos relativos a educación y cultura. En particular, en el sexenio lamadridista, las ideas relativas a la democratización y la participación de los pueblos en la cultura se retomaron en la política cultural. Se llevaron a cabo consultas con especialistas en educación, arte y promoción cultural para generar los lineamientos de la política cultural nacional. Asimismo, empezó a gestarse la idea de crear programas dirigidos específicamente a la atención de niños y jóvenes, que devino en una política general de atención a estas poblaciones (previamente sólo se realizaban algunas acciones desde la Dirección General de Bibliotecas de la SEP). Se habló de una *revolución educativa*, que fue formalizada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, hecho público en 1984, con seis objetivos:

[...] elevar la calidad [de la educación] a partir de la formación integral de docentes; racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a servicios, dando prioridad a zonas y grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física, el deporte y la recreación; y hacer de la educación un proceso participativo (Martínez, 2001).

Las principales acciones fueron las que se iniciaron a fin de descentralizar la educación, para lo cual se crearon las Direcciones de Servicios Coordinados y los Consejos Estatales de Educación; la integración de un ciclo de diez años para la educación básica, con la inclusión de un año de educación preescolar; y la reforma de la educación normal, al elevarla a un nivel de licenciatura.

Según algunos autores (Martínez, 2001) este programa no logró los objetivos propuestos debido a las problemáticas suscitadas al implantar dichos programas y a la crisis económica del momento que condujo a una reducción presupuestal. No obstante, se le reconocen dos aportes: la inclusión de la calidad de la educación como un asunto a atender, en lugar de enfocar sólo la expansión; y la consideración de la cultura como la base de la educación y como factor crucial del

desarrollo económico (Martínez, 2001). Tres acciones fundamentales para el campo de la cultura y la educación artística fueron la implantación de un programa de formación de maestros para las escuelas primarias: el PACAEP, la creación del Conaculta y del Cenart, y el nacimiento del TIAP.

Además, otras influencias marcaron las nuevas políticas culturales y el quehacer cultural que empezó a gestarse en los años ochenta. Islas (2006), con el propósito de analizar los modos de funcionamiento de los grupos de danza contemporánea en México desde los años ochenta señala –siguiendo a Coelho (2000, citado por Islas, 2006)– que las políticas culturales estuvieron atravesadas por tres rasgos de lo que se ha denominado ‘posmodernidad’: la relación con el tiempo, la relación individuo-institución y la dinámica económica.

Estos tres rasgos se vinculan con dos conceptos: el grupo y el proyecto. Islas (2006) señala que según este autor, la modernidad se caracteriza por una mirada hacia el futuro, orientada por la idea de progreso, lo cual conduce a los programas de largo plazo; en la posmodernidad el tiempo es el de hoy y lo importante es lo vivido. Asimismo, distingue las instituciones culturales –caracterizadas por la estabilidad y dedicadas a la reglamentación de la producción, distribución y consumo cultural–, de las “formaciones culturales”, que son más autogestivas y pueden estar conformadas por cooperativas, sean públicas o privadas, y se distancian de aquéllas. Respecto de la relación individuo-institución, Islas (2006) afirma que en los años ochenta, “[l]os individuos buscan, en los resquicios de las instituciones, espacios donde puedan abrigarse, y no demolerlas o cuestionarlas de principio” (Islas, 2006, s/p). Finalmente, la dinámica económica que atraviesa lo anterior, refiere a la caída de las regulaciones de los Estados, el neoliberalismo y la globalización: “El individuo está abandonado a su propia suerte e iniciativa” (Islas, 2006, s/p). De acuerdo con la bailarina, la relación entre las instituciones culturales y los individuos se arma a partir del proyecto y el grupo. A diferencia de los grandes proyectos impulsados por el

Estado, se crean proyectos con propósitos y actividades más definidas y de corto plazo, que constituyen elementos de negociación entre las instituciones y los grupos. Éstos se conforman alrededor de proyectos pequeños y de corta duración y suelen disolverse con su finalización.

Si bien los rasgos arriba esbozados adquieren peculiaridades en relación a los grupos de danza contemporánea, la fisonomía del trabajo de los talleristas es similar. Las instituciones de cultura gubernamentales aún son predominantes pero la vinculación entre éstas y los talleristas se da en función de proyectos específicos de corta duración, de eventos culturales,⁷ de los que los talleres efímeros y de corto plazo forman parte. Si bien los talleristas no constituyen un grupo en el sentido en que puede serlo un grupo de danza, un conjunto de ellos se reúne alrededor de un proyecto y trabaja de modo más o menos cooperativo; al finalizar, los individuos se dispersan. Los tiempos, así, se acortan; aunque haya proyectos estatales de más largo alcance, como los que se enuncian a continuación.

El Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)

El Plan de Actividades Culturales para la Educación Primaria (PACAEP) se impulsa, en 1983, desde la Dirección de Promoción Cultural de la SEP; se funda en los principios emanados de la Declaración ya citada en cuanto a la democratización cultural, y da curso a la política educativa y cultural del sexenio: la participación de los distintos actores sociales no sólo como receptores sino como productores de cultura. Este programa forma parte de las acciones

⁷ El *Glosario de gestión cultural* define los eventos culturales como “los sucesos no regulares que integran la compleja propuesta de oferta cultural de una institución u organización [...]. Está[n] relacionado[s] con el ocio y el esparcimiento.” Las actividades culturales implican el diálogo: “Son las propuestas artísticas como componentes regulares de la oferta cultural [...] pueden identificarse y definirse los elementos que las componen: objetivos, finalidades, recursos y contenidos [...] En general, ésta [la actividad cultural] puede ser social [...] institucional [...] o comercial” (Inconsciente colectivo, s/f, p. 4).

emprendidas en relación con la formación de docentes; se dirige a los profesores de educación primaria y pretende, simultáneamente, beneficiar a los alumnos de este nivel educativo en todo el país.

El PACAEP tiene como objetivo y como campo de acción al ámbito escolar; está pensado como un programa complementario al currículo de la primaria que busca enmendar las carencias y la orientación de los libros de texto y proponer nuevas formas de acercamiento de los niños a la cultura. La estrategia para ello es la formación de maestros de actividades culturales (MAC). Éstos son profesores normalistas que no tienen una adscripción fija y que son formados dentro de los principios y los lineamientos del programa con el fin de que funjan como promotores y asesores en las escuelas.

La estrategia consistió en asignar a los MAC a las escuelas para que ellos, con la participación de los profesores de grupo, impulsaran la realización de actividades culturales y la participación de la comunidad. Los propósitos del plan eran:

- Contribuir a la formación integral del educando,
- Fortalecer su identidad cultural, y
- Brindarle oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural (Ornelas, 2000, p. 103).

Una aportación fundamental del PACAEP fue la propuesta de articulación entre educación y cultura desde la que se estructuró el programa, que ya no era considerada como un conjunto de contenidos a ser asimilados por los niños, sino como el terreno sobre el que se finca la educación;⁸ además del reconocimiento de que la cultura es producida (reproducida y transformada) por los actores sociales,

⁸ Ornelas (2000) analiza los conceptos de cultura que dieron origen y que fueron recuperados por el PACAEP, en su libro *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. En este texto ella despliega el debate que se dio durante los años ochenta alrededor del tema, en el que fueron particularmente relevantes las aportaciones de Bonfil Batalla (1983, 1987) y García Canclini (1982, 1986), citados por Ornelas (2000).

en entornos locales, de manera cotidiana. Tales ideas condujeron a proponer lineamientos como los siguientes para orientar la operación: promover un acercamiento de las escuelas con las comunidades en que se insertan, impulsar la participación de niños, padres de familia y profesores en las actividades culturales, y partir de los bienes culturales y los valores locales y regionales. Los contenidos se organizaron en cuatro áreas: social, histórica, científico-tecnológica y artística,⁹ concretadas en módulos estructurados alrededor de ejes que permitían la integración de las distintas áreas. Las actividades a realizar por los niños se clasificaban en: actividades de acceso y actividades de participación. José Luis Hernández las define así:

En el PACAEP, habíamos definido dos tipos de actividades como las posibilidades que tiene el niño de relacionarse con la cultura: las actividades de acceso y las actividades de participación. Las actividades de acceso, eran aquéllas en donde el niño accedía al patrimonio cultural, al conocimiento de su contexto, era más como receptor. En las actividades de participación, la idea es que se volviera protagonista, que fuera generador de experiencias artísticas, culturales, etcétera. Entonces, de alguna manera, cruza el referente de este programa.

Basándose en estos lineamientos, se propuso el *método de proyectos* como metodología de enseñanza, con el argumento de que posibilitaba la participación y la experimentación, a partir de la definición de problemas o temas de interés y promueve la integración escuela-comunidad (Ornelas, 2000, p. 95).

El PACAEP sentó las bases de todas las acciones encaminadas a acercar a los niños a la cultura y hacerlos partícipes de los bienes culturales en las décadas siguientes y hasta la fecha. Constituye un programa pionero.

⁹ “No obstante, en la práctica, sobre todo en los inicios del programa hubo un énfasis en las actividades artísticas”. José Luis Hernández, entrevistado por Ornelas (2000, p. 62).

El Conaculta: Tiempo de Niños y Alas y Raíces a los Niños

La existencia del Conaculta se formaliza en 1989, con la delegación oficial de funciones por parte de la SEP, y queda bajo sus auspicios el INBA y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (González, 2009), situación que ha generado confusiones y conflictos entre estas tres dependencias desde el inicio hasta la fecha.¹⁰ Una de sus primeras acciones fue la creación del Programa de Estímulos y Actividades Culturales, que se dio a conocer bajo el título de Tiempo de Niños; este programa, de corta duración, es relevante, afirma José Luis Hernández, por ser “la primera iniciativa formal más allá de lo escolar o de lo que se hacía en casas de cultura”, dirigida a la población infantil y antecedente de Alas y Raíces a los Niños, programa que ha sido el eje de la promoción cultural y de la educación artística para niños y jóvenes en los últimos 20 años y que continúa vigente. Con la colaboración de Beatriz Campos y Mireya Cueto, Susana Ríos dirige el programa que establece cuatro líneas de trabajo en relación con los niños de modo directo, y que constituyeron la plataforma desde la cual se ha construido el campo de la cultura infantil:

- La publicación de un periodiquito dirigido expresamente a los niños (proyecto que duró poco por cuestiones económicas).
- La generación de actividades y materiales para acercar a los niños a la cultura y al arte, a partir de dos vertientes: las actividades de acceso y las de participación.
- La promoción de una oferta cultural para los niños.
- El impulso de actividades para el tiempo libre de los niños.

¹⁰ Como podrá verse más adelante, el quehacer de los talleristas se encuentra marcado (aún en el momento del trabajo de campo) por esta circunstancia de distintos modos: desde las políticas de “exclusividad” implantadas en algunos momentos, hasta las luchas de poder entre grupos y las lealtades y rivalidades entre los participantes en distintos programas.

Además, y continuando con la experiencia de formación de profesores que se había desarrollado desde el PACAEP, se generó una línea de trabajo encaminada a la formación de promotores culturales. En palabras de José Luis Hernández:

Originalmente el programa nace con dos brazos de manera sustantiva, con dos líneas de acción. Por un lado era la emisión de un periodiquito que se llamaba *Tiempo de Niños*, que era un periodiquito que originalmente se había encartado en diarios de circulación nacional, después ya no fue rentable. Se hacía mediante distribución directa en escuelas, a grupos organizados que acudían por él, etcétera. Cuando se crea el PACAEP, la red de maestros que conformaban el PACAEP, se convierten también en distribuidores y receptores de este periodiquito. La segunda línea de trabajo era la generación de materiales de estímulo al acercamiento de los niños a la cultura, tenía que ver con la participación activa de los chavitos en experiencias de carácter artístico y cultural. Yo aquí me atrevería a decir que el antecedente de esto es el PACAEP. [...] Yo creo que es en este momento en el que se formaliza un programa institucional de atención a la población infantil mediante este tipo de talleres.

[...] cuando surge el programa *Tiempo de Niños*, yo era coordinador nacional del PACAEP [...] [fui] nombrado subdirector del programa *Tiempo de Niños*. Entonces, [me] incorporo ya a trabajar con Susana y yo creo que lo que a mí me corresponde un poco hacer, en ese contexto, es impulsar una línea de formación de promotores de cultura infantil. Pues había un grupo de gente que ya lo hacían, que lo hacía por iniciativa, por convicción, por compromiso, por personal... pero había que ir profesionalizando, ir encontrando los cauces e ir multiplicándolos. Entonces, se empezó a generar un programa a nivel nacional, desde *Tiempo de Niños*.

Asociado a esto, también se empezó a formalizar y a diversificar lo que era una oferta cultural para niños. Ésa era la tercera gran línea, son varias, no eran dos en ese tiempo. Una tercera línea que tenía que ver con alentar una oferta cultural para niños. Entonces, desde *Tiempo de Niños*, se apoyaba a creadores interesados en producir obras para niños. Había grupos como los “Hermanos Rincón”, “Kitzia y Gabriela”, “¡Qué Payasos!”

que eran grupos que desde antes de Tiempo de Niños habían decidido su vocación para el trabajo. Entonces estos grupos encuentran en Tiempo de Niños el foro ideal para poder tener una actividad mucho más sistemática y creativa. Y empiezan también a formalizar una serie de eventos que tenían que ver con el tiempo libre de los niños. Por decir algo, los cursos de verano se empiezan a sistematizar y a tener una intencionalidad más de trabajo de orden cultural: el Día del Niño, a organizar festejos más allá de las actividades escolares o de “divertimento”, más con un enfoque cultural: lo que es tradición de muertos, lo que es tradiciones decembrinas...

Entonces, esto va creando cauces, para que este grupo [los talleristas y los artistas que tenían propuestas dirigidas a los niños] [que] estaba un poco como a la circunstancia y a la posibilidad, empezara a tener un espacio de trabajo mucho más visualizado, mucho más organizado. Yo creo que es el momento en el que se empiezan ellos a identificar y a conocer, y a formarse como un grupo de trabajo importante.

Tiempo de Niños constituye, pues, una propuesta que marca toda una línea de trabajo en relación con la niñez—posteriormente, también se incorpora la atención a los jóvenes¹¹ que busca, por un lado, la democratización cultural a través de las actividades de acceso y, por otro, la participación de los niños, abriendo espacios para la experiencia artística y cultural. Se instauran los talleres libres y efímeros como una estrategia fundamental y con ellos, aparecen los protagonistas de mi proyecto: los talleristas,¹² quienes eran artistas sin reconocimiento social pero que tenían o desarrollaron “una sensibilidad y capacidad de percepción de los niños... para poder seducirlos, captarlos”. Según Hernández “la idea de los talleristas,

¹¹ Un ejemplo de ello es la página <http://wikidf.conaculta.gob.mx>, recientemente creada como “una plataforma comunitaria en la que los jóvenes interesados en la Ciudad de México pueden construir, por medio de distintas colaboraciones, un espacio colectivo sobre la vida cotidiana de la ciudad”.

¹² En realidad el trabajo del tallerista no surge con el Conaculta, como ya he mostrado, pero desde mi perspectiva, sí se inicia la conformación de un grupo profesional con características y funciones específicas, que adquiere legitimación en el medio.

sí surge definitivamente, asociada al trabajo con niños, impulsada por las instituciones de cultura de este país, federales o en el DF”. Se inicia así la conformación de un grupo profesional “por convicción y por circunstancias”: “este cuerpo maravilloso de trabajadores que ‘freelanceaban’¹³ permanentemente... desde entonces los denominábamos así”.

Además de los programas dirigidos a los niños, en el periodo también se realizaron algunos cambios en la estructura administrativa de las dependencias del sector cultural. La más relevante en relación con el tema que me ocupa fue la creación de los Departamentos de Servicios Educativos en los museos. La finalidad era promover la vinculación entre las actividades desarrolladas en los museos y los programas de la escuela básica. Estos departamentos fungieron como mediadores entre la propuesta educativa de la escuela y la propuesta cultural de los museos, así como entre ésta y Alas. En el siguiente relato de Amira, sobre su trabajo como parte del equipo de un museo, es posible observar las acciones realizadas en la búsqueda de una articulación entre los lineamientos del propio museo y los programas escolares:

[...] daba la visita guiada y después se vinculaba la visita guiada con el taller que se daba, y ya al final se platicaba con los niños, con los jóvenes que iban, la relación que existía entre el tema que estaban viendo en la escuela, el porqué de la visita al museo con esa exposición. Y el taller que daban,

¹³ El término *freelance* o *freelancer*, según el *Diccionario Oxford*, significa “autoempleado y contratado por distintas compañías para tareas particulares” (*The Oxford Dictionary*. Recuperado de <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/freelance>). “Freelancear” significa en primer término, no tener un trabajo fijo o permanente por el que se recibe un salario; en segundo, que el contrato implica más la elaboración de un producto, la obtención de un resultado, que un periodo de tiempo. Quien “freelancea” va de un trabajo a otro, de un proyecto a otro, de una institución a otra. En español se utiliza en el lenguaje informal, como sustantivo y como verbo: “freelancer, freelancear” es trabajar de modo independiente. Los talleristas utilizan este término de manera muy frecuente y algunos de los funcionarios entrevistados también lo usan para hacer alusión al modo de trabajo de aquéllos.

entonces, era como toda una vinculación desde el tema que vieron en la escuela, luego la exposición que estaba en el museo, cómo se vinculaba con el tema que veían en la escuela y para concluir un taller para que ellos hicieran esto de las habilidades, pero el museo siempre tenía una línea ¿no?, que era como complementaria a lo que se viera en los temas de la SEP o en las exposiciones, que era no regatear el trabajo de los artesanos. Entonces siempre dentro de la línea de los talleres que se daban se planteaba y se manejaba qué era un trabajo artesanal, que ellos hicieran un trabajo artesanal para que pudieran valorar un poco lo que implicaba ese trabajo y la línea: no regatearle a esa gente que vivía del campo y necesitaba también otros apoyos y no hacer el regateo, entonces como que ésa era como la línea y sí estuve allí.

El Conaculta desde su creación se erigió en el órgano regulador de todas las acciones orientadas a la cultura infantil, primero a través de Tiempo de Niños, posteriormente a través de Alas y Raíces a los Niños y, actualmente, desde la Coordinación de Atención al Desarrollo Cultural Infantil, que continúa como responsable de dicho programa. Su presencia tiene un efecto doble y paradójico: por un lado, produjo una ampliación impresionante de la oferta cultural para la infancia, impulsó programas de formación de promotores culturales y dio a luz a la cultura infantil, que había venido gestándose en los años previos; por otro, acota dicha oferta al establecer los lineamientos a los que deben ajustarse todas las propuestas cuyo propósito es atender a dicha población.

El Centro Nacional de las Artes y la extensión cultural

El surgimiento del Cenart, aunque ocurre en 1994, forma parte de la misma oleada cultural. En sus inicios se pretendió que se convirtiera en una universidad de las artes; sin embargo, por las circunstancias de la política del momento este proyecto no llegó a consolidarse y las instalaciones ubicadas en Churubusco y Tlalpan fueron ocupadas por algunas de las escuelas profesionales del INBA, que eran

albergadas hasta el momento por edificaciones en distintos puntos de la geografía urbana: la Escuela Superior de Música, la Escuela Nacional de Arte Teatral, la Escuela Nacional de Pintura y Grabado La Esmeralda, y la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (nacida de la integración de la Escuela de Danza Clásica y la Escuela de Danza contemporánea que, junto con la Escuela de Danza Folclórica formaban parte del SNEPD, el cual desapareció).

La creación del Cenart, también supeditado al Conaculta, y la movilización de las escuelas del INBA fueron motivo de numerosos conflictos y contribuyeron a enturbiar aún más las aguas en el campo cultural, ya agitadas por las tensiones entre el INBA y el flamante Consejo. Así, el Cenart se ve impedido de impulsar un proyecto propio de educación superior y busca la conformación de una identidad institucional a través de la generación de dos proyectos: la extensión académica y la educación continua. Entre sus líneas de trabajo, el Cenart abre un espacio dedicado a la población infantil; para operarlo convoca a los artistas y creadores, con el fin de invitarlos a proponer una oferta específica para los niños. El contacto de los artistas convocados por el Cenart con los talleristas que colaboraban para Alas y Raíces, se limitó a dos eventos anuales: la “Feria de calacas”, con motivo del Día de Muertos, y el curso de verano. Así se generaron dos grandes ofertas culturales para los niños: la de Alas y Raíces y la del Cenart, con menor alcance en términos cuantitativos (JLH).

El PACAEP, Tiempo de Niños y su sucesor, Alas y Raíces a los Niños, así como la propuesta del Cenart para la niñez, constituyen los pilares desde los que se dio sostén al proyecto de cultura infantil emanado del gobierno federal, que dio cabida a una pluralidad de voces y marcó los derroteros por los que éste ha transitado en las últimas tres décadas, tanto en términos de lineamientos políticos y de formas de operación como en términos de dinámicas institucionales e interinstitucionales.

De manera paralela a la propuesta de cultura infantil se desarrolló un conjunto de acciones cuyo propósito fue la formación de

promotores culturales y la capacitación para los facilitadores de los talleres libres. Esta acción da pie para resaltar un rasgo fundamental de quienes han colaborado en el ámbito no formal de la educación; característica que, aunque ha venido bosquejándose a lo largo de las líneas anteriores, no se ha subrayado lo suficiente: los talleristas surgen y se forman en la práctica misma. La necesidad de expandir la cobertura del sistema educativo, de ampliar las posibilidades de acceso de los sectores tradicionalmente marginados de este mismo, y la urgencia con que se emprenden los programas gubernamentales orientados a ello, han empujado a distintos grupos a formar parte de tales acciones sin una formación específica para ello. Profesores normalistas, estudiantes, egresados de los niveles básicos de la educación, artesanos, personas con oficios varios como la carpintería o la herrería, artistas formados de modo autodidacta y universitarios con carreras vinculadas con las artes, las humanidades y las ciencias sociales han participado en la impartición de talleres libres y se han fogueado en la práctica.

En lo que respecta al empleo, la expansión tuvo un efecto paradójico para los talleristas: la disminución de sus opciones laborales hacia el final de la década de los ochenta y el inicio de los noventa. En años previos a la creación de Conaculta, la Subsecretaría de Cultura de la SEP regulaba los programas culturales dirigidos a los niños, desde distintas direcciones, como la de Bibliotecas y la de Publicaciones, las cuales contrataban talleristas para actividades relativas, sobre todo, al fomento a la lectura. En ese tiempo era posible colaborar con cualquier programa; al crearse el Conaculta “empieza a generarse una política de acotar el servicio” (JLH), y se establece una exclusividad: *los* talleristas que laboraban para Conaculta no podían, simultáneamente, colaborar en las distintas dependencias y proyectos que éste encabezaba. José Luis Hernández relaciona esta política, por un lado, con la descentralización iniciada durante el sexenio de Miguel de la Madrid, que llevó a la municipalización de las casas de cultura, dependientes hasta entonces del INBA; por otro, con las líneas de trabajo que siguieron las instituciones culturales en

los ochenta: a) el INBA enfocó sus esfuerzos en la educación formal a nivel superior: la formación de artistas y creadores, y de modo muy tangencial, a las casas de cultura y las escuelas de iniciación artística; b) la SEP, a través de las direcciones mencionadas, inició un programa de formación para promotores de la lectura. Todo lo anterior provocó una caída en las posibilidades para obtener trabajo y, con ello, ciertas dificultades en relación con los ingresos.¹⁴ Actualmente, esa política ha dejado de operar.

El Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP)

Mención aparte –como aparentemente aparte estuvo de la efervescencia ochentera–, merece el Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP) de la UNAM, cuya base de operaciones son las instalaciones de la ENAP, en Xochimilco. El TIAP constituye uno de los primeros esfuerzos de la época por atender a una población infantil de distintos medios sociales, culturales y económicos. Formalizado como propuesta educativa y cultural el 21 de mayo de 1983, por el entonces director de la ENAP, maestro Gerardo Portillo, y encabezado desde entonces por la maestra Evencia Madrigal,¹⁵ ha funcionado de modo ininterrumpido a pesar del cambio de administraciones.

El TIAP se funda con dos intencionalidades básicas: instaurar un espacio para “contribuir a la formación estética y artística del

¹⁴ Amira comenta al respecto: “[...] yo no sé si eso ya cambió pero, en Alas y Raíces cuando yo entré te pedían exclusividad, o sea, te daban como máximo noventa horas al año, ¡y querían exclusividad!; entonces ¿de qué comes?”

A.D.: ¿Qué sería exclusividad?

Amira: Que sólo trabajos para sus programas.

A.D.: ¿Sólo para Alas y Raíces y ningún otro empleo?

Amira: Mmmhh [asiente]. Bueno, si tú trabajas pues no sé, como era mi caso, como docente es una cosa diferente, pero como tallerista, pero como tallerista, era una exclusividad para el programa.

¹⁵ Toda la información referida al TIAP me fue proporcionada por la maestra Evencia Madrigal quien, amablemente me concedió una larga entrevista el 30 de octubre de 2010, misma ocasión en que me permitió presenciar algunos de los talleres que se imparten al amparo del programa.

niño”¹⁶ y constituir una vía de formación de docentes de arte. Para lograr este doble propósito funciona como un proyecto de servicio social que le permite, a la vez, instituirse como una alternativa atractiva para aquellos egresados de las carreras de la ENAP interesados en obtener una formación en la enseñanza; ambos propósitos se conjugan con el de brindar un servicio a la comunidad. Como proyecto de servicio social, los únicos requisitos para ser aceptado como asesor son: ser egresado de una de las dos carreras que se imparten en la ENAP: Diseño y Comunicación Visual o Artes Visuales y contar con al menos 70% de créditos. No se otorga retribución económica. Como proyecto de extensión cultural, se atiende a niños en un rango de edad que va de los cinco a los doce años. Los objetivos estipulados son:

- Estimular en el niño la imaginación y la creatividad.
- Contribuir al desarrollo integral de los niños estableciendo un vínculo con la expresión plástica.
- Propiciar y estimular en el niño su gusto estético, sus habilidades y capacidades artísticas.
- Propiciar y estimular en el niño la sociabilidad, así como la reafirmación de su autoestima, mediante la expresión plástica.
- Cumplir con los fines de la Universidad en lo que se refiere a docencia, investigación y difusión de la cultura.
- Incorporar a los alumnos de la ENAP al proyecto de formación de personal docente, por medio de la experimentación como asesores (docentes) en el Taller Infantil de Artes Plásticas.
- Sensibilizar a los padres en la importancia que tiene la educación estética y artística de los niños como parte de su desarrollo integral. (documento citado).

¹⁶ Documento s/f de circulación interna que me proporcionó la maestra Evencia Madrigal, coordinadora del programa desde su creación.

El proyecto funciona a partir de tres grupos de acciones: los cursos de formación para los asesores, los talleres para los niños y el taller dirigido a los padres de familia. En cuanto al primer rubro, se ofrecen cursos a los asesores que fungirán como docentes, en relación con distintas áreas de las artes plásticas que pueden ser de utilidad en los talleres infantiles. Una de las talleristas entrevistadas, Rosaura, resalta la formación que recibió en el TIAP: aprendió la técnica de grabado, que no había visto durante la carrera, y aprendió cómo trabajar con niños:¹⁷

Cuando yo terminé mi... [carrera] porque para entrar al TIAP, te hacen tomar una especie de capacitación, ¿no?; o sea, traes las bases, traes las bases de lo que fue la carrera, que son muchas, muchas bases de técnica, muchas bases de metodología, pero no es lo mismo cuando ya lo vas a aplicar a un niño, ¿no? Entonces el TIAP también te enseña cómo generar proyectos, cómo tener una metodología para niños. Llevas un poquito de clases de todo. Yo no llevaba grabado en mi carrera, lo que yo no llevé fue grabado, pero el TIAP me generó grabado, entonces aprendí de grabado. Yo llevaba una materia muy similar pero más bien era para hacer impresiones de revista y todo eso, entonces, son similares. Me ayudaba, pero ya lo que era grabado, en sí... Y el grabado es una de las cosas que más me gustan. Me gusta mucho que el niño [...] Pero el TIAP genera, pues como que te forma ya de cierta forma, valga la redundancia... para que te adentres al mundo de los niños, de los niños, porque luego te toca con adultos.

Respecto a los talleres para los niños, el TIAP se abre una vez al año, en el semestre agosto-diciembre, tiene una duración de 16 semanas y se imparte los sábados con un horario de las 15:00 a 18:00 horas. En los talleres se admite un máximo de 20 niños, que son atendidos por dos asesores y están organizados de la siguiente manera: se ofrecen ocho niveles, correspondientes a los ocho grupos de edad

¹⁷ Este aprendizaje le es útil pronto: en talleres para niños realizados como trabajo voluntario.

atendidos: cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce años. En estos grupos se ofrece una amplia gama de técnicas plásticas que incrementan su complejidad de acuerdo con las posibilidades de los niños (por ejemplo, con los niños de cinco años se trabaja sobre todo con la pintura, afirma la maestra Madrigal). Además, se ofrecen talleres especializados, que pueden variar en cada ocasión: Introducción al grabado, Introducción al modelado, Pintura, Origami, Serigrafía y Fotografía.¹⁸ Los niños que ya han adquirido alguna experiencia pueden optar por cualquiera de ellos. Cada año, según sus preferencias, pueden continuar o cambiar de opción. Los programas se modifican año con año, pues los asesores están obligados a presentar sus propuestas antes de la fecha de apertura.

El taller para padres se imparte en el mismo periodo y en el mismo horario que los infantiles, con los propósitos ya expuestos.

Entre los principios pedagógicos que orientan al TIAP, se encuentran: el reconocimiento de la experiencia como fuente del aprendizaje, eje alrededor del cual se organiza tanto el taller infantil como la propuesta de formación de los asesores; el énfasis en la experimentación, en la exploración, principios ligados a la noción de libertad (libertad de cátedra en la UNAM, libertad del acto creativo, tanto en el arte como en educación), por lo que hay una oposición explícita a la prescripción y a la copia; la enseñanza de la técnica como recurso para la expresión y no como fin en sí misma; la *exposición* como experiencia de aprendizaje y de reconocimiento al trabajo del niño; la enseñanza del manejo de aparatos y materiales “reales” y no adaptaciones; y “vivir” el ambiente de los talleres como una forma de acercamiento al arte.

Resaltaré los dos últimos aspectos por ser el sello de identidad del TIAP. La posibilidad ofrecida a los niños de trabajar en los talleres (espacios físicos), con las herramientas y materiales especializados para las diversas técnicas y con un asesor que “es un artista”, es uno de los aspectos más valorados por la coordinadora del TIAP. Se

¹⁸ En 2010 se ofrecieron 12 talleres, los ocho por nivel y cuatro talleres especializados.

considera que hay un ambiente particular en estos espacios (en el sentido literal y metafórico) que contribuye a la generación de una experiencia muy peculiar en los niños, que es tanto estética, como creativa, de convivencia y propicia para la autoestima (entrevista a la maestra Evencia Madrigal).

El TIAP surge como un proyecto universitario y no se inscribe en la misma lógica que los programas impulsados desde la Federación, sobre todo en lo que respecta a las metas numéricas. La intención se centra en la calidad de la experiencia ofrecida y se brinda una atención con un grado alto de individualización: un asesor para diez niños. No se busca abarcar una población numerosa, pues sólo se crea un grupo por nivel de edad: ocho grupos y algunos talleres especializados, es decir, alrededor de unos 220 o 240 niños por año. Sin embargo, con esta práctica “a cuentagotas” –desde la óptica de la expansión– se ha llegado a atender a más de cinco mil niños y más de quinientos estudiantes de la ENAP. El mayor éxito del TIAP, a pesar los números relativamente reducidos, es la tradición que ha logrado crear y la marca en los estudiantes que han fungido como asesores. Varios de los entrevistados se refieren al TIAP como el lugar donde iniciaron su trayectoria como talleristas o profesores de arte (ver apartado “Recorridos formativos y laborales”).

La primera década del nuevo siglo

La estructura de los sectores educativo y cultural que tomó forma en los últimos 20 años del siglo XX se mantiene hasta la fecha, en términos generales. La SEP es el órgano máximo de la educación en el país en lo que a la escuela básica se refiere, propone y regula los planes curriculares y la formación de maestros de los tres niveles de la educación básica. El Conaculta es un organismo federal responsable de impulsar la promoción cultural desde distintos frentes, y el

órgano que regula las actividades del INBA, del Cenart y del INAH. En lo relativo a cultura infantil y juvenil, se creó la Coordinación de Atención al Desarrollo Cultural Infantil, que continúa con el programa Alas y Raíces. Entre las directrices que orientan los programas de educación en ámbitos no formales, destacan: el carácter efímero de los talleres y la vinculación de las actividades culturales con los propósitos y contenidos de los programas escolares, a fin de complementarlos y suplir algunas carencias del sistema escolar.

El sistema de educación no formal que emergió en el periodo vasconcelista se ha transformado tanto en lo relativo a la finalidad y concepciones que le dan soporte –las diversas formas de concebir la cultura, la atención de los grupos marginados y el sentido que tendría que tener un proyecto democratizador– como en cuanto a las políticas implementadas y las instituciones encargadas de ello. No obstante tales cambios, dicho sistema ha girado en torno a dos grandes ejes: la democratización de la cultura y la educación, es decir, la ampliación del acceso a los bienes culturales a todos los sectores sociales, y el propósito de suplir y complementar al sistema escolarizado: suplir la ausencia de la escuela y del maestro en poblaciones rurales o indígenas muy alejadas; incorporar a poblaciones marginadas en entornos urbanos; contribuir a una educación integral, al ofrecer contenidos que la escuela suele dejar de lado; brindar experiencias que suelen ser limitadas debido a la estructura y funcionamiento del sistema escolar, etcétera.

Es pues, una propuesta proveniente del Estado, que tiene una estructura y un modo de funcionamiento propio. El hecho de no ser formal no implica que la educación que se brinda en este sistema sea libre o caótica, hay propósitos y lineamientos que delimitan los marcos de lo esperado, de lo posible y de lo que no es posible hacer.

En el caso de la Ciudad de México, la primera década del siglo XXI se encuentra marcada por las transformaciones que se derivaron de las primeras elecciones llevadas a cabo para elegir al jefe de gobierno, y que favorecieron a un candidato de la izquierda. Como parte de la política de los primeros gobiernos, se impulsaron

distintos programas sociales, se dio particular énfasis a la promoción de la cultura y en 2002 se creó la Secretaría de Cultura, en sustitución del Instituto de Cultura del Distrito Federal.

Desde entonces, en la Ciudad de México la oferta cultural se articula a través de las instituciones federales y de la propuesta que hace el Gobierno del Distrito Federal, sobre todo a través de los Faros y de las dependencias supeditadas a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Los talleristas pueden ir de una propuesta a otra, y colaborar en proyectos tanto federales como locales: laborar para Alas, para diversas dependencias culturales del propio Conaculta; o bien, en el GDF, desde sus propias dependencias o como colaboradores de Alas.

EL TRABAJO Y SUS CONDICIONES

En los apartados anteriores se estableció el lugar de los talleristas en el ámbito de la educación no formal, particularmente en la que se ofrece desde las instancias gubernamentales. Sin embargo, ‘tallerista’ es un término que proviene no sólo de un espacio social donde se desarrolla el trabajo, de un tipo de actividad o de un enfoque sobre la educación, sino de una forma de ser contratado y remunerado: de modos particulares de relación laboral con las instituciones contratantes; lo cual obliga a una reflexión sobre el trabajo como tal, a fin de establecer qué actividades pueden ser entendidas bajo este rubro, hacer precisiones sobre el funcionamiento del campo laboral de los talleristas y delinearlos.

El mundo del trabajo constituye una realidad compleja, conformada por dimensiones que abarcan tanto los aspectos estructurales macroeconómicos y políticos más generales como las condiciones a nivel micro: los hábitos y rutinas producidos en el quehacer cotidiano y las interacciones con los otros; las tradiciones de la profesión además de las innovaciones realizadas por grupos e individuos en distintos momentos; y las significaciones subjetivas

provenientes de la historia personal y familiar, así como del propio trayecto profesional del tallerista.

De la Garza (2012) ha propuesto la noción de *trabajo no clásico* ante la necesidad de aprehender formas de trabajo, algunas de reciente data, otras muy antiguas, que no caben dentro de los marcos del denominado *trabajo clásico*, desde los cuales ha tendido a enfocarse el estudio de esta actividad humana en sociología. El trabajo clásico sería el que se lleva a cabo, sobre todo, dentro de las fábricas, en una relación obrero-patronal mediada, con harta frecuencia, por los sindicatos, y con el propósito de producir satisfactores materiales que posteriormente entran en el circuito de la distribución. Según De la Garza (2012), este concepto es demasiado estrecho, pues refiere sólo a cierto tipo de producción y a ciertas formas de relación laboral, propias de los inicios del capitalismo que han dejado de prevalecer en el capitalismo contemporáneo; además omite la producción de servicios y la producción de “intangibles”. Para el sociólogo, el trabajo abarca:

[...] no sólo al asalariado o bien que genera productos para el mercado, sino toda actividad humana encaminada a producir bienes o servicios para satisfacer necesidades humanas, transformando un objeto de trabajo, utilizando medios de producción, puestos en operación a través del trabajo visto como interacción de los hombres (trabajadores) con los dos primeros y entre sí. El carácter de valor de uso de un producto no sólo depende de sus características físicas sino de que sea valorado como tal, histórica y socialmente. La definición anterior está abierta a que la producción sea material o inmaterial, es decir, genere productos objetivados, separables de quien los produce y de quien los consumirá, o bien productos que sólo existen en el mismo momento de su producción y que son automáticamente consumidos e incorporados a la subjetividad o corporeidad del consumidor (Marx, 1974, citado por De la Garza, 2011, pp. 305-306).

Me adscribo a este concepto de trabajo, ya que pone de relieve el proceso de producción: la interacción de los sujetos entre ellos, con

los medios de producción y con lo producido. A la vez, abre una gama de posibilidades que me permiten enmarcar el análisis del trabajo de los talleristas. Yendo parte por parte: *a)* la estructura que rige lo laboral: el trabajo no asalariado y las implicaciones de ello; *b)* el hecho de que no se genera un producto para el mercado; *c)* el objeto del trabajo es un servicio, que atiende a necesidades humanas en un sentido amplio, y no sólo las propias de la subsistencia; *d)* hay un objeto de trabajo que se transforma en la interacción tanto con algunos medios como con otros sujetos; *e)* el valor de uso es un asunto fundamental: la valoración social que se hace de los servicios que los talleristas pueden ofrecer y las implicaciones de ello, lo cual tiene un carácter histórico y social; *f)* la producción es inmaterial, se “consume” en el momento de la producción y es incorporada “a la subjetividad y a la corporeidad del *consumidor*” (De la Garza, 2011).

Además de ser una noción que ampara las características del trabajo de los talleristas permite bosquejar un esquema de análisis de lo particular: ¿cuáles son los términos en que se plantean las condiciones de trabajo?, ¿qué bienes o servicios se producen?, ¿cuáles son los medios, los sujetos y los productos con los que interactúa el trabajador?, ¿cuál es la valoración social del “producto”?, ¿cuáles son las condiciones en que se produce y se “consume” la producción? Estas preguntas conducen a la necesidad de revelar el contexto en que se desarrolla el trabajo en dos planos que se encuentran interrelacionados: por un lado, lo estructural, entendido como el marco económico y político; por otro, el contexto social, histórico y cultural propio de la actividad, que signa las trayectorias profesionales. Desde estas interrogantes, puestas en relación con el concepto de campo, me pregunto por el campo de trabajo e intento una reconstrucción de éste.

Para ello cabe puntualizar en cuanto a la definición de trabajo de la que parto: el principal empleador de los talleristas es el gobierno –federal o de la Ciudad de México–,¹⁹ lo cual marca una

¹⁹ También los gobiernos estatales contratan talleristas.

diferencia con los trabajos realizados para empresas particulares; los “productos” que son los talleres no entran a un mercado, sino que forman parte de la oferta cultural y educativa que proponen los gobiernos para concretar sus políticas culturales y cumplir los lineamientos internacionales al respecto. Esta característica otorga algunas particularidades al trabajo, como el estar atado a los calendarios de la política sexenal, a los tiempos de las asignaciones presupuestales anuales y a las metas y programas establecidos por las instituciones de cultura.

Otra precisión o ajuste necesario se relaciona con la noción de *consumidor*, pues este concepto no parece el más pertinente para hacer referencia a los participantes de los talleres, si bien es a ellos a quienes se dirigen las propuestas. La cuestión es el debate entre consumo y acceso. Los niños en México, según el artículo tercero de la constitución, tienen derecho a una educación básica gratuita y laica. Si se piensa el sistema de educación no formal como un complemento de la educación escolarizada, como es el caso, sería más adecuado hablar de acceso a la educación que de consumo de bienes culturales;²⁰ aunque aquél abre las posibilidades del segundo.

En otro orden de ideas, una dificultad con la que tropecé en la delimitación del campo de trabajo fue en dónde poner las fronteras: definirlo en función de todas las actividades laborales desplegadas o restringirlo sólo a aquéllas directamente vinculadas con la educación no formal. Opté por la segunda, es decir, ceñir el campo a las actividades vinculadas con los talleres en ámbitos no formales, ya que éstos con sus propósitos, metodologías, modos de organización y de contratación se distinguen de otros ámbitos y son el lugar

²⁰ El consumo cultural fue definido por García (2003) como: “el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García, 2003, p. 89). Desde una definición con tal amplitud, todo proceso educativo formaría parte del consumo cultural en tanto es un proceso en el que prevalece el valor simbólico y dónde se busca, precisamente, que los educandos se apropien simbólicamente de los objetos. Desde esta perspectiva es difícil distinguir entre acceso y consumo.

en que los talleristas trabajan como tales. Sin embargo, como podrá verse más adelante, el campo de trabajo se dispersa en una multiplicidad de actividades desarrolladas tanto dentro como fuera de espacios educativos y artísticos y no puede ser delineado con nitidez.

A partir de las delimitaciones previas expongo en el siguiente apartado cuáles son las condiciones que establecen las instituciones de cultura, como las principales empleadoras de los talleristas.

Contratos, pagos, prestaciones

En México, a lo largo de todo el siglo pasado y notoriamente después del estallido revolucionario en 1910, las iniciativas para preservar el patrimonio cultural, difundir e impulsar la cultura han provenido del Estado de modo casi exclusivo. Las iniciativas procedentes de empresas privadas son prácticamente nulas y de poco alcance. Actualmente este panorama empieza a cambiar con el estrechamiento del aparato estatal, las privatizaciones y la emergencia de una forma nueva de pensar, en la que la cultura ya no aparece sólo como materia de expendios, sino como generadora de ingresos para las empresas. En algunas ocasiones, escasas, se abren oportunidades a los talleristas de participar en proyectos impulsados por organismos privados o por dependencias de carácter internacional. Así, el principal campo de desarrollo profesional es el producido por la oferta cultural de las instituciones de los gobiernos federal y estatales. Por tanto, las condiciones laborales remiten, en primera instancia, al marco que definen dichas instituciones para regular el trabajo de quienes colaboran con sus proyectos.

En los últimos años, las políticas económicas tanto a escala internacional como nacional y el concomitante empequeñecimiento del Estado de bienestar han tenido como efecto en el ámbito del trabajo, la generación de altas tasas de desempleo, la exigencia de una continua adecuación de los trabajadores a las exigencias cambiantes de los empleadores y la modificación de los tipos de

contratación, de manera que se ha producido una transformación en la forma en que se conciben las relaciones entre éstos y aquéllos, a la par que los empleos estables que caracterizaron al capitalismo de principios del siglo XX han disminuido considerablemente.

La transformación de las condiciones del trabajo y de las relaciones entre empleador y empleado han tenido efectos en todos los espacios laborales. Los ámbitos de la educación y la cultura tienen características muy peculiares, puesto que no pertenecen al ámbito de la producción de bienes primarios, sino al de los servicios. Las propuestas culturales impulsadas desde el Estado también han sido influenciadas por las tendencias laborales que han venido fortaleciéndose desde finales del siglo pasado, lo cual ha repercutido en las condiciones de trabajo de los talleristas y en las formas en que ellos significan su trabajo.

La forma de contratación cobra particular relevancia, ya que de ella dependen tanto la posibilidad de gozar de ciertas prestaciones como las cuestiones relativas al monto y regularidad de los pagos. La única forma de contratación establecida es el pago de honorarios por la realización de ciertas tareas; la principal de éstas es la impartición de talleres en algunos eventos culturales, en espacios y periodos predeterminados. Esta situación, además de definir la relación entre la institución contratante y el tallerista, tiene repercusiones ajenas a dicha relación. La principal es la permanente necesidad de buscar nuevos proyectos y de participar en varios de ellos de manera simultánea, alternada o consecutiva, lo cual se convierte en la condición laboral definitoria de la actividad profesional: la movilidad.

En los incisos siguientes se detallan las condiciones vinculadas con el trabajo en y para las instituciones gubernamentales de cultura. Destaco tres aspectos: la contratación, la remuneración y las prestaciones. Además, señalo cuáles son las actividades suplementarias a partir de las cuales se complementa el ingreso.

La contratación es una acción en la que se concretan las políticas para la asignación presupuestaria, las limitaciones de los

presupuestos, las políticas y prácticas asociadas a la administración de estos y las políticas de contratación de las instituciones gubernamentales, por una parte; y las posiciones, los intereses, la filiación a grupos y las características personales tanto de los funcionarios –que toman decisiones relativas al impulso de proyectos y la contratación de personal– como de los propios talleristas. Todo ello se traduce en una posibilidad diferenciada, por parte de estos últimos, de acceder a los espacios y proyectos e involucra factores de orden no económico, como la pertenencia a grupos, las habilidades personales para establecer contactos y presentar los proyectos, y las cuestiones emocionales y familiares implícitas.

Entre los talleristas que participaron en el estudio, podrían armarse tres o incluso cuatro grupos en relación con la situación laboral en el momento de la entrevista: los que tienen trabajo y que, sin suspender la búsqueda activa, reciben invitaciones para participar en proyectos (Óscar, Tere); los que tienen trabajo pero se encuentran con cierta preocupación por completar sus ingresos o porque al terminar con un proyecto no tienen otro concretado a la vista (Ofelia, Adela, Ernesto); los que, en el momento en que estuve en contacto con ellos, están total o prácticamente desempleados (Ignacio, Amira), y quien no labora como tallerista (Rosaura).

Contratos

La forma de trabajo fundamental del tallerista es el *freelance*. Desde su creación, la institución más relevante en el impulso de proyectos culturales y principal fuente de trabajo ha sido el Conaculta, en particular a través de sus programas Tiempo de Niños y Alas y Raíces a los Niños. Este último, por el largo tiempo que ha logrado permanecer vigente, por la influencia que ha tenido en la cultura infantil y por su alcance nacional, ha sido y aún es un espacio privilegiado de desempeño de los talleristas. Gran número de ellos se han formado, han trabajado o trabajan para Alas..., que ha sido el escaparate para muchos de ellos o el proyecto angular de su desarrollo profesional. En la tabla 5 se puede apreciar tal situación.

Tabla 5. Colaboración con Alas y Raíces de los talleristas del grupo nuclear

	Nombre	Trabaja para Alas...	Trabajó pero ya no trabaja para Alas...	No ha trabajado nunca para Alas...
1	Ofelia	X		
2	Amira		X	
3	Adela	X		
4	Ernesto			X
5	Rosaura		X	
6	Ignacio	X		
7	Óscar			X

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a quienes trabajan para Alas..., la contratación se hace de modo anual por un número predeterminado de horas-taller, que son distribuidas según las necesidades del programa, aunque también hay cierta posibilidad de elegir en dónde se quiere trabajar, debido a la cantidad de locaciones en las que se prestan los servicios. El contrato es por 90 horas anuales, que serán cubiertas en distintos espacios y proyectos: cursos de verano en los centros culturales y en los Faros, talleres efímeros en parques y delegaciones, en hospitales, museos y centros de convivencia, etcétera. El compromiso es cubrir las 90 horas, la seguridad radica en que se contará con ese ingreso; la inseguridad, en que al inicio del año no se sabe cuándo se laborará y, por consiguiente, cuándo se percibirá el ingreso. Ofelia, por ejemplo, en el mes de mayo de 2010, cuando la entrevisté, aún no había sido llamada para dar ningún taller y no sabía si sería convocada en los meses siguientes.

Fuera de Alas..., la forma de trabajo predominante también es “freelancear”. Ernesto cuenta:

Suelo, suelo, hacer contratos por honorarios o este tipo de proyectos, aunque hay un financiamiento, sí te piden recibos de honorarios, normalmente es como lo más común cuando hay como una institución de por medio. A lo mejor cuando ya es a particulares, como las A.C. y la S.C. donde estoy trabajando, donde trabajé, bueno, allí ellos administran diferente, ¿no?

A veces me piden recibos de honorarios, a veces es como de palabra y recibo el dinero directamente, no sé, allí es donde suele ser diferente el tipo de trato y de intercambio. Normalmente no firmo un contrato a menos que sea una institución o haya un proyecto, entonces doy recibos de honorarios y se firma una carta compromiso.

Los contratos temporales tienen consecuencias de distinto orden: una, inmediata, es la irregularidad en la percepción de los ingresos, ya que al terminar un proyecto no siempre se cuenta con otro que supla el ingreso, sino que hay que buscar y esperar hasta encontrar otro, periodo durante el cual no hay percepciones; otra, de mayores alcances, es la ausencia de prestaciones; una tercera es la necesidad constante de buscar trabajo y la movilidad. Las formas en que estas situaciones son vividas son distintas, como se verá más adelante.

Tanto en Alas... como en otros proyectos dependientes del Conaculta o de otras dependencias gubernamentales, desde los años ochenta e incluso desde la década anterior, se institucionalizó una forma de proceder para la contratación: el aspirante va a la institución y presenta una propuesta de taller, la institución valora y elige la que más se acerca a sus propósitos. El tallerista imparte los talleres durante el periodo estipulado o en el proyecto para el que fue contratado. De esta manera, no existe compromiso por ninguna de las dos partes de continuar la relación laboral.

Las consecuencias derivadas de este procedimiento involucran aspectos económicos, sociales y emocionales. En lo que respecta a lo social, destaca la competencia, calificada por algunos de *feroz*, para lograr la aceptación de sus propuestas; competencia en la que tiene cierto peso la pertenencia a grupos y quiénes son los que, en un momento dado, se encuentran en alguna posición que le permita la contratación de sus allegados. En cuanto a lo emocional encuentro dos consecuencias. Una es el trabajo no remunerado y otra la incertidumbre. En cuanto a la primera, los talleristas tienen que producir y presentar propuestas continuamente, para ver si son aceptadas, lo que acarrea desgaste emocional. La incertidumbre se

refiere al no saber en qué proyectos tendrán entrada y cuándo recibirán su siguiente ingreso, si bien ésta no es absoluta, pues a lo largo del tiempo se crean vínculos que ofrecen cierta seguridad, pero hay una tensión, un monto de angustia que se cuele en el discurso. La acción correspondiente es la permanente búsqueda: parte fundamental de la actividad laboral es buscar trabajo, “moverse”, hacer contactos, presentar propuestas y esperar las llamadas.

Pagos

Tres aspectos se entretrejen en la cuestión de los pagos y las problemáticas asociadas a ello: la retribución económica por el trabajo devengado, la incertidumbre relativa a la percepción de los ingresos, asociada al “freelance” y las demoras en los pagos, y cómo se percibe la situación por los talleristas.

En lo que respecta al primer aspecto, el dinero, es un asunto evadido. Ninguno de los entrevistados habló del tema de modo espontáneo y fue difícil acceder a esta información. En términos generales, una hora frente a grupo se cotiza entre \$150 y \$300, según la institución, Alas y Raíces paga esta última cantidad, alguna institución llega a pagar \$500, pero es excepcional (datos de 2010). El proceder habitual de las instituciones es que dicho pago no incluya el tiempo dedicado ni las actividades realizadas en los periodos previo y posterior al momento de la interacción con los alumnos. Esta situación se relaciona con una jerarquización de las instituciones y de los proyectos culturales, pues algunos cuentan con mayores presupuestos y pagan mejor, lo que trae consigo una diferenciación en los pagos: el mismo taller ofrecido en un centro cultural de reconocido prestigio o en el área verde de un museo local de una delegación poco favorecida tienen un pago distinto. Son pocos los proyectos y dependencias que pagan las tasas más altas, por lo que el acceso a ellos, cuando se logra, es visto como algo ocasional que permite nivelar un poco la balanza pero no resuelve la situación económica.

Quienes colaboran con Alas... tienen cierta seguridad en cuanto a la percepción anual: 90 horas por \$300, da un ingreso anual de

\$27,000: \$2,250 en promedio, mensual. Fuera de este programa, el pago corresponde a las horas/taller impartidas en proyectos específicos. Un ejemplo de ello es el caso de la FILIJ, que ilustra cómo funcionan algunos eventos culturales de relevancia que se repiten anualmente. Los talleristas son contratados para trabajar en los nueve o diez días que dura la feria, y reciben un pago de \$300 por hora. En la emisión de 2010, el horario programado abarcó de las diez de la mañana a las ocho de la noche: diez horas diarias. Los montos que puede percibir un tallerista dependen de los días en que su taller sea programado, a lo que habrá que restar los materiales que llegue a requerir y no le sean proporcionados por la institución y las retribuciones que haga a las personas a quienes solicite su ayuda para poder atender a la población.²¹

Algunos comentarios respecto de los pagos son los siguientes.

Rosaura expresa:

²¹ En algunos proyectos la institución apoya con auxiliares, cuya función es contribuir al buen desarrollo del taller; no obstante, el caso más frecuente es que los talleristas se auxilien de personas allegadas a ellos, con la misma finalidad. Destacaré un caso que me pareció bastante ilustrador de esta situación. En la FILIJ de noviembre de 2010 contacté con una tallerista que impartía un taller de títeres hechos de barro. El taller consistía en armar el títere con materiales que ya estaban preparados: cabeza, manos y pies de barro, un trozo de alambre para sostenerlo, y trozos de tela para vestirlo. La tallerista se apoyaba de sus dos hijas, jovencitas de no más 20 años. Mientras una dirigía el taller con un grupo, las otras cortaban trozos de tela, introducían los alambres en las cabezas y organizaban los materiales: una actividad incesante. Al charlar con ella me comentó que ella y su familia viven en Guanajuato y fue invitada pues su taller le pareció muy bueno a uno de los organizadores de la feria. Antes de llegar a México, toda su familia colaboró en la elaboración de las piezas, en un trabajo intenso que duró más de dos semanas, debido al horneado. Durante su estancia en la Ciudad de México se encuentran alojadas en casa de unos amigos y, al finalizar la feria, su marido vendrá a recoger a la familia. No reciben viáticos. Al analizar esto, el monto del ingreso, que podría ser considerado relativamente alto por un trabajo de diez horas diarias durante nueve días, se ve mermado notoriamente, pues implica el trabajo de cuatro personas cuya temporalidad va más allá de la duración la feria. Éste puede ser considerado un caso extremo, pero en otros talleres observé que es frecuente que los talleristas requieran de apoyos que ellos deben cubrir con sus propios ingresos.

Hay lugares que pagan muuuu bien, ¿no?; hay lugares que no te pagan mucho, está oscilando ahorita entre doscientos pesos la hora, ¿no? el taller de una hora, una hora y cuarto, hasta quinientos pesos.

A veces, por ejemplo, también dependiendo el material, es lo que cobras. Yo nunca hago un tabulador tal cual. Yo me baso de repente... como ya son... como en este caso: estoy trabajando para el Palacio, ellos ya saben cuánto me pagan. Ellos me dan a veces ciento cincuenta la hora [...] Una vez una amiga me dijo: “es esto y te van a dar tanto”. Pues ¡órale! Y lo aceptas [...] hay veces que te pagan muy bien la hora: ¡me pagaron ochocientos, un taller! pero te digo, dependiendo del taller. Con Conaculta, está bien. Lo malo que eran ya pocos talleres, pero en hora, pagaba trescientos y cacho la hora, estaba súper bien... entonces, a diferencia de otros lados que se está pagando cien, ciento veinte pesos el taller, pues dices... por eso está tan peleado entrar [a Alas], ¿no?

Ernesto habla en términos generales y personales sobre los pagos recibidos:

A.D.: ¿Cómo integras tus ingresos?, ¿consideras que son adecuados, suficientes para vivir?

E.: ¡No, no! Está mal pagado. Está mal pagado. Ahora que, claro, sup... igual y es una idea mía pero no me parece que sea mía, que te especializas y vendes tu especialización, también es cómo tú te vendes, pues puedes generar mejores recursos. Ahora, sigue estando mal pagado, toda la cuestión cultural, educación, es mal pagada, ¿no? Eso me queda claro [...] Y bueno, sí me parece que está mal pagado.

Pues he procurado, siempre tengo un trabajo, por mínimo pago que sea siempre tengo un ingreso. Ahora, pues sí, a veces es tan mínimo que sí me veo muy limitado, ¿no? A lo mejor me sirve nomás para cubrir la renta y me queda un poco más, o sea... Nunca me he quedado sin comer, nunca me he quedado sin techo pero sí como muy limitado, ¿no?, **muy, muy** limitado. Ahora, no puedo... Hasta este año he podido ahorrar, que he tenido un ingreso fijo porque tengo una beca y trabajos paralelos también, no

nada más de la beca vivo y siempre he tenido que tener simultáneamente dos, tres, cuatro trabajos.

La relación entre el pago recibido y el trabajo realizado es un asunto complejo que se vincula tanto con la estructura del sector cultural como con los presupuestos, pero más allá del monto “real” de los pagos, es decir, los pesos y centavos obtenidos, las percepciones respecto de lo bien o mal pagado del trabajo y la forma en que se vive la contratación eventual varían.²² También existe una percepción subjetiva de la relación entre el esfuerzo requerido para la impartición del taller, las actividades previas y posteriores que implica, el tiempo y dificultades relativas al desplazamiento al lugar en que se lleva a cabo y el pago recibido.

Se puede apreciar en los fragmentos anteriores la percepción de que el trabajo, en términos generales, está mal pagado, aunque ocasionalmente es posible recibir ingresos más altos. Sin embargo, un punto verdaderamente neurálgico de la relación entre las instituciones y los talleristas proviene de las demoras en los pagos, es decir, de los largos periodos que hay que esperar para recibir el pago por el trabajo realizado: con harta frecuencia la remuneración no se recibe al concluir el trabajo, sino meses después, situación que es motivo de un alud de quejas. Así, otro aspecto del trabajo es la necesidad de perseguir los pagos: las llamadas telefónicas para informarse sobre el estado del trámite y la posible fecha del cobro, o bien, para presionar y acelerar el proceso; los viajes a

²² Cabe aquí una digresión metodológica. Los pagos por hora/taller constituyen un “hecho objetivo”, reconocido por todos los implicados en el campo, pero la valoración que se haga de ellos, el ser considerado como un pago alto o reducido dependerá de los parámetros en relación con los cuales se haga la valoración. Si se toma en cuenta el tiempo dedicado antes y después de la impartición del taller y cómo se tasa, si se compara con las retribuciones por hora que reciben otros profesionales (como médicos o abogados), si se contrasta con un parámetro general que ubica los pagos en una escala global, etc. Así, el hecho del pago tiene una resonancia simbólica en la que se pone en juego la valoración institucional y social del trabajo del tallerista en relación con otros trabajos, sean profesionales o no.

distintas dependencias para llevar papeles y volver a llevar papeles con el consecuente gasto de tiempo y dinero en el transporte y con una carga emocional de indignación y enojo.

En una de las pláticas con Ernesto, al salir de un taller pude escuchar una de tales llamadas a fin de acelerar un cobro y el tono emocional, seguido de un comentario dirigido a mí sobre el fastidio que provoca el retraso en los pagos. Todos los talleristas que entrevisté han pasado por situaciones similares. Parece que es un problema que enfrentan con regularidad quienes laboran para Alas, pero es frecuente en diversas instituciones. A continuación expongo el relato de Adela, que es vehemente al respecto.

[...] lo más difícil de trabajar como tallerista es que ¡te tardan en pagar un chingo!, por ejemplo, nosotros dejamos de trabajar en delegaciones porque trabajar en delegaciones es un desmadre. Te piden no sé cuántas cosas y pasas una prueba y pasas otra y dices: “Bueno, ¿y?”... Y al final de cuentas te terminan pagando dos años después, porque ¡en una delegación nos pasó!... y después de dar veinte mil vueltas y de llamar y todo.

En un espacio más personal, la irregularidad en la percepción de los ingresos (debida tanto a la inseguridad laboral como a la tardanza de las instituciones para hacer los pagos) tiene efectos negativos en la economía de los talleristas, referidos por varios de ellos, como la imposibilidad de organizar sus gastos, situación que los lleva a vivir endeudados y/o con restricciones, incluso en los casos de los que son “exitosos”; que tienen mucho trabajo y que son invitados por las instituciones para sus proyectos. Algunos de ellos expresan cierta indignación frente a esto, pues culpan a la institución, en tanto que otros ven la desorganización como una característica personal, se califican de desorganizados y plantean que si ellos administraran mejor sus recursos se encontrarían en una mejor situación (Óscar: “si fuera más organizado”). Ernesto, que ganó una beca del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca) de la que ha disfrutado en los meses previos a la entrevista, narra su experiencia así:

[...] y bueno, pues ahí [se refiere a la beca del Fonca] la gracia es que es como si fuera un empleo y tienes un ingreso fijo, regular, mensual. Lo que a veces me sucedía, he tenido ocasiones en las que he estado ganando más por pequeños periodos, más de lo que ahora tengo como ingresos, pero como son pagos espaciados lo que me sucede es que me cuesta más trabajo administrarme, porque como no me llega el dinero junto entonces estoy como sólo al día, sólo al día, sólo al día, ¿no?, o sea, gasto, pago deudas, al día, al día, al día; entonces me cuesta más trabajo ahorrar a cuando tengo un ingreso fijo al inicio de mes, que es el ideal, pero pues en mi realidad no ha sido así, ¿no? Más bien son pagos esporádicos, trabajos temporales, sin contrato, por honorarios, o apalabrados, ¿no?, el sueldo sin prestaciones, proyectos... sí, eso, a corto plazo... Entonces, pues bueno, ahí la he ido sacando adelante, ¿no?

Prestaciones

Es evidente que la falta de continuidad en la relación laboral implica que no haya ninguna prestación: no se hace antigüedad, no existe posibilidad de jubilación o retiro, no se tiene servicio de guardería ni con servicio médico en el trabajo independiente como tallerista.²³ Destacaré particularmente dos cuestiones: el retiro y el servicio médico, debido a su estrecha vinculación en la corporalidad.

El ineludible paso del tiempo y el envejecimiento, el estar enfermo y la posibilidad de enfermar, son dos asuntos a los que todos los seres humanos estamos expuestos pero que se enfrentan de distintos modos debido a múltiples factores. Aquí me referiré a lo que se relaciona con la estabilidad o inestabilidad en el empleo y la seguridad social.

La imposibilidad de jubilarse o retirarse se relaciona estrechamente con el proyecto a futuro. Este asunto no parecería estar presente como una preocupación en los talleristas cuando se refieren a

²³ Sin embargo, algunos de ellos tienen algunas de dichas prestaciones debido a que complementan sus ingresos con labores desarrolladas como asalariados en instituciones educativas (Rosaura, Ofelia).

las dificultades de sus condiciones laborales. Las cuestiones que los ocupan son la incertidumbre en cuanto a la percepción de los ingresos, la desorganización de su dinero, y, con menos frecuencia, la atención a su salud. No obstante, el asunto aparece de modo tangencial y al respecto se presentan distintas posturas: Adela afirma que seguirá como tallerista “hasta que el cuerpo aguante”, con una mezcla de entusiasmo y estoicismo;²⁴ Ernesto se propone conseguir un trabajo fijo como profesor en una universidad para poder forjar un patrimonio y tener seguridad social, aunque continúe con el trabajo independiente como tallerista, si bien aclara que no es su proyecto de vida.

En lo que respecta al servicio médico, como señalé previamente, los talleristas en su labor independiente no disfrutaban ni de los servicios que ofrece el sector público ni del acceso a seguros médicos privados. La situación de los entrevistados es diversa: Ofelia y Rosaura tienen derecho al servicio del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) gracias a sus empleos en instituciones educativas particulares (Ofelia en una primaria, Rosaura en la educación superior). El resto –Amira, Adela, Ernesto, Ignacio y Óscar– no tiene derecho a servicio médico, tampoco pagan de modo individual seguros médicos privados. De este grupo de siete, en el momento de la entrevista sólo dos habían tenido problemas de salud que requerían una atención más específica. Amira optaba por atenderse de modo individual, con algunas, escasas, consultas a médicos privados. Adela opta por el Seguro Popular.

Lo anterior puede tener consecuencias en la atención que los talleristas logran brindar a su salud y a sus procesos de enfermedad. Por una parte, al enfermar y no poder asistir al trabajo no se recibe el ingreso correspondiente, lo cual impacta en la economía. Por otra, el propio ejercicio de la profesión obstaculiza la atención

²⁴ Tere, que no pertenece al grupo nuclear, tampoco tiene servicio médico. En lo que respecta a la jubilación, con un gesto de resignación, afirma que seguirá trabajando “todo el tiempo” de su vida.

a los problemas de salud que se presentan: la imposibilidad de Adela de atender una lesión durante más de seis meses y la posibilidad de recuperación que le brinda un periodo de desempleo, ilustran esta problemática.²⁵ La paradoja consiste en que para poder atender a su salud, Adela tiene que permanecer sin ingresos, en tanto que la atención acarrea gastos difíciles de realizar. A lo anterior se suma el diagnóstico de una enfermedad crónica que implicará una atención continua a lo largo del resto de su vida, con consecuencias no sólo para su economía sino para el propio desempeño de su trabajo, todo lo cual la lleva incluso a cuestionarse sobre su proyecto de vida: ser tallerista.

En el caso de quienes son padres, el problema cobra otras dimensiones, pues además de la atención propia tienen que brindar seguridad a sus hijos en el ámbito de la prevención y atención de la enfermedad. De los nueve entrevistados, cinco tienen hijos. Veamos cómo resuelven la atención médica de éstos: Amira cuenta con un seguro médico privado para su hija, que provee el padre de la niña (quien labora para el sector público y goza de esta prestación). Rosaura optó por un trabajo fijo en una institución privada de

Tabla 6. Talleristas entrevistados con y sin seguridad social

	Nombre	Con	Sin
1	Ofelia	X	
2	Amira		X
3	Adela		X
4	Ernesto		X
5	Rosaura	X	
6	Ignacio		X
7	Óscar		X
8	Tere		X
9	Lorenzo	X	
Total		3	6

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Tere y Lorenzo no pertenecen al grupo nuclear.

²⁵ En el apartado sobre salud se profundiza en esta situación.

educación superior, por lo que cuenta con el servicio del IMSS para dar atención a sus pequeñas. Ignacio no tiene derecho a ningún servicio médico y no lo proporciona a su hija, es la madre quien se ocupa de ello (desconozco si cuenta o no con seguridad social); y Tere atiende a sus dos hijos adolescentes con médicos particulares, a pesar de la carga que implica para su economía. La tabla 6 muestra la situación de los talleristas en cuanto a seguridad social.

De los siete talleristas del grupo nuclear, sólo dos tienen seguridad social como empleados de escuelas particulares; Lorenzo goza de ella gracias a su puesto como funcionario. Cabe precisar que las contrataciones en este tipo de escuelas se hacen de acuerdo a la organización del ciclo escolar. En el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) se hacen contratos anuales, que incluyen el periodo vacacional. En las instituciones de educación media superior y superior la contratación puede ser semestral o anual. En las preparatorias que tienen programa de bachillerato es anual; en las que siguen el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es semestral. En las instituciones de educación superior las contrataciones pueden ser semestrales o anuales. Lo importante a resaltar en esta situación es que la seguridad que tienen estos dos talleristas es relativa, puede durar un semestre o un año, pero no se extiende más allá salvo que el contrato se renueve por otro periodo. El caso de Amira lo deja en claro, si bien tuvo derecho al IMSS mientras permaneció en la escuela particular, ahora ya no lo tiene. Ernesto comenta sobre este punto:

A.D.: ¿Tienes prestaciones?

E.: Normalmente no he tenido seguridad social ni prestaciones.

A.D.: ¿No tienes servicio médico?

E.: Por honorarios, no. Sería algo que tendría que pagar por mi cuenta o entrar a una institución que cubra esos gastos, pero a la fecha no lo tengo. Entonces, pues bueno, en ese sentido es muy desventajoso, ¿no?, porque estás allí poniendo la carne al asador y, digo, también es una apuesta que ha de tener la gente en cuenta. Yo como trabajador, o como artista

o lo que sea, pues si no me importa, finalmente es mi problema. Saber o hacerme a la idea de que en una década no construiré seguridad social, no tendré prestaciones y... ¿no? Y que me he dado cuenta de que en general es algo que a los artistas parece no importarles pero bueno, a mí, particularmente, sí me importa, ¿no? Más porque, eso, estás en una institución y sabes que también pueden cubrir esos gastos y a la vez no, pues las A.C., las S.C. apenas si van sobreviviendo, yo también lo entiendo. Son proyectos independientes, difíciles de sostener. Este, en educación, la cultura, la salud, son muchas cosas que me queda claro que se dejan al último, ¿no? Entonces, si te estás dedicando a esas tres ramas como que hay pocos apoyos y poco... son poco... poco tomadas en cuenta en cuestión legal y de derechos laborales. Digo, en general se están quitando los derechos laborales, la seguridad social, la tendencia es a que desaparezcan y a que tú te lo pagues como bien puedas, ¿no?

Adela, quien sufrió un accidente y se lesionó, comenta:

Ahorita que me enfermé me di cuenta que no tengo nada y que todo lo tengo que cubrir por mi cuenta, y que si no trabajo, obviamente no me van a pagar. Yo no puedo llegar a Alas y Raíces y decir: “¿Sabes qué? No voy a trabajar”, a pesar de que estoy lesionada y a pesar de todo, ¿no? ¿No tenemos nada! No tienes nada como tallerista. Eso sí es lo que se me hace complicado, y lo que sí se me hace una fregadera, pero... porque sí, habrá gente que lo hace de manera ocasional [trabajar como tallerista] pero para muchos de nosotros esto es nuestro proyecto de vida.

Se puede apreciar que las condiciones laborales de los talleristas no son muy favorables. Se caracterizan por la incertidumbre, la irregularidad en la percepción de los ingresos y una remuneración exigua. Aunque algunos proyectos están mejor remunerados, son escasos y de corta duración, además de no ofrecer ningún tipo de prestaciones.

Trabajo no remunerado

Posiblemente en todos los oficios y profesiones la realización de trabajo no remunerado forme parte de la cotidianidad. En el caso de los trabajadores asalariados existen normatividades formales a través de las cuales se regulan las actividades; hay una continua negociación de las actividades que se considera que forman parte o no de las funciones que deben ser realizadas a cambio del salario, tanto a través de los sindicatos como en el día a día. Para otro tipo de trabajadores, las obligaciones se realizan a través de los contratos, en los que se establecen los productos, los tiempos y las condiciones. En el caso de quienes laboran ofreciendo un servicio, en contacto con otras personas, las fronteras son más difusas y se confunden con cuestiones de carácter ético: ¿hasta dónde llega la responsabilidad de una enfermera en la atención de un paciente o de un profesor ante las dificultades de un niño con el aprendizaje?

Más allá de las reglamentaciones oficiales, existe un conjunto de normas implícitas que se crea y se transmite en la práctica, que regula las actividades laborales y que cobra vida en las aprobaciones o desaprobaciones de ciertos comportamientos. Además, y estrechamente ligado con todo lo anterior, hay un factor subjetivo: qué actividades se consideran legítimas y exigibles y cuáles no. En algunos casos se puede estar de acuerdo en realizar un trabajo no remunerado, en otros no.

La realización de trabajo por el que no se recibe remuneración es algo cotidiano en la actividad de los talleristas, y puede presentarse en distintas circunstancias. Una de ellas es que sea pactado así desde el inicio, como en el caso del voluntariado; otra es el trabajo que se hace para conseguir trabajo; y otra, son las acciones efectuadas como parte de la actividad laboral pero que son consideradas como excesivas o no pertinentes. En todos los casos, este tipo de trabajo se realiza en un terreno en el que, por un lado, se encuentran tanto los mecanismos establecidos institucionalmente para las contrataciones relativas a los talleres y otros proyectos

culturales, como las condiciones en que éstos se llevan a cabo. Por otro, las posiciones subjetivas desde las que se asumen tales condiciones. Esa tensión está presente en toda la actividad laboral pero se hace más patente en aspectos, como el del trabajo no remunerado.

El servicio social

El servicio social es una práctica legalizada y legitimada socialmente que prescriben las universidades públicas como requisito para obtener el título de licenciatura, y tiene el propósito de que los estudiantes retribuyan un poco de la formación obtenida, a partir de su participación en distintos programas vinculados con cuestiones de orden académico o de carácter social. En algunos casos es posible obtener una remuneración que suele ser exigua y en otros se realiza sin remuneración. Por ejemplo, los egresados de las licenciaturas de la ENAP que trabajan como talleristas en el TIAP no perciben ingresos; hace algunos años se les otorgó un modesto apoyo, pero en 2010 estaba suspendido.²⁶

La huella que deja el servicio social es diferencial. Para algunos es sólo un trámite más a cubrir que pasa sin dejar huella (Ignacio, Amira, Óscar, Adela); sin embargo, no es raro que se convierta en el punto de arranque del trabajo profesional. Entre los talleristas entrevistados, Ofelia y Rosaura señalan el servicio social en el TIAP como la fuente de todo su trabajo posterior, en tanto que Ernesto realiza una bitácora en relación con su servicio social que se convierte en detonador de una línea de trabajo ligada a la psicoterapia, que marca su desarrollo profesional posterior y sus proyectos a futuro.

El voluntariado

El voluntariado es una figura que hace referencia al trabajo que se desempeña sin remuneración y que se lleva a cabo por libre

²⁶ Información proporcionada por Salvador Juárez, profesor de la ENAP y colaborador del TIAP desde sus inicios.

decisión.²⁷ Adela refiere haber sido voluntaria, en su caso el voluntariado cumple una función similar a la que para otros tiene el servicio social: se inicia como tallerista a partir de una invitación a realizar trabajo voluntario, que ella acepta, asumiendo la condición de no recibir remuneración. Este primer trabajo marca su trayectoria:

Me inicié en esto, trabajando con niños de la calle, primero como voluntaria [...]: un amigo me invita a trabajar con una psicóloga en una asociación independiente que trabajaba con niños de la calle en Naucalpan.

Rosaura, quien también inició su vida laboral haciendo trabajo voluntario de manera simultánea y consecutiva al servicio social que realizaba en el TIAP, por el cual tampoco recibía remuneración, relata:

[...] las acciones altruistas, de repente son bien padres. Estar tallereando así te enriquece de otra forma, pero no logras el mismo objetivo [que en las propuestas más estructuradas] porque a veces no hay tiempo, los materiales generalmente no es lo que tú estás necesitando. Generalmente siempre hay cierto número de materiales, crayolas y cartulina, y genérate algo con eso, ¡inventale!, ¡saca el problema! A veces te mandan lejos, y allá no hay ni pinceles, y dices: “¿y cómo pintan?”, pues con las manos, ¿no?, e inventar, tener la mente muy abierta para muchas posibilidades, porque aunque te manden con el plan estructurado y los materiales siempre hay algo, siempre hay algo que uno..., en mi caso, por tratar de ser profesional, por la ética, no sé, ¡pues sacas el taller!

²⁷ La figura del voluntariado ha sido definida de distintas formas. La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la media Luna establece que: “Se fundamenta en el libre albedrío de la persona que presta servicios de voluntariado y no en el deseo de obtener un beneficio material o pecuniario, ni en presiones sociales, económicas o políticas externas. Tiene por objeto ayudar a las personas vulnerables y a sus comunidades.” Para la *Volonteuropé*, el voluntariado incluye: “Las actividades [que] se ocupan de los intereses de otras personas o de la sociedad. Carece de interés económico personal. Se desarrolla en un marco más o menos organizado. Es una opción libre que se desarrolla por medios pacíficos.” (Navajo, 2004)

Incluso, cuando yo estuve haciendo mi servicio social, se me generó la oportunidad de irme a Guerrero [...] Entonces, entre semana yo me iba a Guerrero, Guerrero fue otra cuestión totalmente altruista...

A.D.: O sea, ¿no te pagaban?

R.: No, no me pagaban. Pero yo fui cuidando un campamento tortuguero... pero ya estando en el campamento tortuguero, pues ¡había niños!, de la comunidad. Entonces, yo daba mis pequeños talleres con los niños de la comunidad de ahí... de repente, como era una playa un poco desierta, los fines de semana o la época vacacional era cuando la... el turista iba. Y a veces se generaban eventos, ¿no?, sobre todo cuando teníamos que liberar tortugas o cuando iba a ir el gobernador o alguna autoridad importante del Municipio. Entonces generábamos actividades y yo me encargaba de la parte de talleres creativos. Entonces, tanto trabajaba en la parte de allá de Guerrero, como aquí en el TIAP. Entonces, también esa parte como que me ayudó mucho. Porque allá no había materiales, entonces, lo que podía yo conseguir, era lo que....

A.D.: ¿No tenías ningún recurso?

R.: ¡Naaada, nada! Lo que podíamos conseguir mediante... vendiendo algo como... porque también el campamento tortuguero no generaba ingresos. Entonces, entre la bióloga que se encargaba del campamento, lo que podía sacar de su universidad, porque ella estaba en una universidad. Pero así, ¿no? Eso fue como mis inicios ahí con... y se me fue una parte importante que ya no la recuerdo. Pero, este... pero... ¡no me acuerdo!

En algunos casos, como muestran Adela y Rosaura,²⁸ los primeros pasos en la actividad profesional se hacen a través de la participación en trabajos no pagados, sea en el servicio social que es un requisito de titulación, sea por una decisión propia, por el deseo de colaborar en proyectos que son considerados valiosos. El trabajo voluntario es valorado como fuente de experiencia y por la satisfacción que genera, de modo que incluso llega a ser considerado como “un lujo”.

²⁸ Entre los entrevistados, sólo Adela y Rosaura refieren haber realizado trabajo voluntario.

Algunos de los talleristas del TIAP han sido voluntarios durante años, hasta por más de diez años. Iniciaron como prestadores de servicio social y crearon un vínculo con el proyecto que los lleva a continuar. (Entrevista con la maestra Madrigal.)

El trabajo para conseguir trabajo

La búsqueda de proyectos en los cuales trabajar es una actividad recurrente, aunque no se realiza con la misma intensidad en distintos periodos. Seis de los siete entrevistados hablan del tema. En los relatos que siguen observamos que Amira, mientras laboró para el museo no tuvo esa necesidad, cuando pierde el empleo inicia la peregrinación; Ernesto ha recibido becas que le han dado tregua, pero siempre busca; Rosaura, Óscar, Adela e Ignacio relatan historias similares. Sólo Ofelia está ajena a esto, pues tiene tres empleos con cierta estabilidad.

Tocar puertas o abrir puertas es una metáfora que los talleristas usan en algunas ocasiones para hacer referencia a la actividad cotidiana de presentar propuestas de talleres o de otros proyectos en distintos lugares, tanto dentro como fuera del gobierno, aunque, como ya mencioné, la mayor parte de la oferta cultural se hace a través de instancias gubernamentales. Rosaura, al hacer referencia a las actividades laborales realizadas en el año anterior a la entrevista, comenta: “He estado trabajando ahorita en Palacio Nacional, ya independiente de Conaculta. Sí me conocieron por parte de Conaculta, entonces te vas abriendo... este... puertas.”

No es raro que la propuesta escrita deba ir acompañada, a solicitud de las dependencias, de modelos o prototipos que ilustren los productos que se pretende obtener al finalizar la impartición del taller. La elaboración de programas para los talleres y modelos es una actividad indispensable en el medio. Además, las propuestas tienen que ser llevadas y ofrecidas a los funcionarios responsables de programas y dependencias gubernamentales, lo cual implica un trabajo adicional: transporte, hacer antesalas, negociar con los funcionarios y, en ocasiones, la generación de gastos que pueden no

ser recuperados. Las experiencias en este proceso son distintas, pero suele haber una nota de fastidio en el momento de contarlas. He aquí algunas de las narraciones.

Ignacio relata una entrevista con un funcionario delegacional en el DF en que pretendía presentar una propuesta para las escuelas:

Sí, sí estoy un poco harto, es que ¡hay que batallarle mucho!; acabo de tener una cita con el delegado de [...] y lo único que me pudo resolver es que... mandó llamar a su achichinle de Cultura, que además apestaba a alcohol, o sea, dices: “no, olvídale cabrón, ¡no gracias! No quiero hablar contigo, ¡si en horas de trabajo vienes como vienes!”... Luego le digo: “Bueno, ¡a ver!, traigo un proyecto para las escuelas, para subir el nivel educativo, por lo menos es una propuesta para incentivar el aprendizaje y bla, bla, bla y hablar de otros temas y esto...” y ya me dijo [el funcionario]: “Bueno, mándame la propuesta por correo, tu currículum y toooodo”. Me dio una dirección y voy al correo electrónico y hasta parece que están jugando contigo, ¡o sea!, ¡el pinche correo no existe! Me regresaron mi correo porque no llegó a puerto: ¡no hay tal dirección! La dirección que me dio no está. Entonces dices: “¿qué?, este pendejo está jugando ¿o qué?” ¡Qué falta de seriedad! Que me diga de frente: “No hay trabajo”, y ya. ¿Para qué me haces decir [me dices]: “Tráeme tu currículum”? Ya estás grande y yo también, o sea que te agradecería que honestamente me dijeras y te dejaras de tonterías. Cosas que...que... ¡todo eso te cansa! Estás buscando chamba y nada más te están haciendo perder el tiempo.

Ernesto, más ecuánime, expresa: “Normalmente suelo, mientras estoy en un proyecto ya estoy enganchando otro, o sea. Ésa ha sido la dinámica en los últimos años, no me ha quedado de otra.”

Amira lo relata así:

Yo tuve el privilegio de quedarme en el museo muchos añitos, trabajando así y además cada vez integrándome más a raíz de que el trabajo hecho fue gustando y se acercaba la gente y preguntaban por uno y etc., ¿no? Eso fue lo que lo ganó pero no es la dinámica, ¿no? Siempre sigues tocando puertas y

siempre estás tocando puertas todo el tiempo y viendo si te lo van a dar o si no te lo van a dar y es muy preocupante. Sí es muy desgastante, yo he vivido muchos años, pues todos esos años de los talleres, que han sido diez, doce años. Todo el tiempo con ese desgaste de si vas a tener o no el espacio.

Todos los meses tienes que estar tocando puertas para ver cuántos meses al año vas... Si yo hago cuentas, pues de un año trabajaba siete, ocho meses si me iba muy bien y los otros cuatro me la pasaba cortándome las venas de si iba a tener o no iba a tener trabajo y de qué iba a comer y cómo le iba a hacer, ¿no? Y después ya empecé a hacer otras cosas, ya estaba en la escuela, ya juntaba lo de los talleres; si me salían otras chambitas de diseño gráfico pues me las chutaba por mi cuenta, y entonces de aquí, de allá y de acullá pero es estar en un ritmo todo el tiempo muy acelerado, de mucha carrera, de mucho desgaste, ¿no? Y como nunca ver claro porque nunca... O sea, te pagan a destiempo, en diferentes momentos, nunca sabes con cuánto cuentas. Es muy desgastante, es súper desgastante, en ese sentido, o sea, la cuestión económica ha sido excesivamente desgastante. [...] Digo, yo creo que se podría disfrutar mucho más el trabajo si te dicen: "No hay bronca, vas a tener trabajo seis meses, pues hazlo bien". Digo, es distinto, te aseguran que te van a pagar, te aseguran que tienes un contrato, pues ya lo haces, ¿no? No que cada mes estás tocando aquí y allá y acullá y a ver en dónde y les hablas a todos y todos se enojan de que los estés fastidiando y tú te preocupas de que los molestaste y de que no sabes cómo hacerle, y que si te lo van a dar que si no te lo van a dar [...] yo todo el tiempo he tenido que tocar puertas, todo el trabajo que he hecho ha sido: pues ahora voy a Bellas Artes, ahora me mandaron acá, ahora tócale aquí, llevas propuestas. A veces, las propuestas que llevas te dicen: "¡Va!, vamos a hacer esto". A veces te dicen: "No, pero es que ahorita estamos trabajando con tal. Si haces una propuesta para esto y nos gusta, va". Entonces, lo haces, ¿no? Yo he trabajado muchisísimo, muchisísimo, o sea, puedo decir: he hecho propuestas para 500 talleres y he dado 250. Es que siempre tienes que hacer más de lo que te van a dar, y no nada más de hacer una propuesta por escrito donde digas: "Pues mi propuesta es de teatro griego y voy a hacer esto y esto y esto", ¿no?, sino que a veces te dicen: "A ver la muestra". Aparte tienes que hacer la muestra física y llevarla, si les gustó bien y si no

tú ya hiciste un trabajo. Lo hiciste y ese trabajo no te lo pagaron, lo pusiste de tu bolsillo, no te lo dieron, te desgastaste determinado tiempo y no tuviste el trabajo.

Estos fragmentos teñidos, en su mayoría, de sentimientos de impotencia, frustración, hartazgo, desesperación y resignación permiten visualizar la tensión que se produce entre los talleristas y las personas a las que les presentan las propuestas, así como la angustia que algunos tienen por encontrar trabajo, de modo que si la propuesta es rechazada o ignorada tienen una sensación de tiempo perdido, un tiempo que pudo ser ocupado en presentar la propuesta en otra instancia. En lo que al aspecto económico se refiere, no solamente se trata de un trabajo por el que no se obtiene pago alguno, sino que en ocasiones se producen dispendios que son realizados con la esperanza de conseguir la aceptación de la propuesta y que, al ser rechazada, no son recuperados.

Este asunto es abordado por Rosaura, quien además plantea otro problema relacionado con los mecanismos institucionales para aceptar las propuestas de los talleristas: el riesgo de que la propuesta les sea plagiada, es decir, que el presunto empleador conserve los programas y prototipos para darles uso sin contratar a quien los elaboró. En sus palabras:

En una ocasión, quisieron unos prototipos para [...]. Pusss haciendo prototipos, porque eran quince, y de diferentes técnicas para un curso de verano que... no, no era curso de verano, era una semana de la ciencia o algo así. Mandamos los prototipos. Pero hay que mandar los prototipos con todas las especificaciones y pusss, nos "piratearon" todo, ¿no? Entonces, es también... por lo que te la juegas. Igual y dices "estoy generando, estoy confiando en la gente". Dices, "bueno, lo mando..." Porque era mandarlo, porque era mandarlo por paquetería, entonces, gástate paquetería y pusss, como eran bultos: gástate paquetería, gasta en mensajería para mandar los documentos, toooodo y a la mera hora... no te contratan, y [no pagan] nada. No recuperas. Entonces también eso a veces llega a pasar. Entonces

hay personas que dicen: “Ya no te doy prototipos”, ¿no?, “dinero antes y te doy todo lo que quieras”. Pero también, a veces dices: “¡Híjole!, si no me la juego y no me contratan y necesito dinero, ¿qué hago?”. Pusss ¡te la juegas y ya! Entonces, te pasa: “que sí..., que no”, ¡pero bueeeen! Te pasa... son los gajes del oficio, los gajes del oficio.

Actividades excesivas o no pertinentes

Dar un taller, como ya he explicado, implica: presentar la propuesta a las instancias correspondientes, hacer la solicitud de materiales o recibir el dinero para ir a comprarlos, preparar el material y el espacio, impartirlo; recoger, guardar y devolver los materiales y herramientas. Todo ello es visto como inherente a la profesión y es aceptado por los talleristas; hay una norma implícita relativa a que el pago estipulado cubre todas las actividades requeridas para la impartición del taller. Sin embargo, en algunas circunstancias, surgen molestias relacionadas con la sensación de que las percepciones obtenidas no corresponden con la cantidad de trabajo realizado. Las actividades que pueden llegar a ser consideradas como excesivas son las previas y posteriores a la impartición de los talleres, si ocurre alguna de tres circunstancias o una conjunción de dos o más de ellas: un grupo que es considerado demasiado numeroso, un espacio físico que no cuenta con los recursos considerados mínimos, por lo que implica más trabajo físico (como ir lejos por agua o cargar durante largos tramos), y un material que es de manejo difícil o laborioso. En todos estos casos interviene también la percepción que se tiene de los apoyos recibidos por parte del personal del espacio físico. Amira lo cuenta así:

A ti te pagan por pararte enfrente del grupo, no te pagan tu planeación del taller, la muestra que hiciste... Ni la idea, ni tu metodología y tu propuesta y todo, ni la muestra que hiciste. Te pagan el espacio que estás frente al grupo, ¿no? Pero después viene la limpieza [...] Y tienes que dejar el espacio en orden y limpio y tururú. Eso no te lo pagan, a mí nadie me limpiaba mis godetes. Yo veía otros talleristas que hacían cosas para salir temprano

y yo sí quería que los chavos hicieran: bueno, pues la pintura y ya sé que voy a salir de aquí hecha una porquería y me voy a tardar una hora más limpiando, pero pues lo hacía porque yo quería que los chavos se fueran contentos, ¿no? Pero yo tenía que llevarme la friega de limpiar cincuenta godetes donde no había un espacio para hacerlo. Tenía que llevar unas tinas, sacar el agua cargando cubetas de veinte litros, echar los godetes, limpiarlos, secarlos y luego ir a la coladera y tirar esa agua y...

A.D.: ¿No tenías apoyo?

Amira: ¿Eh? ¡No! Yo sola, de repente iba mi hija conmigo y me ayudaba. De repente, ya cuando se compadecen de ti o que ya se quieren ir, dicen: “¡Ay, ya son las tres y no acabas!”. Entonces ya vienen y te dicen: “Bueno...” Pero no hay un rollo allí de que: “¡A ver!” ¿No?, en algunos espacios, en otros sí.

Este fragmento es significativo en cuanto a la percepción de que hay un trabajo que no es remunerado, que se ve agravada por las condiciones del espacio físico y la percepción de falta de apoyo por parte del personal. También aparece aquí la cuestión del apoyo familiar, que es tratado en el capítulo cuatro.

Ofelia expresa la percepción que tiene de algunas solicitudes que recibe en la escuela particular en la que trabaja: son vistas como excesivas, y por ende, como un trabajo que no está cubierto por el salario. Si bien se trata de un suceso que no ocurre en el ámbito objeto de este estudio, me ha parecido importante incluirlo porque no son pocos los talleristas que laboran (o han laborado) en escuelas particulares y podrían compartir la experiencia.²⁹

²⁹ Tere, Amira, Ofelia, Antonio y Ramiro. Amira cuenta cómo en la escuela en la que trabajaba era responsable de todas las actividades culturales relacionadas con las celebraciones, como el día de muertos, pastorelas, y el fin de cursos. Entonces dedicaba días enteros a la preparación de escenografías y utilería, ofrendas, y demás actividades vinculadas a los festejos escolares, y a recoger y guardar después de los festejos, sin que esto implicara ninguna remuneración adicional.

[...] es bien importante el trabajo o el compromiso que tenemos con los niños, y, de hecho, te quita tiempo porque tienes que preparar actividades, programa, calificaciones en el caso de la escuela, todo el trabajo. Te juro que hay días que llego a tu casa... así como de: “no quiero saber nada” ¿no?, porque es bien pesado, bien pesado. No solamente tu trabajo sino mucho trabajo afuera. No sólo el tiempo que estás con los niños. No solamente el tiempo que estás con los niños, sino hay mucho trabajo afuera... Haz de cuenta: una vez platicando con los de la escuela les decía eso: “Ustedes” me dicen: “Te estamos pagando por hora”. ¡Órale!, pero tú no estás pagando el tiempo que yo estoy invirtiendo en hacer tu prototipo, porque tú me lo estás pidiendo. Yo te platico, ¡órale!, en una hora de los niños yo vengo, me siento contigo y te platico: “¿Sabes qué?, vamos a hacer esto, esto y esto, ¿me entendiste? No me vas a entender”. Lo que tengo ahí que ya son trece años trabajando, sí, yo llevo los prototipos, ¿no?

Ofelia alude a todas las actividades propias de la docencia, como preparar la clase o calificar, que son vividas como adicionales. Es decir, no se considera que el pago por hora cubra, suficientemente, el trabajo realizado fuera del aula. Asimismo, la exigencia por parte de las autoridades de la escuela de que se presenten prototipos es vivida como excesiva y, por tanto, como un trabajo no remunerado.³⁰

Para los talleristas la elaboración de propuestas y modelos es un requisito para la obtención del trabajo; en el caso de Ofelia, en su escuela esta actividad forma parte de las exigencias que las autoridades hacen como parte de su tarea docente. Sin embargo, en ambos casos hay una percepción compartida de que se realiza un trabajo que no es remunerado. Parecería que hay una ambigüedad en la realización de la docencia dentro y fuera de la escuela, ya sea

³⁰ Una aclaración es necesaria. Ofelia acababa de señalar que había tenido un problema con los pagos en la escuela. Durante meses le depositaron un monto inferior a su sueldo, cuando ella lo notó fue a solicitar el reembolso a la administración de la escuela y tuvo algunas dificultades para obtenerlo. Es esta situación la que conduce a la reflexión sobre el trabajo “extra” realizado que, antes de este suceso, no generaba la misma incomodidad.

respecto de cuáles son los límites de la función docente, y en cuanto a cuáles son las actividades cubiertas por el pago.

Los límites del trabajo no remunerado son flexibles: dónde empieza la percepción de que se trabaja a cambio de nada; cuándo es considerado válido trabajar sin remuneración y cuándo no; cuándo hay un sentimiento de injusticia o cuándo es parte de la actividad cotidiana, son cuestiones que tienen gran flexibilidad y dependen de otras circunstancias que rodean la actividad laboral, sobre todo las relaciones con las autoridades, los funcionarios y el personal que circundan el ejercicio profesional.

Trabajo dentro y fuera del campo: actividades simultáneas o alternadas

Aunque centro la mirada en las actividades desempeñadas en los talleres de educación artística en ámbitos no formales, es imprescindible tener una panorámica del conjunto de actividades que realizan los talleristas para comprender su circunstancia laboral y sus trayectorias profesionales. Desde una visión ampliada, el campo de trabajo por el que transitan además de la actividad como tallerista, abarca:

- La docencia en el sistema escolarizado, en todos los niveles educativos (desde el preescolar hasta la educación universitaria) y en escuelas tanto públicas como privadas. También pueden realizarse actividades relacionadas con la docencia, como producir materiales didácticos o coordinar algún proyecto.
- Fungir como coordinador (profesor, asesor, facilitador o tallerista son otros términos empleados), en los talleres libres que ofrecen distintas instituciones, tanto dentro como fuera del “sector cultural”, y dentro o fuera del gobierno, con distintas finalidades: las universidades e instituciones de educación superior, los hospitales, las ONG, y hasta algunas empresas privadas.

- La producción de manifestaciones artísticas (obra propia, que puede ser expuesta o no, remunerada o no) y de objetos de modo artesanal.
- La gestión cultural (organización de exposiciones en galerías de arte, administración de recursos de proyectos culturales, búsqueda de patrocinadores para proyectos culturales, entre otras actividades).
- El comercio, sea de la producción propia o de otros objetos y servicios.

Al visualizar las trayectorias profesionales se hace patente la movilidad característica de la actividad. La simultaneidad o alternancia en la impartición de talleres se da tanto al interior del sector cultural del gobierno como fuera de dicho sector. Así, un tallerista puede trabajar para varias instituciones gubernamentales de modo simultáneo en distintos proyectos; o bien, puede realizar paralelamente actividades dentro y fuera de dicho sector.

La docencia puede aparecer como una forma de obtener cierta regularidad en los ingresos, alguna estabilidad en la situación laboral y la posibilidad de contar con prestaciones. Tales son los casos de Ofelia, de Amira y de Ernesto, quien lo expone así cuando le pregunto cómo son para él las condiciones laborales en los talleres no formales:

Pues es desgastante, que ni qué, ahora estoy joven y lo puedo sostener pero pues sí, ya ahora lo veo, que tengo treinta años y que tengo nueve años para construir un patrimonio, más o menos, de aquí a los cuarenta y que si no me pongo las pilas, pues ni ahorraré nada ni me construiré ningún patrimonio, si sigo así como en esta cuestión de: sólo al día, sólo al día, sólo al día, ¿no? Entonces, pues buscando especializarme, si bien es lo que me gusta, me va a generar de algún modo, por lo menos teórico, mayor estabilidad económica, mayores ingresos o un trabajo más estable, que es la apuesta. También un poco por eso la apuesta a la docencia, si bien me gusta y tengo vocación y todo, que ¡qué fortuna!, también es algo que de

algún modo me asegura un ingreso fijo; de otro modo pues a lo mejor tendría que ser artista, productor y vender y estar en ésas que también no es que siempre estén en la bonanza. Tengo muchos amigos que así viven, de ese modo, o en ese modo de producir y a veces les va increíble y a veces no, y la verdad es que es un mercado y eres un producto de consumo, punto. Entonces, si estás de moda, entonces vendes muchísimo, todo el mundo te busca, expones donde sea, bien padre; llega un momento en el que ya tu obra ya pasó de moda, ya pasaste de moda y pues, a buscarle, ¿no? Me ha tocado conocer muchos artistas jóvenes, bueno, no muchos quizá, pero varios, que, eso, inician una carrera como muy prometedor y les está yendo muy bien, y de repente se acaba la moda de ellos y entonces, pues muchos ya, también de maestros ¿no?, justo buscando como un trabajo más regular, un ingreso regular, con ciertas prestaciones [...]

La gama de actividades remuneradas que se realizaban en el periodo cercano al momento en que realicé las entrevistas eran las siguientes (v. tabla 7).

Figura 7. Después del taller



Talleristas recogiendo bancas y mesas luego de un taller. Verano de 2014. (Archivo personal de Fátima Michel.)

Tabla 7. Condición laboral en el momento de la entrevista

	Nombre	Como tallerista		Otras actividades		Observaciones
		En Alas...	Fuera de Alas...	Escuela particular	Otras	
1	Ofelia	Sí pero no ha sido llamada. No sabe si lo será en el resto del año	UNAM Talleres para adultos	En nivel primaria		
2	Amira					Renunció recientemente al trabajo en una escuela particular; debido a falta de pago. Desempleada. Concursó en el inba con un proyecto pero no obtuvo los recursos
3	Adela	Sí	En asociación civil			Inicia trabajo de investigación
4	Ernesto		Curso de verano en centro cultural		Tiene beca del Fonca	Busca proyecto para después del curso de verano. Busca trabajo como profir. en la UAEM
5	Rosaura			Institución de educación superior		Abandonó el trabajo como tallerista, por la maternidad
6	Ignacio	Sí, pero ya no tiene ningún taller para el resto del año		Institución de educación superior (6 h)		Búsqueda desesperada de un ingreso
7	Óscar		Sí, en varios lugares: GDF, Centro cultural		Hace platería, camisetas, vende lo que fabrica	
8	Tere	Sí	Varios proyectos para diversas instituciones			
9	Lorenzo					Funcionario en una institución de cultura

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla muestra la variedad de actividades remuneradas que realizan los talleristas,³¹ se trata de actividades simultáneas o sucesivas en un corto plazo.³² A pesar de que varios de ellos trabajan para Alas... y para otras instituciones gubernamentales o privadas de modo simultáneo, existe una gran heterogeneidad en lo que a la situación laboral respecta.

Veamos cada caso: Ofelia estaba relativamente estable. Tenía tres empleos: laboraba para Alas... (aunque en el momento de la entrevista no se había concretado su participación en 2010) y en la UNAM, además era profesora en una escuela primaria particular. Alternaba su trabajo matutino en la escuela con los talleres vespertino y sabatino en la UNAM. Acudía a Alas cuando era llamada. Sus preocupaciones eran poder tener algunos talleres en Alas durante el año y no perder el empleo en la escuela particular para el periodo escolar siguiente, pues había tenido cierta tensión con las autoridades.

Amira, en el periodo escolar previo, trabajaba como tallerista para un centro cultural los fines de semana y como profesora en una escuela particular. Perdió el primer empleo en un recorte presupuestal y luego el segundo, por una serie de problemas laborales en la escuela. Al momento de la entrevista tenía siete meses desempleada. Concurrió con un proyecto para la beca de la Subdirección de Educación Artística del INBA, pero no la obtuvo.

Adela estaba en activo en la impartición de talleres tanto dentro como fuera de Alas y Raíces. Estaba reintegrándose al trabajo después de una pausa, en la que no tuvo trabajo, lo cual le permitió atender su enfermedad.

Ernesto trabajaba en un curso de verano pero no tenía trabajo concertado para después. Relató que terminó un proyecto para el

³¹ Algunos de ellos realizan también actividades por las que no obtienen remuneración, sobre todo de carácter artístico, aunque existe la expectativa de que en algún momento esto pueda suceder.

³² La sucesión de actividades a lo largo de la trayectoria profesional en su conjunto se analiza en el siguiente apartado.

que tuvo una beca del Fonca y buscaba cómo poder continuarlo con otro patrocinador, pues ya no podía volver a tener dicho apoyo.

Rosaura se retiró del trabajo como tallerista meses después de haber tenido a su bebé, en 2009, y tenía un trabajo fijo en una institución particular de educación superior, aunque esporádicamente impartía algunos talleres.

Ignacio trabajó en los primeros meses del año (2010) para Alas..., pero ya no estaba programado el resto del año. Acababa de ingresar a una institución de educación superior para trabajar como profesor en un taller libre de artes plásticas, unas cuantas horas a la semana. Estaba prácticamente desempleado, sin ingresos y buscaba trabajo.

Óscar obtenía el ingreso requerido para la supervivencia, de la fabricación y venta de artesanía en plata; el trabajo en los talleres le ofrecía una entrada que contribuía a equilibrar su presupuesto. Estaba en espera de respuesta a una propuesta que hizo en una institución del GDF, pero no estaba muy satisfecho con las condiciones que le ofrecían: lejos y mal pagado, además de que la propuesta de la dinámica del trabajo no le complacía. Tere acababa de terminar su actividad en dos cursos de verano en los que trabajó de manera simultánea. La invitaron a un proyecto en un centro cultural, que ya estaba aceptado. Su trabajo en el curso de verano y en la FILIJ ya se había repetido varios años.

En lo que respecta a los ingresos, Rosaura, Tere y Óscar tienen ingresos que les permiten vivir, si no holgadamente, sí con la satisfacción de las necesidades básicas. La vía de solución es radicalmente distinta: Rosaura se contrata como empleada, y abandona temporalmente la actividad de tallerista; Óscar es un trabajador independiente, produce su obra y la vende, además de ser tallerista. Tere “freelancea” en talleres de diversas instituciones culturales. Ofelia es profesora en una escuela; Adela y Ernesto son los únicos que en ese momento sólo trabajan como talleristas, tienen resuelto lo básico, con restricciones. El pago de Ofelia en la escuela es insuficiente, está muy restringida y se lamenta de que no la llamen a colaborar

con Alas...; Adela no se queja, afirma que tiene lo suficiente, pero se deja ver que está resintiendo la carencia de ingresos de los meses previos. Ernesto dice haber estado más holgado en el último año gracias a la beca del Fonca (que en 2009 ascendía a \$7,967 mensuales), pero requiere un proyecto para sustituir este ingreso, para lo cual se encontraba en la búsqueda de un empleo como profesor en una institución de educación superior y financiamiento para un proyecto en el que trabajó previamente. Finalmente, Ignacio tiene ingresos mínimos, como profesor, y Amira no los tiene.

Para cerrar este apartado, tomaré un largo fragmento de la entrevista a Rosaura, pues sintetiza en forma muy clara las condiciones laborales que son ampliamente compartidas:

A.D.: ¿Tú has trabajado siempre por contratos en las instituciones?

R.: Sí. Fíjate que sí. Normalmente, por ejemplo, Alas, de contrato. Tú tienes tu contrato con Conaculta por un año... dando cierto número de talleres. De esos [...] talleres, te van a mandar a diferentes lugares. Entonces, hay que... entonces tienes un contrato. Hay lugares en los que solamente te solicitan una ocasión. Pero, independiente... tú fuiste a dar el taller al museo, al museo le gustó: “¿Sabes qué?, tengo este taller, ¿te lanzas?” “¡Va, órale!”. Pero ya sin contrato, ¿no?; nada más dejas tu recibo de que fuiste y diste un taller, te lo paga el gobierno. Nuevamente, ¡bueno!, no todos los museos son del gobierno [algunos de los citados sí son del gobierno, pero no pertenecen a Conaculta], por ejemplo, lo que es el Palacio Nacional, El Arzobispado, el Franz Mayer también, son de Hacienda... Entonces, te paga Hacienda, pero no tienes un contrato. Entonces esa es una parte. Las delegaciones ¿no?, ellas sí te generan un contrato. Pero yo por ejemplo, tuve un problema con la delegación, ¡fue horrible! Te hacen... vas, das tus talleres y ¡cuándo te van a pagar! ¡Tú sabes que no te van a pagar inmediato! Generalmente tardan dos meses en pagarte, ¿no?, ¡pero ya cuando pasan esos dos meses y no te han pagado!... Empiezas a llamar y no sabes con quién dirigirte porque es una bola de burócratas ahí dentro y que: “no es conmigo”, y: “habla a tal número” y nunca te contestan y llamas otra vez y que “aquí no es”... Te das cuenta que... ¡noooo! Y vas y te paras ahí y [no

hay] con quién hablar sobre tu pago. Y eso pasó con una delegación, que sí te dan tu contrato, cuando ves el contrato pues lo firmas bien contenta pero ya cuando lo lees dices: “¡Híjole!, ¿por qué firmé?”

Porque obviamente ellos son los que están amparándose: es su contrato. Entonces se amparan de que si tú no vas un día, pues ya no te van a pagar pero a ti no te pagan y no los demandas, no los puedes demandar, no puedes hacer nada en contra. Entonces, yo por ejemplo, en esa ocasión me quedé esperando. Terminó el año, terminó el sexenio... fue cambio de sexenio. Entonces fue un relajo porque los del sexenio que se fueron, pues dejaron un montón de pendientes, ¿no? Entonces los del sexenio que llegaron, agarraron esos pendientes, entonces pues aquí mientras veían el acomodo, te estoy hablando yo creo que tardó como un año el pago.

Haz de cuenta, yo es lo que les alegaba... porque hasta hubo... porque nos pasó a mí y a otra tallerista: intentamos hablar con la delegada de esa delegación y: “no se puede” o sea, miles de trabas. Supuestamente ellos están abiertos para que vayas y hagas tus denuncias. Entonces, la excusa que ellos tenían era “que el presupuesto del año pasado, en donde a mí me contrataron, se terminó”. ¿Se terminó? ¡Se lo acabaron! Entonces ya no me alcanzó mi pago, con ese presupuesto, entonces ahora con este nuevo presupuesto, que aparte, no lo dan a principio de año, lo dan en marzo... no me lo pueden dar de ahí directamente, sino tienen que empezar a gastar, y lo que vaya quedando, lo van guardando, justo para todos los que quedaron de este lado, ¿no? Y no soy la única persona, porque eso sí te dicen: “Es que no eres la única”. Entonces, de aquí a que terminan... porque me imagino que había una lista infinita, y van por orden. Entonces, ¡de aquí a que terminan de juntar toda la cantidad para pagar a toooodos!, puss, imagínate cuánto tiempo fue. Ahí fue cuando nos dimos cuenta que a veces trabajar como tallerista independiente, sí está difícil, porque no tienes un respaldo atrás de ti, no tienes un sindicato que vas y me voy a quejar con mi sindicato y me pagas porque me pagas, ¿no? No.

A.D.: Estás sola...

R.: Sí, estás sola. Realmente fuimos a Conciliación y Arbitraje: pues lo único que ellos hacen es ser mediadores entre la empresa y tú, en este caso entre la delegación y nosotros. Como la delegación: “es que no nos

estamos negando a pagarte, pero es que no tenemos dinero”... Pues sí, pero... Aparte los requisitos: “debe tener una cuenta con tal banco...” y todo lo logras porque en ese momento necesitas el trabajo, se te ofrece el trabajo: vas, lo agarras. A veces llegan muchos trabajos a la vez y no sabes cuál agarrar. A veces no te llega más que uno o no te ha llegado nada y agarras lo primero que te... y a veces no es lo mejor, ¿no? Entonces, realmente como un respaldo atrás de uno, no tienes. Si trabajas en escuelas, pues el contrato de la escuela... también, la mayoría de las veces es por honorarios... ¿El seguro? No, nada... salvo que sea... ¡pues una escuela!

A.D.: Entonces, seguridad social, ¿no tienes?

R.: ¡Naaada!

A.D.: ¿Nada?

R.: Tengo Seguro Social, aquí por el Instituto, pero ¿por tallerear? ¡No!

RECORRIDOS FORMATIVOS Y LABORALES

El concepto de trayectoria refiere a un movimiento en el espacio, a un camino transitado del cual es posible determinar tanto los puntos de inicio y finalización como los distintos puntos alcanzados durante el recorrido.³³ Estas ideas tienen resonancias fuera de la física, en los estudios sociales, y resultan de gran utilidad. Es un concepto que acota: cuando se habla de trayectorias no se trata de la reconstrucción de una biografía o de la aprehensión de la historia de una vida en su conjunto, sino del análisis de un recorrido, de un desplazamiento particular realizado por un individuo o por un grupo, que tiene un punto de inicio y un punto de término

³³ Me permito tomar una referencia de Wikipedia, aunque no es una práctica aceptada en los medios académicos, debido a la pertinencia de la definición en relación con el propósito de este apartado. “Para la cinemática, la trayectoria es el lugar geométrico de las sucesivas posiciones por las que transita el cuerpo en su movimiento. Su determinación depende del punto de vista del observador, quien establece el sistema de referencia que describe el movimiento en cuestión” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Trayectoria>).

delimitado por una mirada particular. Al adjetivarla, la trayectoria trazada se delimita a un plano, que corresponde a los intereses del observador, y es éste quien determina “el sistema de referencia” que será utilizado, es decir, el campo al que se referirá la trayectoria: el escolar, el laboral, el profesional, el de la enfermedad, el del procesamiento penal, etcétera. Asimismo, el término *posición*, al que alude la definición citada, es rico en significaciones si se piensa desde una perspectiva social: remite tanto a la localización física como a la ubicación en un espacio simbólico, tanto a las adhesiones ideológicas o políticas como a la situación emocional, tanto a los roles institucionales como a las visiones subjetivas.

Para analizar los recorridos profesionales, entiendo la trayectoria como una noción que posibilita la articulación de tres planos. Uno, que podría denominarse espacial, que remite a las instituciones formadoras por una parte, y a las instituciones, organismos o empresas contratantes, por la otra. El paso de una institución a otra podría representarse con una línea en una hoja de papel, permitiendo tener una “representación gráfica” del trayecto. El cruce de los distintos recorridos se convertiría en un “mapeo” de los sitios por los que transitan los talleristas en su desempeño profesional. El segundo plano remite al tiempo, un trayecto es un movimiento que se realiza en el tiempo. Así, las trayectorias dan cuenta, en alguna medida, del paso del tiempo, de cómo ha cambiado el hacer profesional, de cómo se inició y cómo se transformó debido a diversas circunstancias o decisiones. Finalmente, un tercer plano remite a los posicionamientos que los sujetos adoptan en distintos momentos, se trata de un trayecto subjetivo marcado por ideas, valores, emociones o proyectos. La trayectoria se produciría en el engarce de estos tres planos, que implica un triple movimiento: un movimiento en el espacio (físico e institucional), un movimiento en el tiempo y un movimiento que podríamos denominar “interior”. La trayectoria abarca, pues, una ruta de actividades llevadas a cabo en distintas circunstancias, con distintos fines y para distintas instituciones o de modo independiente, un conjunto de decisiones

tomadas en distintos momentos, por intereses y preocupaciones que pueden corresponder al ámbito enfocado (escolar, laboral), o bien, provenir de otros ámbitos.

Una trayectoria profesional sería, entonces, el rastreo del itinerario seguido por un individuo en el ámbito del desempeño de las actividades para las que ha obtenido una capacitación o formación específica. Una de las vías más frecuentes, en el caso que me ocupa, es el paso por una institución de educación superior.³⁴

Las trayectorias profesionales tienen puntos de encuentro con otros recorridos, como puede ser el de una enfermedad, el de la maternidad, el del proceso de envejecimiento o el de lo que podría denominarse como “crecimiento personal”.

Perfilar las trayectorias profesionales tiene una doble intención. En un sentido amplio, se trata de darle cuerpo al término ‘tallerista’: ¿quiénes son?, ¿dónde se formaron?, ¿cuáles son los proyectos en los que han participado?, ¿en qué instituciones?, ¿en qué ha consistido su participación en el sector cultural? Delinear el recorrido distinto y único de cada tallerista permitirá tener una aproximación a cómo se ha conformado la profesión. Por otra parte, la trayectoria profesional es un referente indispensable para comprender las posiciones que los talleristas adoptan en relación con sus condiciones laborales, con el desarrollo de su actividad y con sus relaciones con los otros.

Ser tallerista, desde lo antes expuesto, no es un suceso que ocurre de un día para otro, sino un proceso de conformación subjetiva que involucra múltiples dimensiones, y en el que las primeras

³⁴ Según Ramírez (2010), en su investigación sobre las operadoras telefónicas, la trayectoria laboral “[...] brinda información relativa a la transformación que las operadoras sufren en tanto trabajadoras [...] [muestra el] proceso de constitución del ser trabajadora, porque un trayecto de trabajo va dando pautas de constitución del sujeto trabajador, va dando los lineamientos para asumir las funciones, normas, reglas y valores dispuestos en el medio laboral, que conforman el cuerpo disciplinado.” Asimismo, la trayectoria ofrece un testimonio de los cambios “... en tanto mujeres, y en ese tránsito eventual que ocurre en tanto enfermas.” (p. 127).

experiencias laborales dejan marcas significativas. Por ello tomé la decisión de otorgar un espacio específico al escrutinio del primer trabajo, las circunstancias que lo rodean y las posturas personales asumidas en torno a ello. Así, el “sistema de referencia” usado en el escorzo de los trayectos profesionales considera: su formación inicial, el primer trabajo como tallerista; los proyectos, instituciones y trabajos independientes en los que se han desempeñado y las decisiones profesionales que han tomado, e intento articularlas con las circunstancias en que lo hicieron, las emociones imbricadas y las creencias, normas, valoraciones e intenciones puestas en juego, en los casos donde es posible.

La elección del espacio profesional y no el laboral como referente para el trazado de las trayectorias tiene dos ideas de base. Una es el interés por incluir el periodo formativo como parte de la trayectoria, y no sólo las actividades desarrolladas en el campo laboral. La profesión tiene su origen en la formación recibida. La otra es una toma de postura en cuanto al trabajo realizado: trato de resaltar la idea de que el ser tallerista es una profesión que requiere habilidades específicas y especializadas.

En este apartado se sintetizan los trayectos profesionales de los siete entrevistados del grupo nuclear y se muestran algunas de las decisiones cruciales en el desarrollo de su profesión, así como algunas circunstancias que marcaron de un modo u otro el trayecto profesional. Cabe aclarar que, al igual que en el análisis de la información en su conjunto, cuando lo considero necesario, tengo en cuenta también las pesquisas hechas en el grupo ampliado.

El análisis del recorrido formativo y laboral se realiza a partir de los siguientes indicadores: *a)* el área de formación, a partir de la nomenclatura de los estudios cursados; *b)* las instituciones formadoras; *c)* el primer trabajo; *d)* las actividades realizadas en el trayecto laboral, y *e)* las instituciones, organizaciones o empresas contratantes.

Muestro la trayectoria profesional, entendida como el recorrido desde la formación (escolarizada o no) hasta el desempeño en el trabajo, en distintas actividades tanto vinculadas a las instituciones

o empresas como de modo independiente. El énfasis se pone en el trabajo como tallerista, ya que ésta la profesión que pretendo comprender, es decir, la labor como profesor de educación artística en el ámbito no formal, pero también se incluyen las actividades realizadas en campos relacionados (como la producción artística o artesanal o el trabajo en la educación formal), o no relacionados (comercio, empleos varios). Además del trazado de las actividades, los proyectos y las instituciones en las que se ha desempeñado el trabajo, la trayectoria profesional abarca las decisiones tomadas que han tenido efectos en la conformación del desarrollo como profesional. En ocasiones, se hace visible cómo el ámbito personal se cruza con el profesional y lo marca. Este recorrido tiene un correlato, por decirlo de algún modo, en la trayectoria de pensamiento. Es decir, lo que piensan actualmente los talleristas de su trabajo se relaciona con su experiencia previa y la satisfacción o insatisfacción que han encontrado, además de las reflexiones que hacen sobre su desempeño y el de sus colegas o sobre las políticas laborales y culturales de las instituciones para las que trabajan.

La formación inicial

Por formación inicial se entiende aquella en la que se obtiene una inmersión en el oficio o profesión, esto es, donde se aprenden el lenguaje básico y las habilidades, destrezas, valores y normas propias del área en cuestión. Presumiblemente, se adquiere en escuelas técnicas o en instituciones de educación superior pero, en algunos casos, se obtiene por otras vías.

En la tabla 8 pueden verse las instituciones y las carreras en las que se formaron los talleristas de artes plásticas entrevistados. Son dos las escuelas profesionales de arte que más resaltan: la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM y la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda, del INBA; además, uno de ellos realizó estudios en la Escuela de Artesanías del INBA.

En el grupo ampliado, de 20 personas 12 son de artes plásticas; no tengo información de todas ellas. Uno es extranjero y desconozco dónde se formó; de los 11 restantes sólo tengo información de la institución en que se formaron de seis: cinco egresaron de la ENAP y uno de la Escuela de Artesanías. En términos generales, se puede observar que son muy pocas las instituciones que forman artistas plásticos y visuales en la Ciudad de México, reducidas al INBA y una escuela en la UNAM.

Un dato relevante en cuanto a la formación inicial es que más de 90% de los talleristas entrevistados egresaron de una escuela profesional (seis de los siete),³⁵ aunque una persona no tiene una formación artística profesional. Sólo uno no tiene una carrera terminada, aun cuando cursó tres años en la Escuela de Artesanías no obtuvo el título. Pese a que este estudio es cualitativo y no se tiene la pretensión de que los resultados obtenidos sean generalizables de ningún modo, respecto de este dato me parece que la particularidad es aún más relevante: José Luis Hernández, en la entrevista ya mencionada, establece que en sus orígenes los talleres eran impartidos por un grupo muy heterogéneo, algunos de los cuales eran egresados de escuelas de arte, pero también los había en gran cantidad de otras carreras (como Adela) que no tenían formación artística realizada en una escuela especializada, o bien, personas con oficios diversos, que no eran profesionales pero contaban con conocimientos que eran requeridos en los proyectos: jugueteros, ceramistas, cartoneeros, fotógrafos, etcétera. También es posible suponer que con el paso del tiempo el perfil de los talleristas se haya modificado un poco para dar más cabida a los egresados de escuelas de arte y menos a los artesanos y a otros profesionales, aunque eso sería objeto de otro estudio.

³⁵ También Tere es egresada de una escuela profesional, el Conservatorio Nacional del INBA. Sólo hay otras dos escuelas profesionales de música: la Escuela Superior de Música, del INBA y la Escuela Nacional de Música, de la UNAM.

Tabla 8. Formación inicial del grupo nuclear

	Nombre	Institución	Carrera	Otras
1	Ofelia	UNAM-ENAP	Lic. en Artes Visuales	ENAP-TIAP
2	Amira	UNAM-ENAP	Lic. en Diseño Gráfico	Aunque no participa en el TIAP es muy cercana al proyecto
3	Adela	UNAM-FCPys ³⁶	Lic. en Sociología	Diversos cursos de artes plásticas en el INBA desde la infancia
4	Ernesto	INBA-ENPEG La Esmeralda	Lic. en Artes Plásticas y Visuales	
5	Rosaura	UNAM-ENEP	Lic. en Comunicación Gráfica	ENAP-TIAP
6	Ignacio	INBA-Escuela de Artesanías	Ceramista ³⁷ (inconclusa)	Contador Cursos en la ENEP-UNAM, y autodidacta
7	Óscar	La Esmeralda	Lic. en Artes Plásticas y Visuales	Diseño Gráfico en un CETIS

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra, a mi parecer de modo destacable, la presencia del TIAP como una institución formadora de talleristas de artes plásticas: tres de los siete artistas plásticos tienen contacto con el proyecto. Parecería una vía formativa: licenciatura en la ENAP, servicio social en el TIAP, y luego trabajo en la enseñanza con niños, dentro o fuera de la escuela. El TIAP aparece como un espacio que forma, que enseña cómo trabajar las artes plásticas con los niños, pero también como un espacio desde el que se da impulso a la carrera, que “abre puertas”. Ofelia deja clara la importancia del TIAP como propulsor de su trayectoria profesional:

A.D.: ¿Hace cuánto trabajas como tallerista?

O.: Ya voy para los quince años.

³⁶ UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

³⁷ Ignacio no se refiere a sí mismo como ceramista. Lo señalo así pues es la formación inicial formal que tuvo.

A.D.: Quince años.

O.: Y bueno, inicié por azares del destino.

A.D.: ¿Ajá?

O.: Porque yo estudié la Licenciatura en Artes Visuales y había que hacer el servicio social y nos avisaron que está el Taller Infantil de la ENAP de Xochimilco. Bueno, de ahí me agarré, de ahí a la fecha.

En cuanto a la formación inicial, cabe señalar que en varios casos el trayecto formativo no es lineal: de la secundaria a la preparatoria, de ahí a la licenciatura y de ésta al empleo. Óscar durante un periodo de su adolescencia alterna el trabajo (como comerciante, como tatuador) con la actividad escolar: intenta cursar la preparatoria, abandona, luego reflexiona sobre sus actividades y decide volver a los estudios, hace una carrera técnica en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), luego preparatoria abierta y, finalmente, su carrera en La Esmeralda:

Estuve en el bacho, me iba muy mal [...] y durante ocho meses me dediqué a hacer tatuajes, ocho meses, y a vivir en el desmadre. Me di cuenta como pa' dónde iban las cosas si seguía por ahí [...] supuse, y creo que acertadamente, que no había mucho futuro ahí, y entonces me regresé... te digo que en el bacho me iba mal. Después dije: "No, esto está... está, fue muy divertido un tiempo, pero pues no va a ningún lado". Entonces me regresé y entré al CETIS... Diseño gráfico, primero una carrera técnica; después prepa abierta y después en La Esmeralda.

El trayecto de Ignacio tampoco es una línea recta: a instancias de su padre, estudia una carrera técnica de contador, también en un CETIS. No es éste su deseo pero obtiene un empleo que le permite salir del hogar paterno. Entonces se dedica a "andar de vago" y es en sus andanzas que encuentra su vocación:

I.: Más bien sí quería conocer y ver qué onda, ¿no? Sí, me tuve que ir de mi casa, pues esa fue la opción... y ya una vez fuera, pues sí, ya empecé

a conocer gente, ya empecé a entrar a los museos, a las galerías y de ahí me nació el hambre de estudiar algo con respecto a eso. Me iba a meter a la Escuela de Artesanías primero y luego me fui a la UNAM a las clases de artes plásticas, porque nunca me matriculé porque no tenía certificado de la prepa... Mira, lo que pasa es que... yo recién me salí de mi casa, yo no... pues andaba por ahí de vago, me metía a las galerías y museos y a cosas... ¡Fue un relajo! O sea que... casi me...casi fui autodidacta, por decirlo, ¿no?

A.D.: A la ENAP, ¿era a dónde ibas?

I.: A la ENAP. ¡Mmmmg!... estaba coooon... estaba en talleres de dibujo con Aceves Navarro... me metí a veces a clases de cerámica... entonces como que... ¡así!... y lo demás pues por mi cuenta, ya en la práctica.

A.D.: Tú te has formado realmente más en la práctica...

I.: ¡Pues sí! porque de escuela realmente fueron muuuy pocos años. Yo creo que fueron tres años... me formé en una Escuela de Artesanías como ceramista. Pues casi terminé la carrera, que era de tres años, ¿no? Me salí a los dos años y cacho. Pero pues también lo demás que me faltaba, ya lo aprendí fuera... y... ¡pues sí!, más bien en la práctica es donde aprendí a hacer... pues a manejar otras técnicas, ¿no?: resinas, hacer moldes de silicon, hacer cerámica, esmaltes, o sea, sí, como que con muchos materiales, sí, experimentar y eso.

Ignacio, por tanto, adquiere su formación, parcialmente en el ámbito escolarizado –tanto en la Escuela de Artesanías como en la ENAP–, pero no obtiene certificación alguna y adquiere sus conocimientos por una vía menos formal, en cursos sueltos o en la experimentación por cuenta propia.³⁸ La formación artística de Adela se da de modo similar, en talleres libres, aunque ella tenga una formación profesional en otra área.

³⁸ Aunque en el caso de Ignacio el autodidactismo surge de la necesidad, pues no le fue posible terminar una formación en una escuela, parecería que esta senda es valorada por algunos de los talleristas, como por Óscar.

La iniciación: el primer trabajo

La idea de dar un lugar especial al primer trabajo no estaba presente al iniciar el estudio, sino que surgió al realizar las entrevistas y comenzar el análisis de la información. En ocasiones a la pregunta: “¿Cuánto tiempo llevas trabajando como tallerista?”, seguía no sólo el dato numérico sino el relato de los inicios. La pregunta específica propuesta en el guion de la entrevista era: “¿Cómo empezaste a ser tallerista?”, en ocasiones la respuesta era inmediata pero en otras las contestaciones obtenidas no siempre daban respuesta, sino que se bordeaba la cuestión y se hablaba de otros trabajos, de otros estudios, de caminos transitados, que condujeron a veces por azar, a la profesión.

Estas respuestas trajeron nuevas dificultades: ¿cómo determinar cuál fue el primer trabajo? O, mejor: ¿a qué trabajo otorgarle el calificativo de “primero”, es decir, ¿dónde trazar la frontera a partir de la cual puede plantearse que empieza a incorporarse el sujeto al campo profesional, o cuándo empieza a hacer propios los principios y normas propias de éste?, ¿dónde inicia y dónde termina el “ser tallerista”? Los relatos relativos a los primeros pasos en la profesión no son cronológicos y en ocasiones los entrevistados dudan, se preguntan cómo responder; de igual modo, yo me pregunto cómo delimitar la primera experiencia laboral.

Un problema surgió en relación con la temporalidad, en dos sentidos: actividades diversas se realizan de modo simultáneo, o casi; o bien, algunos trabajos tienen una muy corta duración, como el comercio en la temporada navideña, ¿cuánto tiempo sería suficiente para considerar estas actividades como un trabajo, en el sentido de experiencia laboral?

Otro provino de los campos en que tales actividades se realizan: en la actividad artística no formal, en la escuela, en la producción de arte, en la producción de objetos que pueden ser denominados como artesanales, en el comercio de éstos u otros objetos o en apoyos a actividades familiares.

Finalmente, la cuestión de la remuneración: no toda actividad productiva es remunerada (¿es el servicio social un trabajo en toda la extensión de la palabra?), entonces, ¿cómo delimitar el trabajo?

En un esfuerzo por poner orden, distinguí varias comarcas:

a) El primer trabajo, que corresponde a la primera experiencia laboral relatada, bajo la asunción de que ésta constituye el primer contacto que el entrevistado reconoce con el “mundo del trabajo”, que resulta significativa y que deja una huella, independientemente del campo en que se desarrolla, de su duración y de la presencia o no de remuneración.

b) El primer trabajo como tallerista: profesor o coordinador de talleres de arte en educación no formal (efímeros o secuenciales de corta duración que no ofrecen certificación), este trabajo puede corresponder o no a la primera experiencia laboral, y

c) Otras actividades, que formaron parte de la narración articulada en función de las primeras experiencias laborales, y que tuvieron lugar en el periodo en que éstas ocurrieron, de manera simultánea o consecutiva a los primeros trabajos. Éstas, en el caso de los entrevistados, fueron desarrolladas en el ámbito del arte (creación, exposición, difusión y venta de obra propia o de otros).

Otro aspecto que surge en las narraciones es el encadenamiento con el siguiente trabajo o con una línea de labores desplegadas a raíz de los primeros trabajos, particularmente en relación ya con el oficio de ser tallerista; es decir, se otorga una continuidad e incluso una causalidad al primer trabajo. Así surge otra comarca:

d) El trabajo subsiguiente, que refiere al o los trabajos que, desde el punto de vista de los talleristas, proceden del primero, por distintas causas.

Si bien, como ya señalé, la incursión en el mundo del trabajo no es puntual ni simple, en la tabla 9 se exponen de manera esquemática los primeros trabajos, que constituyen *boyas* que permiten visualizar los albores de los derroteros laborales.

Tabla 9. El primer trabajo reportado por el grupo nuclear

Nombre	Primer trabajo	Experiencias simultáneas o casi simultáneas a los estudios y al primer trabajo	Primer trabajo como tallerista	Fecha del primer trabajo como tallerista	Trabajo subsiguiente
1	No reporta una experiencia previa	No reporta	Servicio social en el TIAP de la ENAP	1995	Talleres de grabado en San Carlos, y de ahí a Conaculta (Alas y Raíces)
2	No reporta una experiencia previa	No reporta	Talleres en una Casa de Cultura	1997	Taller de 6 trimestres sobre diseño textil
3	Talleres para jóvenes, simultáneamente a la carrera	No reporta	“Promotora de calle” en una A. C., como voluntaria; talleres de artes plásticas para niños en calle	1992	Curso de verano en el Museo Nacional de las Culturas, lo que la conduce a Alas y Raíces
4	Trabajo en la familia, ligado a producción artística. Comercio	Producción independiente de obra artística y artesanal propia	Taller en un Centro Cultural del DF	2006	Búsqueda a través de convocatorias, invitaciones a proyectos del GDF
5	No reporta una experiencia previa	Producción independiente de obra artística propia	Cursos de verano, de modo intermitente	2000	Talleres con grupos pequeños o particulares (con necesidades específicas)
6	No reporta una experiencia previa	No reporta	Servicio social en el TIAP	1999	Trabajo para el TIAP en un proyecto para niños de la calle, en los Hogares Providencia del p. Chinchanchoma. Luego en Alas
7	Ayuda su padre en la contaduría, en la infancia. Trabajo como contador	Producción independiente de obra artística y artesanal propia. Difusión del arte (trabajo en galerías)	Taller en Alas y Raíces	2002	No hay evidencia de una línea clara entre el primer trabajo y la actividad como tallerista pero la entrada a Alas inaugura la actividad en el campo

Figura 8. Limpieza del espacio



Talleristas limpiando después del taller de modelado en yeso. Marzo de 2015. (Archivo personal de Fátima Michel.)

Para analizar esta información me parece necesario complementarla con las voces de los talleristas, que muestran el tono afectivo y las circunstancias que rodearon tanto las primeras experiencias laborales como las peripecias de las primeras incursiones en el quehacer propio de la profesión. El primer trabajo se vincula de modo estrecho con la experiencia escolar, por un lado, y con las demandas y condiciones familiares, por otro, como puede suponerse si se piensa que se ingresa a éste durante la adolescencia. En algunas ocasiones, los entrevistados se explayaron al respecto, en otras excluyeron estos aspectos. Yo me permití omitir los segmentos que, a mi parecer, eran demasiado íntimos. Algunos de los fragmentos que revelo a continuación forman un fino tejido con algunos de los expuestos en el apartado anterior, relativo a la formación inicial. Les doy la palabra:

Ofelia

[...] yo estudié la licenciatura en Artes Visuales y había que hacer el servicio social y nos avisaron que está el Taller Infantil de la ENAP de Xochimilco. Bueno, de ahí me agarré, de ahí a la fecha.

A.D.: ¡Ah!, ¿sí?

O.: Bueno, dimos unos talleres en San Carlos, para niños, en grabado, pero pues es otra cosa, son niños que ya están bien involucrados con el área, son niños que visitan museos, visitan talleres, es otra cosa. Ya de ahí llegó la oportunidad de entrar al Consejo, a Conaculta.

Amira

Desde el '97, desde 1997, empecé con unos talleres en la casa de la cultura [...] fue mi primer trabajo como tallerista, di ahí un taller de seis trimestres que era como para un objetivo definido, que era que las personas que fueran salieran con un oficio artesanal textil... y como con ciertos principios *muy* básicos de diseño: que pudieran diseñar algo, ése fue el objetivo de ese taller. Y ya de ahí pues ya me fui, ya empecé a dar talleres en otros lados, en el museo [...] básicamente primero fue... ahí si estuve algunos años luego por parte de Alas y Raíces a los Niños, que igual me siguieron mandando al museo, no me mandaron mucho a otros lados, y este, cursos de verano también ahí en el museo, o sea, estuve en el museo en todos (se corrige) en muchos talleres.

Adela

Yo inicié en esto realmente... por mero accidente, jamás me imaginé trabajando con niños, ¿no?; de hecho durante la carrera y al término de la carrera, siempre me dediqué más bien al trabajo con jóvenes, ¿no? Me inicié en esto, trabajando con niños de la calle, primero como voluntaria...

Un amigo me invita a trabajar... en una asociación independiente que trabajaba con niños de la calle [...] Ya casi... yo tenía 19 años [...] Trabajamos con ellos casi tres años y yo... me dediqué a darles actividades plásticas, porque era lo que yo manejaba, ¿no? [...] yo preparaba las actividades plásticas casi siempre. Empecé a prepararles... Montamos obras, yo hice los guiones para los montajes de varias posadas que se hicieron.

Trabajamos con ellos tres años y empezamos... les hacía de todo lo que yo había logrado aprender durante todo ese tiempo, ¿no? Él trabajaba para el INAH [...] para el Museo [...] Es ahí donde [tomo] un curso-taller que nos implementan a varios “promotores de calle”, que así nos llamábamos, bueno, que ésa es la denominación [...] bueno, la idea era trabajar con promotores de calle y que a su vez trasladaran estas actividades con niños y... y de ahí conozco primero a Beatriz Campos y a Susana Ríos,³⁹ [...] estaban buscando... se iban a dar unos cursos de verano en el Museo, precisamente, pero se iban a dar con niños de la calle [...] ya estaban para iniciar a la siguiente semana y que no tenían talleristas, que porque ningún tallerista había querido aceptar trabajar con ese tipo de población, ¿no?

Ernesto

Cuando salí de la prepa me metí a la Conafe para ser instructor comunitario, entonces siempre ha sido un interés particular, como... la docencia. Y ahora particularmente en el arte, ya pude, justo, combinar el arte o la plástica, lo visual, con lo pedagógico y con lo terapéutico, ahora, especialmente, sí es algo que me interesa mucho.

Yo lo que pienso es que el arte es una gran herramienta para el auto... para conocer, para experimentar, para explorar. Y sobre todo, de autococonocimiento, y obviamente aparece el tema de la alteridad, por eso todas esas poblaciones donde... y, no por nada, no es gratuito ¿no?, unas a lo mejor son azares del destino...

A.D.: Pues... ya ayer me dijiste que trabajas hace diez años como tallerista. Con esa pregunta empiezo: ¿cómo empezaste a trabajar como tallerista?

E.: Hace diez años, te digo, intermitentemente: cursos de verano, que es así como más masivo, la cosa. Y regularmente con grupos pequeños o particulares. Así fue como empecé, y luego, hace cuatro años, en el 2006 empecé a trabajar con poblaciones con necesidades específicas, así le llamo, ¿no? En una A.C. que atiende adolescentes y niños con trastornos severos en el desarrollo. Entonces, allí el modelo de trabajo era, pues psicopedagógico,

³⁹ Susana Ríos fue fundadora del programa Alas y Raíces a los Niños.

y yo apoyaba en el área de artes plásticas, ¿no?: creatividad, artes plásticas, como parte de su tratamiento de rehabilitación, en fin...

Rosaura

Yo estudié en la ENAP: Comunicación Gráfica...y de ahí, ya lo que pasó fue que... lo que fue el último año prácticamente, de la carrera... pues me empecé a adentrar un poco más al tema infantil. Ahí en la ENAP, hubo un programa que se llama “Taller de Artes Plásticas”, “Taller Infantil de Artes Plásticas”: el TIAP, el TIAP, ¡y de ahí entre!, y pues de ahí entré, entré.

A.D.: ¿Fue como servicio social?

R.: Fue servicio social. Generé servicio social del TIAP, y pues de ahí, ¡me gustó! Me gustó. Tocas puertas, no te las abren, tienes que tener contactos muchas veces para entrar...

A.D.: Mmmmg

R.: Este... podría decirse que... muchos talleres ya son de contacto, ¿no?... de que te empiezan a recomendar. Y pues ahí continué, continué...

A.D.: ¿Desde el TIAP? Es una pregunta que te quería hacer. Esto, ¿que cómo te habías hecho tallerista? ¿Cuál había sido tu primer trabajo?

R.: Pues ahí en el TIAP. Ahí en el TIAP, ¿no?, y ya del TIAP, se generaron muchas, este... muchas, muchas puertas, ¿no?... Pero todo salió del TIAP, todo salió del TIAP [subrayado mío].

Óscar

A.D.: ¿Cuál fue tu primer trabajo? [Yo pretendo preguntar por el trabajo como tallerista]

Ó.: Mi primer trabajo, ¿primer, primer trabajo? Bueno, yo trabajé con mi papá en las producciones de su compañía de teatro... yo empecé a trabajar con mi papá desde los... once años, doce. Creo que eso era como un trabajo porque había un encargo y había un pago... desde cargar el el... las producciones para subirlas y bajarlas a la camioneta, hasta pintar cosas. Obviamente, al principio cosas más sencillas, y ya las últimas veces ya ha sido ilustrar cuentos, las primeras pues era quitarle el barniz, lijar las tumadoras para que después las barnizaran o cosas así, o pintar cosas muy sencillas. Desde chico pintaba, dibujaba. Incluso desde que tenía esa edad

hice títeres, cosas sencillas, pero lo hice. Ehhhh... y bueno, digo, creo que habría dos etapas ¿no?, fuera de eso. Porque una cosa es que tu papá esté ahí y sea esa lógica en la familia, que los que están en la familia trabajan, y otra cosa es que salgas y tengas un trabajo. A los dieciséis en un tianguis vendiendo mochilas y chamarras (risas) y me fue muy bien. Me fue muy muy bien... eso fue una temporada, una temporada como de navidad o una cosa así [...] Y ya desde hace unos cuatro años para acá es cuando empecé a meterle a lo de los talleres. Planeamos poner nuestro taller de gráfica. Yo compré un pulpo, para serigrafía, y metimos un proyecto a la... al GDF, salió seleccionado y compramos el tórculo, que costó como treinta mil pesos, era como lo principal, más caro, y desde entonces ya me he estado metiendo a convocatorias... este, a mí me invitó un cuate a trabajar en [un centro cultural] y quedé muy contento...

Ignacio

A.D.: Me dices que estudiaste para contador primero...

I.: Sí, este... bueno, mi papá este... pues es contador y quería que yo también fuera contador, ¿no? ¡Y bueeeno!, desde chico siempre le ayudé, así que... pues sí, me agarró de su secretario. Y sí, desde muuuy chico, no sé... tendría nueve, diez años y me ponía a revisar cuentas y hacer sumas en la sumadora... Sí me estaba preparando, ¿no?, por eso... pero a mí nooooo... o sea, después de que terminé la escuela ésa [se refiere a la carrera de contador] estuve trabajando como un año, dos años. Pues, ¡nooooo!, no me latió la onda. Sí, tenía otras inquietudes y esoooo... Quería leer y quería...

A.D.: ¿Y cómo fue que comenzaste a ser tallerista?

I.: Mmmh... pues fue a través de un... proyecto que, bueno, hice con [su novia]... un proyecto que era... bueno, yo desde hace mucho tiempo, tenía ganas de hacer un como *kit*, un juego o un juguete o algo así, este... bueno, dirigido a los chicos, medianos, no sé, a los chavos, pues, para que trabajaran con yeso, con barro o con pintura. Mi intención era venderlo, o sea, colocar un producto en el mercado como en el área de materiales didácticos y esto, ¿no?... y luego, ese mismo *kit* lo anduve paseando por

varios lados, y sí, en muchos lugares me abrió muchas puertas. De hecho así entré a trabajar como tallerista en Alas...

Un vistazo a la tabla permite percatarse de que cinco de los siete entrevistados manifiestan haber tenido trabajos previos a su primera experiencia como talleristas. Dos de ellos, Ignacio y Óscar, se incorporan al trabajo dentro de la familia, en un caso, con remuneración de por medio, en otro no; en un caso, en actividades vinculadas al arte, en el otro no. Sin embargo, en los dos ocurre una rebelión que conduce a un alejamiento temporal de los estudios y de la actividad laboral, que posteriormente son retomados, aunque con distintas vías de solución (como se vio en el apartado anterior). Los otros dos, Ernesto y Adela inician su actividad en campos aledaños: la docencia en escuelas públicas o privadas, o bien, talleres libres para jóvenes. En Adela tales experiencias conducen a la actividad como tallerista casi de modo natural, y desemboca en Alas y Raíces. Adela detalla las circunstancias concretas en que se dio la transición: el trabajo con jóvenes desarrollado durante sus estudios la lleva a ser invitada a una asociación que se dedica a la atención a niños en situación de calle; a partir de ello recibe una invitación a atender a la misma población en Conaculta, y de ahí la conexión para entrar a Alas. En cuanto a Ernesto, desde el inicio muestra una vocación por la docencia que toma una ruta muy peculiar a partir de sus estudios y las experiencias que adquiere durante su formación. Los talleres ocasionales que da en cursos de verano no son determinantes de sus intereses, sino un proceso de autoconocimiento personal, la exploración que realiza a través de la producción de obra plástica durante sus estudios, y la preocupación por utilizar su conocimiento de la plástica y las artes visuales en la docencia y la terapia.

En los otros tres, la primera experiencia laboral que se relata es la experiencia como tallerista. Aquí se abren dos posibles explicaciones: o no hubo trabajos previos o éstos no fueron significativos. Las tres estudian en la ENAP (Ofelia, Amira y Rosaura). Para Ofelia y Rosaura el servicio social se convierte en una catapulta hacia el

trabajo como talleristas. Amira inicia en una casa de cultura, a la que lleva una propuesta que es aceptada. Los seis talleres secuenciales impartidos le abren la primera oportunidad de trabajo en la misma institución. Éstos, a su vez, dan pie a nuevas ofertas.

Además de los primeros trabajos –realizados de modo voluntario o forzado, buscados o encontrados por azar, ajenos o propios al campo de la educación artística– aparece en algunos casos la producción de obra propia, sea artística o artesanal, desarrollada de modo paralelo a los estudios o a las primeras experiencias laborales (Ernesto, Ignacio, Óscar). En estos procesos prima la exploración y la experimentación, de modo individual e independiente. En algunos casos, tal exploración da como fruto un aprendizaje o se traduce en obra; obra que puede ser expuesta, vendida o simplemente quedar en un espacio privado. Lo destacable es la importancia que estos procesos tienen en la construcción de la profesión de tallerista. Los tres varones exponen sus búsquedas en este sentido, en el caso de las mujeres no aparece este elemento como un factor entrelazado con las primeras elecciones profesionales, aunque también está presente de otras formas y en otros momentos.

Un elemento que podría tener cierta importancia es la posición adoptada en las narraciones en relación con los orígenes de la trayectoria profesional. En la mitad de los casos aparece el azar como un factor de importancia (Ofelia, Adela, Ignacio y Ernesto, aunque este último le otorga menor peso).

Algunos optan por una descripción de actividades (Amira, Ofelia, Tere, Adela) en la que queda omitida la implicación subjetiva: estaba el TIAP y fui, di talleres, trabajé con jóvenes. Parecería que son las circunstancias externas las que las empujan o las colocan en la situación y ellas sólo se dejan llevar; el camino transitado aparece como llano, sin obstáculos, sin demasiada pasión tampoco, en momentos la entonación sugiere cierto entusiasmo (Adela) pero no se expresa abiertamente. Rosaura también describe, pero abre una rendija por la que se filtra su subjetividad: “me adentré al tema infantil”, enunciado en el que se muestra

tímidamente un interés que luego, en otros encuentros, adquiere una gran presencia.

Otros más (Ignacio, Óscar, Ernesto) ponen más énfasis en sus procesos personales, hablan de conflictos familiares, de sus búsquedas y tropiezos y articulan en este tejido sus búsquedas y acciones. Las preocupaciones, los vagabundeos, las “salidas del camino recto”, están presentes como aspectos fundamentales en la conformación de sus elecciones formativas y profesionales. Se les ve sufrir, perderse, temer perderse, buscar y buscarse, encontrar “el hambre de estudiar”, andar a tanteos y empezar a dar pasos más firmes. La pregunta que me surge y queda abierta es: ¿será que, efectivamente, los inicios de la ruta de las mujeres es más suave, menos atormentada, más rectilínea? ¿O será que ellas no se permiten hacer visibles las dudas, los tropiezos, los temores?

Las experiencias inaugurales: el primer trabajo, las primeras exploraciones, el primer taller, la primera escuela emergen en estos relatos como un crisol en el que se forjan intereses, vínculos y elecciones, en las que se empieza a bosquejar la travesía...

Los trayectos profesionales

En este apartado se describen y analizan sólo las actividades que los participantes en el estudio han desarrollado como talleristas aunque, de modo paralelo, lleven o hayan llevado a cabo otras. El tramo del trayecto profesional que se despliega toma como punto de arranque el primer trabajo como tallerista y termina con la situación laboral en 2010. El primer trabajo ya ha sido expuesto, por lo que sólo será enunciado; inicio a partir del trabajo subsiguiente y continúo hasta el último, normalmente vigente al momento de la entrevista.

Por razones de organización de la información, este apartado sólo se refiere al trabajo como tallerista y en el siguiente se hablará de las otras actividades (las correspondientes a las columnas dos

y tres de la tabla 10). En la medida de lo posible, se intenta una reconstrucción secuencial, desde el primer trabajo hasta el actual. Hay algunos que se realizan de manera paralela; al hacer el relato, no se hace una ubicación temporal. La trayectoria profesional del tallerista implica desarrollarse en distintos rubros de actividad, como puede apreciarse en la tabla 10, donde expongo una síntesis del desempeño profesional, incluyendo todas las actividades reportadas. La primera columna muestra las instituciones en las que se ha desarrollado el trabajo como tallerista. En la segunda, se muestran otros trabajos desempeñados en o para instituciones, organismos o dependencias. La siguiente columna se refiere a actividades llevadas a cabo por cuenta propia, de modo autónomo. Finalmente, en la cuarta columna se hace una síntesis de las principales actividades realizadas, reuniendo las tres columnas anteriores.

Figura 9. Usando tintas



Niños preparando el tinte para los teñidos, a partir de los colores primarios. Taller de teñido, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

Tabla 10. Desempeño profesional

	Nombre	Instituciones para las que ha trabajado como tallerista	Otros trabajos para instituciones	Actividades independientes	Principales actividades
1	Ofelia	UNAM TIAP de la ENAP (Servicio social) Museo de San Carlos Museo del Chopo Conaculta: Alas y Raíces	Escuela particular, en el nivel primaria		Diseño e impartición de talleres, en Conaculta y la UNAM. Profesor de artes plásticas en una escuela primaria.
2	Amira	GDF: Casa de cultura Museo Conaculta: Museo Centro cultural Alas y Raíces	Escuela particular, de preescolar a bachillerato		Diseño, impartición y evaluación de talleres. Profesor de artes en escuela.
3	Adela	Asociaciones civiles Conaculta: Alas y Raíces UACM: Casa Talavera GDF: Faro UNICEF SEP La Matraca (fundadora)			Diseño e impartición de talleres, en Conaculta y otros organismos.
4	Óscar	Conaculta, GDF Diversas dependencias gubernamentales UNESCO		Producción, exposición y venta de obra artística y artesanal propia	Diseño e impartición de talleres, en Conaculta y otros organismos. Producción, exposición y venta de obra artística y artesanal propia.
5	Ernesto	Asociación civil Hospital especializado Conaculta: Centro cultural		Producción y exposición de obra artística propia	Diseño e impartición de talleres, en Conaculta y otros organismos.
6	Rosaura	TIAP de la ENAP Pimbleia: escuela privada de arte para niños Conaculta: Alas y Raíces El Palacio Nacional	Institución de educación superior	Impartición de talleres en distintos espacios. Elaboración de "prototipos" para venta	Diseño e impartición de talleres en Conaculta. Profesora y coordinadora de un programa curricular.
7	Ignacio	Conaculta: Alas y Raíces		Producción artística y artesanal propia. Difusión cultural	Diseño e impartición de talleres en Conaculta.

De modo general, puede apreciarse que la mayor parte de los talleres que han impartido los talleristas participantes en el estudio se han desarrollado en el marco de instituciones gubernamentales. Destaca, en primer lugar, el Conaculta. El trabajo para esta institución puede desarrollarse en el programa Alas y Raíces a los Niños, o bien, directamente en otras dependencias del Consejo, como algunos centros culturales o en los museos. El GDF tiene también importancia, a través de los Faros o de la UACM. El trabajo para las instituciones gubernamentales del sector cultura es el que predomina, en un segundo término se encuentran los proyectos promovidos por organismos internacionales, como la UNESCO o el Fondo Internacional de Ayuda para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF), las asociaciones civiles, las empresas y otro tipo de instituciones, como los hospitales.

Las trayectorias profesionales, como ya lo expliqué, no se reducen a un inventario de actividades realizadas, a manera de un currículum vitae, o a un pasaje por instituciones o dependencias, si bien incluye ambos aspectos. Los trayectos profesionales son, a la vez, un conjunto de decisiones tomadas, de renunciaciones y elecciones, de giros, sesgos y quiebres, de enamoramientos y desencantos, de pasiones e indiferencia, a través de los cuales es posible distinguir los posicionamientos subjetivos en relación con el campo, con la profesión y con el propio trayecto. Por ello me pareció necesario elaborar breves síntesis de las trayectorias profesionales y destacar los puntos donde se produce un giro, se hace una marca que repercute en el trayecto. Los posicionamientos relativos a distintos asuntos se analizan en otros apartados.

El trayecto profesional de Ofelia

Los inicios del trayecto profesional de Ofelia se remontan a su época estudiantil, cuando estudiaba la Licenciatura en Artes Visuales en la ENAP; en ese tiempo formó parte de un grupo que pretendía impulsar la producción artística de sus integrantes, periodo durante el cual realizó grabados. Al término de la carrera hizo el servicio

social en el TIAP de la ENAP. La conjugación de dos circunstancias marcan los derroteros de sus primeros pasos como profesional, en 1995: la disolución del grupo y la invitación a impartir unos talleres de grabado para niños en San Carlos, dada la experiencia desarrollada en el TIAP. Así, desde recién egresada de la Licenciatura en Artes Visuales, Ofelia renuncia a la producción artística y se incorpora a las actividades educativas. El encadenamiento de oportunidades sigue, pues los talleres en San Carlos dan pie a la oportunidad de convertirse en tallerista de Alas. Cinco años después comienza a trabajar como profesora de artes plásticas en una escuela privada, en la que da clases a todos los grupos de primero a sexto grado de primaria. En la misma época empieza a impartir un taller de artes plásticas para adolescentes y adultos, dentro de la oferta de difusión cultural de la UNAM.

Si bien Ofelia no lo expresa de modo explícito, parecería que el trabajo en la escuela particular es el eje de su actividad profesional, es un tema al que vuelve una y otra vez. Por una parte, le brinda cierta seguridad laboral, pues las contrataciones son anuales y le dan acceso al IMSS; por otra, le da valor a la posibilidad de tener continuidad en sus actividades de enseñanza, pues no sólo la tiene durante un año escolar, sino que ha seguido el crecimiento de varias generaciones de niños de primero a sexto grado.

Así, durante diez años, Ofelia ha efectuado tres actividades de modo paralelo: la realización de talleres efímeros para niños, en el marco de Alas; la docencia en el sistema escolarizado, y la impartición de talleres trimestrales para adultos, en la UNAM. El ritmo es, por tanto, vertiginoso: las mañanas de lunes a viernes en la escuela primaria,⁴⁰ dos tardes por semana en la UNAM y las 90 horas anuales de Alas, los fines de semana.

⁴⁰ Tiempos que pueden extenderse en las fechas marcadas por el calendario escolar: festivales diversos y fechas que se conmemoran, como el Día de las Madres, el fin de cursos, Día de Muertos, pastorela, entre otros, pues debe contribuir con los proyectos que impulsa la escuela.

Tanto el contenido del relato, como su forma –la velocidad con que se emite el discurso– muestran un estado de lo que, en términos coloquiales se denomina “acelere”, es decir, la manifestación de una prisa que no parecería tener un motivo aparente. Diría que Ofelia vive “acelerada”, corriendo de un lado a otro, prepara materiales, recoge y guarda, hace prototipos... La expresión del agotamiento consecuente es también muy revelador.⁴¹

El trayecto profesional de Amira

Amira estudió Diseño Gráfico en la ENAP. Su primera experiencia profesional consistió en la impartición de talleres de distintas técnicas de teñido en una Casa de la Cultura, en 1997, que fueron el punto de partida para un proyecto más estructurado en la misma dependencia: un conjunto de talleres, impartidos en seis trimestres, con la finalidad de ofrecer un oficio a los participantes. Este proyecto no pudo tener continuidad debido a un accidente que se presentó en las instalaciones del taller, motivo por el cual se canceló.

Simultáneamente, empezó a impartir talleres de fin de semana en un museo al sur de la Ciudad de México. Poco a poco su actividad en el museo se incrementó, de modo que fue contratada para colaborar en el Departamento de Servicios Educativos. Así, además de los talleres de fin de semana, empezó a participar en las actividades organizadas para la atención a los grupos escolares entre semana: la visita guiada a la exposición correspondiente y el taller posterior. Cuando el museo no contó con los recursos para su contratación, ésta se hizo a través de Alas y Raíces, pero fue asignada al mismo museo. A diferencia de otros colaboradores de este programa, Amira desempeñó sus funciones en un solo lugar: el museo. Prácticamente formaba parte del personal de éste, aunque su remuneración no proviniera de ahí, de modo que sus funciones

⁴¹ Encuentro una similitud, también en este aspecto, con la prisa y la ansiedad que manifiesta Amira durante la entrevista, también ella habla muy rápido, no se detiene, y parece “acelerada”. Las dos pasan la vida corriendo.

se ampliaron cada vez más: participaba en las investigaciones necesarias para las exposiciones, los cursos de verano, la elaboración de materiales didácticos y demás. Años después, como parte de su proyecto de titulación, realizó una evaluación de los talleres.

El trabajo en el museo tiene particular relevancia en su trayecto profesional de distintas maneras. Es la primera experiencia de trabajo en talleres libres y efímeros para niños, pero la incorporación gradual a las actividades del museo le proporciona una visión más amplia y “desde dentro” de las políticas, dinámicas y funcionamiento de las instituciones culturales, además de ampliar el rango de las actividades efectuadas en este sector. Es decir, el trabajo para el museo no se restringe a las actividades como tallerista. La salida de Amira del museo se debió al cambio de autoridades de éste; sin embargo, los talleres impartidos le abrieron las puertas para los siguientes trabajos: una de las personas que conoció en el museo la invitó a colaborar en unos talleres de fin de semana en un centro cultural, además conoce a un profesor de una escuela particular, en la que se requería un profesor de artes plásticas. Amira afirma: “Vio mi trabajo y le gustó”, de modo que la invitó a acercarse.

Su trabajo como tallerista continúa para un centro cultural a través del desarrollo de talleres de fin de semana, lo cual sucedió durante varios años, hasta que fueron cancelados debido a reducciones presupuestarias.

Paralelamente, Amira inicia un periodo en el que la docencia para el sistema escolar se convierte en su actividad central, durante siete años. En un primer momento se incorpora a la secundaria, toma a su cargo las materias de educación tecnológica, y el bachillerato. Después de la Reforma integral de la secundaria, es responsable de la asignatura Artes, como profesora de artes visuales. Más adelante, también empieza a participar como profesora de artes plásticas en el nivel primaria y en el preescolar. Asimismo, en la escuela se le solicita que contribuya en la organización de las celebraciones escolares, como los festivales de fin de cursos, las celebraciones de Día de Muertos y Navidad, para los que elabora escenografías o

utilería.⁴² La experiencia en la escuela particular es agri dulce. La escuela le ofrece un espacio que, aunque limitado por los planteamientos curriculares y la estructura escolar, le permite llevar a cabo algunas de las ideas educativas que Amira considera fundamentales; además, el trabajo con los niños y jóvenes le apasiona y establece fuertes vínculos con ellos. Por otra, la exigua remuneración, las irregularidades en los pagos, las exigencias de las autoridades y diferencias con estas mismas en cuanto a los criterios educativos tensan la relación y Amira opta por renunciar.

La actividad docente en el ámbito escolar está teñida por la experiencia de Amira en el sistema no formal. Ella sostiene que, aunque respetaba los programas oficiales, nunca se apegó a ellos literalmente. Sus preocupaciones e intenciones educativas provienen de su formación en la ENAP y de su experiencia como tallerista, de modo que ella importa al sistema formal su forma de actuar en la educación no formal:

[...] pues sí, empecé trabajando mucho con la línea de lo que yo había aprendido de lo no formal, de los talleres no formales, y poco a poco, pues ya manejando los programas de la Secretaría de Educación Pública, ya cuál era la línea, cómo llevarlos. Pero yo, la verdad es que nunca llevé los programas tal y cual eran, ¿no? Yo siempre quería como que los chavos hicieran procesos completos de lo que hacían, y al final que me dijeran qué pensaban de lo qué habían hecho, ¿no? Entonces, sí llevaba el programa en el sentido de cuáles eran los temas, o sea, qué tenían que aprender pero las propuestas que daban para hacer actividades, pues yo siempre les metía otras cosas, siempre les ponía más cosas, siempre trataba [de] que experimentaran con los materiales, que vieran cuáles eran las herramientas, una cosa que yo siempre procuré fue que se trabajara en equipo, porque

⁴² Una experiencia similar relata Ofelia. Como docente de artes plásticas se le pide que colabore en estas actividades en la escuela particular donde trabaja. La queja es similar: son actividades que exigen mucho tiempo y esfuerzo, fuera del horario escolar y por las que no se recibe ninguna remuneración adicional. La escuela sólo paga las horas frente a grupo.

los materiales son carísimos [lo dice con énfasis] y entonces luego, a nivel escolar es muy difícil que cada chavo lleve material para seis, siete, ocho trabajos, que tengan que ver con óleo, con pintura, es muy caro, es muy caro. Entonces, lo que yo procuraba era que se juntaran en equipo, que cada quien llevara algunas cosas y que se integraran y pudieran trabajar.

Estos años son de una intensa actividad profesional, pues labora de lunes a domingo, sin un día de descanso. Los talleres de fin de semana implican la compra y preparación de los materiales, lo que debe hacer al terminar su horario laboral en la escuela particular.⁴⁵

A las actividades anteriores hay que agregar el intento de crear una pequeña empresa propia, que no pudo consolidarse. Además de especializarse en el área del teñido y participar en alguna exposición colectiva.

La descripción de las actividades laborales no permite apreciar el esfuerzo que ello ha implicado para Amira. Su relato deja traslucir una angustia permanente en relación con la búsqueda de trabajo y la escasez de los ingresos obtenidos. Hay una sensación de que trabaja demasiado en relación con lo que obtiene. Y, de algún modo, lo atribuye a que no forma parte de ningún grupo, por lo que nadie la invita a participar en proyectos de las instituciones de gobierno, sino que por su cuenta se presenta, deja sus propuestas, y no es llamada.

En el momento de la entrevista, Amira se encuentra totalmente desempleada y sujeta a una fuerte presión económica; no obstante, afirma que esos meses de desempleo han sido un periodo de un intenso trabajo interno, pues ha tenido el tiempo para reflexionar sobre su trabajo y replanteárselo en distintos planos.

⁴⁵ Aunque no es objeto de este apartado, habría que agregar que a esta intensa actividad se sumaba el cuidado y atención de su hija, niña en ese momento, y convertida en su ayudante.

El trayecto profesional de Adela

Adela estudió Sociología en la UNAM. En el momento de la entrevista estaba haciendo su tesis, con fines de titulación. Desde pequeña tuvo una formación en relación con las artes plásticas, en los talleres del INBA, a partir de los cuales obtuvo cierta certificación. Respecto del inicio de su actividad profesional relata que comenzó en una asociación civil independiente, invitada por un amigo, en la cual se había formado un grupo interdisciplinario integrado, entre otros, por una psicóloga, un músico y Adela. La actividad consistía en dar talleres a niños de la calle. En este trabajo permaneció durante tres años, cuando la asociación empezó a desintegrarse, Adela continuó, ahora como voluntaria, con hijas de madres sexoservidoras. A través de uno de los compañeros conoce a Susana Ríos, una de las creadoras de Alas y Raíces, quien trabajaba en el Museo de Culturas Populares. En ese momento, narra Adela, buscaba talleristas que quisieran trabajar en un curso de verano dirigido a niños de la calle. Es así como la invitan a colaborar con el programa, debido a su experiencia previa y se inicia una larga carrera en Alas, caracterizada por el trabajo con niños de la calle, con “chavos banda” y con otras poblaciones en situación de riesgo, relacionada con el hecho de que los talleristas de Alas no estaban dispuestos a acudir a estos lugares ni a trabajar con tales poblaciones; en cambio, ella no tenía problema, por lo que continuamente la llamaban:

[...] no me lo tomé tan en serio al principio, yo seguí haciendo mis cosas [actividades como estudiante de sociología y en la asociación civil]... pero bueno, los fines de semana ya empezaba a contemplar la posibilidad de dar talleres [...] pero a raíz de esta experiencia me empiezan a llamar, me dicen: “Vamos a trabajar en tal colonia”, en colonias muy marginales, de alta pobreza, de alto índice delictivo [...] me decían: ¡Lánzate a Neza y a tal y a tal”, al fin de no sé dónde y yo lo hacía. La mayoría de los talleristas de aquel entonces... ¡Nadie! [...] nadie quería porque era irse a casa de la no sé qué fregada.

Adela subraya la importancia que para ella ha tenido esta actividad, pues considera que además de la experiencia profesional que provee, de foguearse como maestro, constituye “una experiencia interesante de vida porque al final de cuentas hay muchos relatos y te va formando también en el plano personal, vas conociendo una realidad totalmente distinta”.

Posteriormente, se integra al colectivo La Matraca, que tenía el propósito de crear una propuesta cultural basada en la investigación y ofrece talleres para niños, pero pronto el grupo se desintegró. Paralelamente a la actividad en Alas, luego del declive del colectivo, Adela da talleres auspiciados por muy distintas instancias: delegaciones, hospitales, el Instituto de Cultura del DF, entre otros.

Cuando surge el Faro de Oriente es invitada a colaborar, y ella se integra y contribuye con gran pasión en todas las actividades: desde pegar carteles hasta hacer incursiones en las colonias aledañas para atraer a la población de jóvenes, a quienes se dirigía el proyecto. Este es un momento crucial de su carrera, por el significado que tuvo en cuanto a la posibilidad de concreción de un programa con alto impacto social. Al finalizar la participación en el Faro, continúa con su actividad en diversas instituciones: en hospitales, en delegaciones, en centros comunitarios, en Casa Talavera, para UNICEF, etcétera.

El trabajo con poblaciones en situación de riesgo es difícil e implica una fuerte carga emocional, lo que la lleva a alternar entre esta actividad y otras, que son vividas como más ligeras, como talleres en museos y en escuelas. En el momento de la entrevista, debido a cuestiones de salud, Adela se replantea durante cuánto tiempo más podrá continuar con su actividad como tallerista, sobre todo en las condiciones en las que suele hacerlo, y la opción que emerge es “seguir desde otra trinchera”, para lo cual una posibilidad es la participación en proyectos de investigación, en particular, para la SEP.

Un aspecto fundamental a destacar en la trayectoria de Adela es el disfrute que obtiene del ser tallerista, el cual se vincula con el compromiso que ha generado en su trabajo con las poblaciones marginadas y en situaciones difíciles.

El trayecto profesional de Óscar

Óscar remite el inicio de su actividad laboral hacia los 11 o 12 años, edad en la que empezó a colaborar con su padre en las producciones teatrales que éste realizaba, pues “había un encargo y un pago”. Hacía “cosas sencillas”, como cargar, lijar o pintar. Al terminar la secundaria estudió una carrera técnica de Diseño Gráfico en un CETIS y luego la preparatoria abierta. Óscar relata que en esa época de su vida fue “todo muy desordenado”, hubo periodos en los que abandonó el estudio y tuvo varios trabajos fuera del entorno familiar, como vender mochilas en una temporada navideña y hacer tatuajes. Al terminar los estudios en el CETIS empezó a vender joyería de plata que él mismo diseña, actividad que aún realiza y constituye una fuente importante de sus ingresos; respecto de esta actividad, Óscar revela cierta ambivalencia, pues le agrada la realización de los diseños y la venta pero a la vez siente que, como así resuelve lo económico, deja de hacer cosas que también le gustarían:

Tiene la ventaja de que me da lana, pero al tener resuelto eso, no he hecho lo que han hecho muchísimas otras personas para dedicarse más a lo que les gusta. Y me gusta: el contacto con la gente te da mucho, vender se me da, me gusta hacer las cosas, me gusta diseñarlas, pero no me llena.

Ingresa a La Esmeralda y estudia la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, la cual concluye, aunque sin haber elaborado la tesis. Al terminar, obtiene financiamiento a través de un proyecto del Gobierno del Distrito Federal (GDF) para instalar un taller de gráfica, en el cual trabaja desde entonces con un compañero; en el momento de la entrevista esta actividad ha empezado a declinar y Óscar se plantea la posibilidad de instalar otro, ahora de manera individual. En dicho espacio, Óscar ha llevado a cabo un taller con niños que adquiere relevancia en relación con sus ideas sobre la educación y que contrasta con las condiciones que ofrecen las instituciones. Una de ellas es el tiempo, que en los talleres se mide por los procesos que ahí se desarrollan, no por minutos.

Prácticamente de manera simultánea, lo invitan a colaborar en el curso de verano del Cenart, los organizadores “quedaron muy contentos” y desde entonces participa año con año. Desde la finalización de sus estudios ha participado en las convocatorias de diversas instituciones, como el mismo GDF y la UNESCO.

La trayectoria profesional de Óscar no es una línea recta, desde sus inicios se caracteriza por un ir y venir de una actividad a otra; algunas son abandonadas mientras que otras tienen continuidad. Es una constante que realice varias actividades a la vez, como la venta de plata, participar en convocatorias, dar talleres y elaborar alguna producción propia. Él se define como “muy inquieto” y, aunque tiene una fuerte motivación en relación con la educación y sostiene algunas ideas al respecto con vehemencia, expresa que no es su proyecto de vida dedicarse a ser tallerista, pues ésta es sólo una de las vías que le interesa transitar.

El trayecto profesional de Ernesto

Ernesto tiene diez años como tallerista. Inició “intermitentemente”, en cursos de verano, en los que seguía hasta el 2011. Previo a ello, al terminar la preparatoria, fue instructor en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), y subraya que su interés por la docencia se hizo presente desde entonces. Sin embargo, en los últimos cuatro años se ha enfocado en colaborar con asociaciones civiles encargadas de la atención a personas con necesidades específicas. La inquietud por desarrollarse en esta línea surgió desde la elaboración de su tesis de Licenciatura en Artes Plásticas, que realizó a partir de su trabajo en una asociación civil que atendía a personas con graves trastornos del desarrollo. Se trataba de brindar atención psicopedagógica, lo cual incluía actividades de artes plásticas, de las cuales él estaba a cargo. Es así como empieza a generar una experiencia en un área muy específica, en la que se ha especializado. El interés por la docencia, la formación como artista, la producción y los intereses personales se conjugaron en ese proyecto.

Posteriormente, ha trabajado en una casa de reposo para personas con trastornos graves, como esquizofrenia y manicodepresión, en un modelo que pretende la reinserción al trabajo. Ernesto se ocupa de las actividades creativas: dibujo y pintura. Por las características de la población atendida, se trata de talleres con grupos muy reducidos y de una atención altamente individualizada.

Estas dos experiencias le permiten crearse un bagaje a partir del cual empieza a “armar proyectos propios”, proyectos en los que él propone la inserción de actividades plásticas y visuales, para la atención a poblaciones específicas, en modelos interdisciplinarios. Se trata de una inquietud por realizar intervenciones en las que se integre el arte a propuestas educativas y terapéuticas: “Y ahora particularmente en el arte, ya pude, justo combinar el arte o la plástica, lo visual, con lo pedagógico y con lo terapéutico. Ahora, especialmente, sí es algo que me interesa mucho”.

Es así como se incorpora a trabajar en un hospital de oncología en Morelos, y apoya en la atención a los niños, proyecto en el que colabora durante dos años, primero contratado por el propio hospital y luego con un apoyo del Instituto de Cultura estatal. En un primer momento se abocó a los niños pero en los últimos seis meses se amplió la atención para abarcar también a los padres. Las necesidades de éstos fueron detectadas pronto por Ernesto y el proyecto pudo realizarse gracias a las gestiones que realizó para recibir apoyo, en el marco de la Escuela hospitalaria, programa de la SEP que tiene el propósito de regularización escolar en el ámbito hospitalario:

[...] empecé con los niños y estos últimos seis meses de enero a mayo trabajé con los padres, que fue sumamente interesante y... intenso y rico, ¿no? Era una idea, una necesidad que detecté desde que entré, que era importante trabajar, en casos de hospitalización, sea cáncer o sea accidente, que requiera larga hospitalización, bueno, genera allí, trastoca la dinámica familiar y... en fin, o saca a flote problemas que ya había, entonces, bueno, las mamás normalmente son las que acompañan a los niños, los papás, en

el mejor de los casos, algún otro familiar. Pues también cargan un chorro de cosas y de pesares y culpas y miedos [...]

Estos proyectos se caracterizan por la colaboración de un equipo interdisciplinario para brindar la atención requerida, trabajo que es altamente apreciado por Ernesto:

[...] eso es lo que a mí me interesa, cómo puedes armar proyectos que sí, trabajas con las condiciones que hay, con los recursos materiales y humanos que hay y con equipos de gente que de otro modo no tienes también relación, no sé, empecé a trabajar y a aprender de los médicos, de las enfermeras, de la maestra, de la psicóloga, de los mismos padres. Se vuelve como un trabajo sumamente rico y humano [...] Te das cuenta que puedes hacer, que puedes transformar tu realidad de mil modos y que, aparte, en lo colectivo puedes hacer sinergia y generar algo mucho más interesante y con mucho más alcances cuando estás trabajando en equipo, con gente a veces que nunca te hubieras imaginado.

Para Ernesto, la apuesta consiste en que el arte, al ser integrado a propuestas educativas y terapéuticas, abre posibilidades a la subjetividad:

[...] el arte es un vínculo más, es ese otro lenguaje que permite expresar o transmitir y comunicar lo que la pala... Así puse en mi tesis: “Donde la palabra no basta, la plástica como un vehículo de comunicación y vía terapéutica” o herramienta terapéutica y pedagógica. Es decir, las posibilidades del arte son infinitas, en este caso a mí me interesa[n] aplicaciones pedagógicas y terapéuticas, que a veces van una con la otra, ¿no?, se van entretejiendo [...] creo que el arte te permite explorar todos esos territorios donde te rebasa la misma experiencia o la situación, ¿no?; donde justo las palabras no bastan o, abre canales de comunicación y de exploración.

Talleres en albergues para adolescentes en situación de abandono, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y talleres para mujeres y niños violentados y abusados son otras de

las actividades que realiza cotidianamente. A lo largo del tiempo, Ernesto se ha creado ciertos conceptos guía de su trabajo, algunos retomados del psicoanálisis, como la preocupación por generar propuestas que apuntalen la subjetividad, que abran vías de expresión “donde la palabra no basta”; y ciertas nociones alrededor de la violencia y las poblaciones vulneradas, además de las propias del arte. Su preocupación principal es el trabajo con estas poblaciones:

[...] pues eso es lo que me interesa, justo allí donde nadie presta atención, donde nadie... podría ser cualquier población pero me llama más la atención o me interesan esas poblaciones donde no hay gran circulación de recursos de ningún tipo, donde nadie apuesta a que pueda suceder algo, a que haya un movimiento, a que produzcan algo, en fin, ¿no? Entonces, pues éstos son mis intereses, de un modo muy general.

Ernesto plantea una estrecha relación entre un proceso personal y el trabajo que realiza como tallerista que, a la vez, lo nutre en su proceso creativo:

Ahora estoy en un proceso como de elaborar desde otro lugar paralelo, de creador, cómo estas experiencias de docencia, de aplicación, o posibilidades terapéuticas regresan a mí y yo las reelaboro para hablar en mi discurso visual de ellas, ¿no?, que finalmente es cómo yo vivo las cosas, ¿no? En este caso, cómo vivo esta experiencia docente particular e intensa con estos grupos ¿no?, y estas poblaciones, entonces es como un vaivén, una dialéctica, una alimenta a la otra y claro que esta experiencia previa con niños me dio, me decía una amiga que es psicoanalista: “Aquel que puede trabajar bien con niños puede trabajar bien con psicóticos”.

Ahora estoy en un proceso, te digo, de poder digerir como creador, o sea, con la formación que recibí en la Esmeralda, que es una formación como creador, productor de objetos artísticos que van y se exponen: que mete a convocatorias, que mete a concursos, que le apuesta a exponer en una galería.

En el momento de la entrevista, la situación laboral de Ernesto era la siguiente: trabajaba en un curso de verano, en la casa de reposo de la que antes se habló, tenía una beca del Fonca, a punto de concluir; estaba haciendo gestiones para poder continuar con su trabajo en el hospital oncológico y buscaba la posibilidad de realizar un concurso de oposición para ser docente en una universidad pública. Como puede verse, desplegaba numerosas actividades de modo simultáneo; sin embargo, para el mes siguiente sólo tenía un empleo seguro: el de la casa de reposo, donde impartía un taller de plástica los viernes; el curso de verano habría terminado, la beca del Fonca también.

Los proyectos, en breve: especializarse y dedicar una parte de su tiempo a la docencia en una institución superior. Esto cubre su preocupación por generar un patrimonio y tener cierta seguridad social y sus intereses profesionales.

El trayecto profesional de Rosaura

Cuando conocí a Rosaura, en el verano de 2009, laboraba como tallerista para Alas... los fines de semana, al respecto hizo varios comentarios: “esto no lo dejo, los niños me hacen reír, trabajar con los niños te pone de buen humor”. Simultáneamente, entre semana tenía un cargo administrativo en un instituto de educación superior que ofrece carreras ligadas al diseño digital, respecto del cual aclaró: “Me da de comer”. De manera complementaria, impartía algunos talleres libres (independiente de las instituciones): “Cuando puedo doy talleres libres, como taller de encuadernación o de textiles”. Me impresionó su buen humor. La forma en que narra los sucesos y cómo disfruta de su trabajo. Es de fácil sonrisa. Cuando la entrevisté, al año siguiente, Rosaura –quien estudió Comunicación Gráfica en la ENAP– tenía 11 años como tallerista. En ese momento, si bien trabajó en un curso de verano, había abandonado casi por completo dicha actividad y estaba de tiempo completo en el instituto, en un puesto con funciones académico-administrativas. La decisión fue tomada debido a la maternidad: la necesidad

de un empleo y un sueldo fijo y de garantizar la atención médica para sus hijas.

Durante la entrevista relató que desde que era niña se interesó por las artes plásticas, pues cerca de la escuela primaria a la que asistía estaba una escuela de arte para niños, Pimpleia, a la que hubiera querido ir, pero: “mi mamá, en ese entonces, ¡quién iba a pensar en tomar clase de...!”; cuando ingresó a la carrera pensaba en la posibilidad de trabajar en esa escuela, se decía: “Bueno, algún día, algún día voy a estar ahí dando talleres”. Estudió Diseño de la Comunicación Gráfica en la ENAP, donde comenzó a dar talleres para niños en el TIAP, a partir de lo cual participó en varios proyectos de modo voluntario, altruista: con niños de la calle, en vinculación con el padre Chinchachoma; en Guerrero, en un campamento tortuguero, con niños de la localidad; en hospitales. El TIAP también fue la vía a través de la cual conoció a las fundadoras de Pimpleia:

[...] les dije que estaba interesada en estar colaborando, trabajando con ellas y ¡me aceptaron!, sin necesidad de preguntar, sin necesidad de llevar referencias, sin necesidad de muchas cosas. Entonces fue una entrada como muy fácil, ¡me gustó mucho! Fue una experiencia, fue algo que por mucho tiempo quise ¡y lo logré!

Las complicaciones prácticas asociadas al nacimiento de la primera hija le impiden continuar en la impartición de talleres en la escuela; trabaja entonces para Conaculta, como tallerista de Alas. Durante el último año ha laborado *ya independiente*, en algunos de los talleres para profesores que se organizan en Palacio Nacional, de modo independiente de Conaculta:

[...] ellos programan así una especie como de curso para maestros, van a diferentes museos, les explican pueees alguna exposición que esté vigente, algo que tenga que ver con lo que está llevando la SEP, porque todos son docentes de la SEP, y ya después, lo que yo genero, es una actividad plástica relacionada tanto a la exposición que a ellos mismos le sirva como

material didáctico... y alguna técnica que puedan usar ellos como material didáctico.

Rosaura desde los inicios de su trayectoria profesional se inclina por la docencia, en ningún momento se plantea laborar en empresas o la creación de obra propia. El servicio social en el TIAP la encamina al trabajo como tallerista, que ha desarrollado sobre todo para instituciones gubernamentales y en Pimpleia. A pesar de haber abandonado prácticamente su labor como tallerista, el proyecto de retomar la actividad aún está presente, en particular, el deseo de dar talleres en la escuela de arte, debido a los principios educativos y a la metodología, que Rosaura contrasta con la de los que impulsa el gobierno:

Bueno, algún día, ¡algún día voy a estar dando los talleres!, porque es totalmente diferente estar tallereando para el gobierno, porque ya estás estructurado, porque ya estructuras un plan, una temática, son trabajos seriados, que llevan un mes, un mes y medio de proceso. El niño ya va con la idea de que va a ir a hacer algo y va a llevar un proceso. No es lo mismo a dar un taller de una hora, hora y media a dar un taller donde el niño va a crear desde el boceto, desde la idea, se equivocó, en las correcciones, el acabado, ¿no?, desde que le pone título y hace una pequeña cédula, de qué es lo que trató de poner en esa imagen, en ese cuadro. Porque no solamente era pintura, era escultura, eran varias cosas, grabado... Entonces ¡era muuuy padre! Y por suerte, por ejemplo, una de mis sobrinas entró ahí, a tomar clases. Mi cuñada la llevó. Entonces me volví a acercar. Aparte de todo, tú ves las exposiciones, ves el término de tooooodo y te sorprende realmente que un niño haya generado eso, el objeto que haya hecho ¡te sorprende!

El trayecto profesional de Ignacio

Ignacio proviene de una familia de clase trabajadora, creció con carencias y su padre, que era contador, pronto lo hizo su ayudante. Estudió, pues, Contaduría, sus primeros trabajos fueron en esta área, pero sus inquietudes lo llevaron a abandonarla y buscar otros

derroteros. Salió muy joven de la casa paterna, y narra en relación con esa época: “Ya empecé a conocer gente y a entrar a los museos y a las galerías, y de ahí me nació el hambre de estudiar algo respecto a eso”. Así es como se acerca a la Escuela de Artesanías del INBA para estudiar cerámica, y a la ENAP de la UNAM, si bien nunca se matricula. Reconoce su formación como ligada al autodidactismo y a la experiencia práctica, pues sólo asistió alrededor de tres años a la escuela profesional, pero no de modo formal.

Aprendió diversas técnicas, como el manejo de resinas y la fibra de vidrio, la elaboración de moldes, la fotografía, la animación, el *performance*, la instalación y la serigrafía; expresa que su trabajo ha sido siempre “muy experimental” y ligado a las artes visuales. Ha laborado en distintas galerías de arte en la organización de exposiciones, vendiendo arte, y, en general, en cuestiones de carácter administrativo y gestivo. También ha sido productor cultural y ha producido artesanía para vender en distintos espacios, como los museos.

Uno de tales proyectos artesanales fue el diseño de un *kit* para que los niños trabajaran con barro, a fin de comercializarlo como material didáctico. Es así como se acerca al área educativa. El *kit* no se vendió pero fue la puerta de entrada a Alas, proyecto al que se incorpora hacia el año 2002, y marca el inicio de su actividad como tallerista, la cual lleva a cabo de modo paralelo a otros empleos temporales, como los ya citados.

En el momento de la entrevista, hacia septiembre de 2010, se encontraba “bastante fastidiado” porque llevaba más de cuatro meses sin trabajo. Las 90 horas de Alas ya habían sido cubiertas y no tenía perspectiva de un empleo que solventara sus necesidades para el resto del año. El único prospecto de trabajo eran unas horas semanales de clase en un instituto de educación superior en Ecatepec, para dar una materia optativa relativa a las artes visuales. Su desesperación era tanta, que comentó que estaba pensando en “hacerse pescador”.

PARA CERRAR

Para lograr una comprensión de la estructura y el modo de funcionamiento del campo de trabajo y de la inserción de los talleristas en éste, se consideraron tres líneas de análisis que se entrecruzan: *a)* El contexto cultural que, según Aguado (2004), brinda el *conjunto de referentes simbólicos* de la actividad laboral; *b)* el marco estructural que regula tanto las contrataciones como los modos de operación y constituye también un referente simbólico, y *c)* las actividades laborales de los participantes, que permitieron no sólo un seguimiento de las trayectorias profesionales individuales, sino visualizar cómo la estructura del campo laboral adquiere concreción.

Respecto del primer punto, el contexto cultural, más que recapitular las coordenadas en las que se genera y toma forma el sector cultural en México, cómo se crea la cultura infantil y resaltar la importancia de la figura del tallerista, sólo quiero subrayar dos aspectos que considero fundamentales por sus efectos.

Por un lado, la permanente tensión entre la federalización y la descentralización de las funciones gubernamentales. Desde finales de la Revolución (1921) ha habido un impulso a la descentralización, a la democratización y a la municipalización que corre paralelamente con fuertes instituciones federales con una organización más centralizada: se crea el municipio libre y la SEP. La polaridad cobra relieve en algunos momentos, uno de ellos se dio a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando se busca la descentralización y se fortalece a los estados a través de distintos mecanismos, a la vez que se crea una instancia federal que cobró particular fuerza: el Conaculta. Tal tensión deja su huella en todos aquellos que laboran en el sector cultural.

Por otro, la constitución del campo cultural. Hay dos momentos claves en ello: el movimiento del '68 y los años ochenta. Estos últimos aparecen como un momento de culminación de un proceso iniciado 20 años atrás y de apertura a una nueva forma de ver y hacer cultura y educación. Los años ochenta son un parteaguas en

lo conceptual y en lo político. Y este parteaguas lo marca la creación del PACAEP, en 1983. Es ahí donde se definen los conceptos, los lineamientos y las metodologías que lo llevan a constituirse como un referente simbólico de propuestas educativas alternativas. A la vez que inicia con nuevas condiciones laborales, pues el PACAEP se operó a través de la contratación de profesores temporales.

Fue durante la década de los años ochenta cuando se desplegaron los discursos y prácticas institucionales en los que es posible el anclaje del tallerista. Aunque la labor de éste ya estaba presente, en ese momento se instituye al sujeto tallerista en relación con las prácticas de educación en ámbitos no formales. Asimismo, se delimitan referentes identitarios que conforman a los talleristas como grupo, distinguiéndolos de otros actores sociales cercanos, tales como los profesores de las escuelas, los “cuentacuentos” y los creadores –artistas con reconocimiento social a los que se alude con el título de *maestros*, como el maestro José Luis Cuevas–. También se empiezan a esbozar distinciones asociadas a las instituciones para las que se labora, lo cual parecería otorgar diferentes estratos.

Respecto de los puntos segundo y tercero (el marco estructural y las actividades), como cierre de capítulo argumentaré la idea –surcida a partir de la visualización de las condiciones laborales y del rastreo de las trayectorias– de que hay una precarización en el trabajo de los talleristas. Las consideraciones que siguen se realizaron a partir de una revisión de las nociones de empleo precario y precarización del trabajo, así como de la ubicación del campo de trabajo de los talleristas, que desarrollan tareas vinculadas a la educación y la cultura, en el sector servicios.

En el debate acerca de las transformaciones que ha sufrido el trabajo en la última mitad del siglo XX, se destaca la idea de que las condiciones de estabilidad, seguridad y colectivización, características del empleo en el sector industrial, que primaron a principios de siglo han tendido a disminuir. La transformación tecnológica, la creciente urbanización, el incremento del sector servicios y la caída de los sindicatos como forma de organización de los trabajadores

son algunos de los factores que participan en el mercado del trabajo, contribuyen a la flexibilización, y afectan las nuevas formas de actividad laboral y relación entre empleador y empleado. Los estudios acerca del trabajo en México y sobre el trabajo precario y la precarización del empleo han analizado las particularidades propias de distintas formas de ocupación, sobre todo en el ámbito privado (De la Garza, 2012; Silva, 2010); todos ellos subrayan que las nuevas condiciones laborales son poco favorables para los trabajadores.

La flexibilidad en el empleo se asocia con la *desterritorialización*, es decir, que el trabajo no se desempeñe en la fábrica o la oficina; con la modificación de los tiempos de la jornada laboral, de modo que ésta pueda combinarse con la realización de otras actividades; y con las relaciones virtuales en lugar de cara a cara y la individualización. Este fenómeno suele asociarse a la pérdida de la formalidad del trabajo (trabajo no asalariado, sin contrato u otras modalidades), lo cual frecuentemente apareja condiciones de precariedad.

Tres son los rasgos que definen al trabajo precario: la incertidumbre, en relación con la continuación de la relación laboral; la inseguridad social, es decir, la carencia de prestaciones sociales en cuestión de salud, jubilación, etc., y el nivel de ingresos (Laparra, 2007; Maza, 2004; Silva, 2010; Peña, Pérez y Sánchez, 2009). Distintos sectores serían afectados de modo diferenciado por estas características. En algunos casos, la precarización se vincula, además, con los riesgos que corre la salud debido a la alta tasa de accidentes (como en el caso de la industria de la construcción) o a la utilización de materiales tóxicos, que causan perjuicios de modo acumulativo (la industria minera, la metalúrgica y otras), o bien, con problemas derivados de la organización de las actividades, los cuales suelen manifestarse a través de conflictos en las relaciones sociales, que pueden adquirir rasgos de hostilidad, agresión o franco abuso.

Maza (2004) cuestiona el concepto de trabajo precario, en dos sentidos: por un lado, debido a que se ha utilizado como contrapunto del denominado trabajo típico o clásico, caracterizado por la estabilidad y la seguridad social, de modo que adquiere tintes de

negatividad; por otro, porque es difícil establecer los límites entre el trabajo precario y el que no lo es. En algunos casos, el trabajo “atípico” o inestable puede ser exitoso, o ser elegido por voluntad. Estas cuestiones conducen a la necesidad de replantear el concepto de trabajo precario y avanzar en los estudios de carácter empírico. La noción de precarización, según el autor, continúa teniendo vigencia, ya que permite analizar cómo para trabajadores diversos, en situaciones específicas, entran en juego condiciones de distinto orden que pueden precarizar el trabajo (se puede trabajar en un espacio saludable, con un sueldo regular, y sin abusos en las relaciones y, sin embargo, existir condiciones que precarizan, como: la constante incertidumbre de la continuación de la relación laboral, los desplazamientos excesivamente largos o las jornadas prolongadas —como las guardias de los médicos o las de los vigilantes, que laboran 48 por 24 o 24 por 24 horas—.

Estas ideas constituyen el referente desde el cual propongo que existe una precarización del trabajo de los talleristas. La incertidumbre en relación con la continuidad de la relación laboral se presenta en todos los casos, aunque con distintos matices. A veces, se trata de contrataciones por proyecto, lo cual implica la terminación del trabajo a la finalización de éste; en otros, de trabajos realizados como becarios; en el caso de quienes trabajan para Alas..., el contrato es por 90 horas anuales, que pueden ser renovadas o no. Cuando el empleador es el gobierno, el trabajo está signado por los movimientos de las políticas culturales y presupuestarias.

El presupuesto marca los ritmos de las actividades. Hay un ritmo anual, cuyo inicio ocurre, en realidad, sólo hasta el mes de abril, cuando pueden empezar a ejercerse los presupuestos, y finaliza casi totalmente en noviembre, cuando se cierra el ejercicio presupuestal anual. Asimismo, hay un ritmo que proviene de los sexenios presidenciales y los cambios en los equipos de las dependencias gubernamentales, así como de los ajustes que se efectúan a las políticas culturales; además, hay celebraciones circunstanciales, también ligadas a aquéllas: en 2010, hubo una reducción presupuestal para

los talleres, pues los recursos se canalizaron para los festejos del Centenario de la Revolución y del Bicentenario de la Independencia. Los vaivenes en el manejo del presupuesto dirigido a la cultura, por tanto, se convierten en un factor que incide en las posibilidades y restricciones con que se encuentran los talleristas en la búsqueda y desarrollo de su actividad laboral. Cuando el empleador es una empresa particular, puede haber o no contrato, y la incertidumbre es igual o mayor que en el caso anterior. La seguridad social es inexistente, pues no se genera antigüedad, no hay jubilación ni programas de retiro, ni atención a la salud.

Las condiciones que imponen las instituciones para contratar a los talleristas obligan a una continua generación de ideas y proyectos para ofrecer y vender, así como a un encadenamiento de empleos que cansa y desgasta profundamente, además de las negociaciones con los funcionarios en turno. Tal situación evidencia el

Figura 10. Manos que enseñan



Tallerista demostrando cómo pintar una hoja de maíz. Taller de hoja de maíz del Día de la Candelaria, 2014. Museo Nacional de Culturas Populares. (Archivo personal de Fátima Michel.)

ejercicio del poder institucional, las grillas, y las pertenencias a grupos. Y su contraparte: el desprecio que sienten los talleristas por los funcionarios y su ignorancia, o por las políticas de las instituciones y las políticas asociadas a la modernidad.

Todos estos elementos permiten vislumbrar las formas en que el poder se inscribe en el cuerpo: en el desgaste, en la angustia, en la sensación de pérdida de tiempo cuando la propuesta es rechazada o ignorada. Se trata aquí de una estructura invisible, de la que nadie es responsable, que regula la forma en que se lanzan o se reciben propuestas, lo que estimula una competencia feroz. Y desgasta, salvo algunas excepciones, como la de Óscar. Se produce una situación paradójica pues, en algunos casos, para los egresados de carreras vinculadas con el quehacer artístico y/o con deseos de incursionar en la producción artística y el mercado del arte, el trabajo en educación y cultura se convierte en una forma de obtener cierta estabilidad –los artistas no son trabajadores asalariados en el sentido tradicional del término, aunque hagan trabajos por encargo–, pero también en este ámbito el trabajo es incierto.

Las nuevas formas de trabajo constituyen sujetos con características particulares y distintas de aquellos que formaban parte del mundo laboral de principios del siglo pasado. Los sujetos se encuentran con aspectos que pueden parecerles propicios, por ejemplo, el no estar ligados a horarios o normas institucionales demasiado estrictas de modo permanente; sin embargo, también deben enfrentar condiciones de inseguridad social, de inestabilidad en el empleo, de incertidumbre permanente, que también contribuyen a la constitución de las nuevas corporalidades.

CAPÍTULO 4

EN EL TORBELLINO: PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS CORPORALES EN EL TRABAJO

El trabajo de los talleristas es muy físico

Adela

En el capítulo anterior perfilé cómo se conforma el campo de trabajo de los talleristas, bosquejé los referentes culturales que lo atraviesan y presenté a los actores sociales participantes en el estudio. Ahora me adentraré en el estudio de algunas de las prácticas que realizan durante la impartición de los talleres, muchas de las cuales tienen una intención educativa, y de las experiencias corporales asociadas con ellas.

Las prácticas como objeto de estudio de las ciencias sociales empezaron a cobrar relevancia luego del cuestionamiento del “giro lingüístico” y del estructuralismo. Entonces se tornó la mirada a los cuerpos, a los sujetos y a los haceres como los lugares desde los que podían replantearse las teorías sociales. Son tres los autores cuyo pensamiento ha tenido mayores repercusiones en la investigación social y antropológica más reciente: Bourdieu (1990, 2002), Foucault (1984a, 1984b, 1984c, 1987, 2006) y De Certeau (1996).

Figura 11. En el nivel de los niños



Tallerista hincado explicando a una niña cómo mover las fichas en el juego de la Titarra. (Archivo personal de Fátima Michel.)

El primero enfoca el estudio de las prácticas a partir del *habitus* y en su relación con los campos y los agentes. El sociólogo afirma que las prácticas tienen una racionalidad que les es propia, se transmiten en la socialización y no siempre son conscientes. En ellas intervienen conocimientos, valores e intereses de los agentes en sus distintos posicionamientos en los campos. Foucault (1984a, 1984b, 1984c, 1987, 2006) enfoca el sitio que las prácticas, junto con los discursos, ocupan en los dispositivos de poder, a fin de formar cuerpos dóciles y normalizar a los sujetos; y advierte que el poder no es sólo restrictivo sino productivo. Si bien se considera a los sujetos y los cuerpos, el análisis de las prácticas desde este enfoque se dirige preferentemente a los dispositivos desde los que éstos son modelados. Por último, De Certeau (1996) estudia las prácticas a partir de dos conceptos en tensión: estrategia y táctica. La primera refiere a las relaciones de fuerza que se entablan cuando un sujeto social puede establecerlas desde “un lugar propio”, distinguiéndose del conjunto social. Las tácticas refieren a las acciones de los débiles,

Figura 12. Jugando en el piso



Taller Ollin Mahuilli, un ratón para hacer juguetes. Tallerista a nivel del piso contando el cuento, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

de quienes no tienen dicho lugar distintivo, sino que deben moverse en relación con las acciones de los poderosos. El autor afirma que numerosas prácticas cotidianas se realizan como tácticas. Aunque desde distintas ópticas y con propósitos diferenciados, los tres autores ponen de relieve la relación de las prácticas con el poder, con la estructura social y con los intereses políticos, situando a los agentes sociales de modos diferenciados.

Para los fines de este trabajo, la noción de ‘prácticas’ de Bourdieu (1990, 2002) es la más pertinente, en tanto las vincula con los campos, que fue mi punto de partida para la delimitación del campo de trabajo. Esta noción es también recuperada por Csordas (1994), como uno de los referentes para su argumentación en torno al concepto de *embodiment*. Las prácticas, pues, constituyen modos de hacer insertos en contextos sociales y culturales, los que las proveen de significados y contribuyen a su estructuración, a la vez que delimitan las “posibilidades de acción” que se inscriben en el cuerpo (Aguado, 2004). Desde estas nociones, me propuse una descripción

analítica de algunas prácticas características de los talleristas, sin hacer a un lado las particularidades de las acciones de cada uno de los participantes en el estudio.¹

En particular, para el caso de los talleristas, las prácticas involucran dos aspectos que se entretajan en los talleres: las formas de relación con los niños derivadas de los principios educativos que sostienen (libertad, construcción, expresión, proceso) y las formas de relación con las herramientas y materiales propios de las artes plásticas, que tienen un efecto en las primeras, es decir, en las formas de transmisión del “hacer” y en la relación con los niños. La experiencia corporal mostrada en este capítulo es la que se produce alrededor de sus prácticas educativas en los talleres no formales de arte. En ella se producen sensaciones, percepciones y afectos debido a la relación con los niños, al manejo de herramientas y materiales, a los logros y fracasos respecto a las expectativas; y en relación con las condiciones en que se produce la práctica, que permean todo lo anterior.

ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA

El tallerista con los niños en el taller. Éste es el momento que define la labor de los talleristas. Momento que se encuentra surcado

¹ La perspectiva foucaultiana no fue un referente teórico en la delimitación y análisis, debido a que mi interés se centró en la experiencia corporal desde la subjetividad, con énfasis en las particularidades de cada uno de los participantes en el estudio, más que en el análisis de dispositivos de poder, si bien éstos asoman al analizar los puntos de vista de los talleristas. No obstante, me parece que el concepto de *prácticas corporales*, propuesto por Muñiz (2010) desde este enfoque no se contraponen, en tanto las define como “sistemas dinámicos y complejos de agentes, acciones, de representaciones del mundo y de creencias que tienen esos agentes, quienes actúan coordinadamente e interactúan con los objetos y con otros agentes que constituyen el mundo [...]” (p. 42). La autora sostiene que dichas prácticas son históricas y que, más que estar en el contexto, forman parte de él y lo transforman. A la vez, las prácticas producen a los sujetos que las realizan, de modo recursivo. En este capítulo y en el próximo es posible apreciar cómo las prácticas modelan a los talleristas de artes plásticas, que ostentan modos particulares de ser cuerpo.

por distintas dimensiones. Una, de relevancia fundamental, es la temporalidad. Los tiempos del taller son largos, en tanto pueden remontarse a la elaboración de la propuesta por escrito y el diseño del prototipo, sujetos a la aprobación de la instancia correspondiente, hasta el establecimiento del contrato, la negociación o la asignación del espacio y de los materiales; la impartición del taller y el cobro del pago estipulado.

Los tiempos de la puesta en marcha del taller hasta su impartición, incluyen por lo menos tres momentos: el arreglo del espacio asignado y la disposición de las herramientas y materiales, previamente a la llegada de los niños; la impartición, y la limpieza y acomodo del espacio después de su partida. Estar en el taller implica todo este proceso, desde la llegada un tiempo antes de la hora oficial de inicio hasta la entrega del espacio y de las herramientas y materiales sobrantes a la institución. Finalmente, el momento de la impartición también puede ser marcado por los propósitos y las actividades desarrolladas: el inicio, el desarrollo y la terminación o cierre. Posteriormente, siguen los tiempos y las andanzas relativas a los pagos, de los que ya he hablado antes.

El espacio es otra dimensión de vital importancia, que incluye el tamaño, la iluminación, la ventilación, la temperatura, la humedad y hasta las condiciones acústicas. El espacio en que se desarrolla la actividad puede convertirse en un aliado o en una limitante, lo cual, por supuesto, depende de su vinculación con otros aspectos, como el tamaño de los grupos, el tiempo asignado al taller, y hasta el clima. En íntima relación con el espacio se encuentran los equipos de que se dispone, las herramientas y los materiales. Todo ello en conjunto, vinculado con la temporalidad, constituye el escenario en el que se lleva a cabo el taller; aunque hay que aclarar que cuando digo escenario no quiero decir que es un espacio inerte, sino que hay una continua interacción con el espacio, las herramientas y materiales, que pauta de algún modo el proceso y el resultado.

Una dimensión de distinto orden es la interacción con los otros. La interacción central es con los niños. Interacción mediada por las

condiciones, por los propósitos y actividades planeadas, así como por las ideas de los talleristas (sobre la educación, el funcionamiento del taller, o los mismos niños).

En el primer apartado expondré las condiciones de la práctica. En el segundo, mostraré el clima y la estructuración general de los talleres. En el tercero, expondré cómo son las interacciones que se dan con los niños durante el desarrollo de aquéllos y en el cuarto, las actividades pre y post taller.

Las condiciones de la práctica constituyen el marco de la actuación de los talleristas, caben en lo que ha sido denominado como lo micro: lo local, lo particular, lo cotidiano. Distingo las condiciones laborales de las condiciones de la práctica porque estas últimas son las que remiten de modo más directo al quehacer: la atención de los niños en la cotidianidad. Sin embargo, no se encuentran desligadas de lo estructural o macro, pues del mismo modo que aquéllas, forman parte del encuadre que hacen las instituciones para el desarrollo de los talleres: los espacios físicos, las herramientas y materiales de los que se dispone, los tiempos estipulados o la asignación o no de ayudantes.

La reconstrucción de las condiciones de la práctica fue realizada primordialmente a partir de los relatos de los talleristas, con la intención de recuperar su perspectiva, la forma en que viven las circunstancias particulares en que desempeñan su actividad. Algunos aspectos, por tanto, cobran más relevancia que otros, en función de la insistencia o del tono emocional. En algunos casos complemento los relatos con base en las observaciones que realicé.

La masificación

El tamaño de los grupos es un tema presente en el discurso de prácticamente todos los talleristas entrevistados. Aunque con distintos matices, existe una preocupación por el número de niños que deben ser atendidos, se considera que a una mayor cantidad de niños la calidad del proceso se ve deteriorada. Los rangos aceptados varían, pero hay una sensación generalizada de que los grupos son siempre más

grandes de lo que deberían para dar una atención adecuada en términos de los propósitos de los talleres. A ello se suma una crítica a las políticas institucionales, centradas en la cantidad de niños atendidos. Tomo los comentarios de tres talleristas para mostrar la cuestión.

El caso más extremo fue narrado por Ofelia y por Tere de distintos modos, se trata de una de las actividades promovidas por Alas y Raíces. Ofelia cuenta que, después de dar talleres infantiles en el Museo de San Carlos, tuvo la posibilidad de incorporarse a Alas y narra su primera experiencia como tallerista de este programa:

Lo primero que hicimos, ¡bien que me acuerdo!, que fue maratónico. Fue lo de murales, ahí en el Zócalo. Eran los metros de manta y los niños, todos los que quisieran participar. Entonces era un, de veras que... yo, cuando me dijeron dije: “ya trabajé con niños”, pero era ¿qué te gusta?, un grupo de veinticinco niños, en un taller de grabado de acá, en San Carlos, estaba tranquilo, ¿no? Pero cuando yo entro a Conaculta y que ahí no se manejan grupitos de veinticinco, de diez, de quince, sino son de cincuenta para arriba, ¿sí? Fue así como: ¿y ahora qué hago?

No sé de dónde salieron pero empiezan a hacer ya las filas de los chavitos esperando para el taller, y poníamos una tela, y ¡pun!, se acomodaban y órale y otra tela y ¡órale!; se ponían otro montón. Estuvo padre, porque veías todo tipo de dibujo, desde los personajes de televisión, hasta que “hago a mi papá y a mi mamá y yo”; no que “a mí me gusta mi perro y lo voy a hacer”. O sea, se les dejaba libre, el chiste aquí era el formato que era grande, ¿no? Pero entonces sí fue así como para mí en ese momento, sí fue fuerte, ¿no?, porque sí fue un cambio muy brusco. De tener un grupo de veinticinco a tener, no sé ni cuántos porque fueron cientos, porque cubrimos ese día todo el día, así que se iban unos y terminaban y se iban otros y terminaban.

Ofelia resalta el contraste entre los talleres en San Carlos y la masificación de los impulsados por Alas, cuyos grupos no descienden de los 50 niños. Su primera experiencia fue un choque, en el que de momento se quedó pasmada pensando qué hacer. Luego entra en la dinámica y logra terminar el día de trabajo. A pesar del ritmo

vertiginoso que se trasluce en su relato, logra poner atención en algunas de las iniciativas de los niños. En tanto que Tere habla de la experiencia de masificación como lo más difícil del trabajo del tallerista: tomar parte en acciones de este tipo, en su opinión, implica una postura ética, pues la masificación trae consigo una falta de respeto a los niños y una cosificación de éstos.

Yo creo que la falta de respeto hacia el público infantil me parece de las cosas más delicadas de dar talleres porque se piensa que, bueno, como es para niños, pues es el peor lugar, o es el peor espacio, no importa que no haya esto, no importa que no haya lo otro, no importa que... Así pasa en todos lados, ¿no? Hay poca gente en este país que ha mantenido un rigor, una ética hacia el respeto al trabajo con niños. Entonces, cuando tú eres parte, cómplice de ese... de esa masa, porque eres contratado por ese... Hubo una ocasión en *Alas y Raíces* que se trataba de llenar números. Alguien le dijo a la directora que tenían que llenar con números y entonces hizo una jornada nacional de cultura infantil, y entonces me llamaron y me dijeron: “Oye, –ya ves que tienes tu contrato de tantos talleres– oye, hay unos talleres en la plaza Ángel Salas”, la que está allí afuera del Teatro de la Danza, atrás del auditorio”. Entonces una jornada así: “Van a ser talleres... llévate suficiente material, ¿qué necesitas?”. Sí, ya me acordé, ellos me consiguieron el material. “Porque va a ser los niños que alcances a atender de las nueve de la mañana a las cinco de la tarde.” “Oye, pero cómo, ¿va a ser corrido?” “Sí.” “¿Y cuánto va a durar la sesión?” “No, hazte algo que lleguen unos, se van otros, porque es gente de Chapultepec, entonces no va a ser algo así...” Bueno, cuando me enteré de que iba a ser una cuestión así tan monstruosa de que... Después en el Metro veías así los espectaculares de que “*Alas y Raíces* atendió a no sé cuántos millones de niños” –porque además fue nacional–, dije: “¡Guau! Yo estuve en eso”, donde ya no eran niños, ¿no?, eran cosas, era espantoso, espantoso, espantoso. Entonces, cuando eres parte de eso, ésa es la parte más difícil.

Óscar no relata su experiencia, sino que hace una crítica del enfoque en términos más amplios. Lo que se cuestiona es que el Estado, tal

como funciona en la modernidad, pueda dar respuesta a las necesidades sociales. Así, es más la lógica social y cultural lo que está en entredicho, el resultado de la masificación no es deseable: es la distopía.

Estamos en una etapa de la modernidad, aparentemente, ¿no?, en una etapa histórica de la modernidad [...] Tú volteas a tu alrededor y los coches son modernidad, la arquitectura, el edificio, el poste de alumbrado implica todo un sistema que tiene que ver con el Estado, con el estado democrático “papapapapa”, etc. Y creo que las instituciones masifican y, cuando se masifican las cosas para el ser humano terminan en distopías, terminan siendo malos entendidos, es como un síntoma que yo veo siempre: Planeas esto: “papapapapa”, va pasando, llega a la institución, termina, es que la institución te pide: “A ver, afecta a cien”, ¿no tiene sentido!, porque la modernidad lo pide, porque la modernidad lo pide y es la lógica de la modernidad, o sea, vivimos en una ciudad, una mancha urbana de ¡veinte millones de personas! Hay muchas cosas que no son viables dentro de esa lógica [...] Entonces, yo creo que eso es lo que suele pasar.

Una secuela de la masificación, mencionada tangencialmente, es el esfuerzo y el desgaste físico que trae consigo. Ofelia, aunque insiste en que, tanto ella como sus compañeros están acostumbrados y pueden manejarlo, muestra el agotamiento:

[...] nosotros estamos acostumbrados, digo, porque... tenemos luego cupos, uno, un tallerista cincuenta niños... ¡¡¡Uff!!! Y lo manejamos, acaba uno como loco, acabas así como de... así de ¡espérame tantito!, ¿no? Pero los atiendes a los cincuenta. Estamos acostumbrados a eso, ¿no?

En un tono similar, Rosaura comenta:

Es pesado de repente. Sobre todo cuando son grupos grandes. Hay muchos lugares donde se manejan grupos pequeños, ¿no?; pero hay grupos grandes donde tienes ciento veinte niños, ciento cuarenta, ¡y contrólos!, ¿no? He tenido niños... de ciento cuarenta niños y contrólos. Están sus

monitores, pero los monitores se convierten en otros niños. Entonces, fíjate que sí es desgastante tal vez, porque a veces son en zonas abiertas y tienes que alzar la voz porque no tienes micrófono y este... y ¡a grito pelado! Y terminas con la garganta deshecha.

Estos comentarios permiten ver que la masificación de los talleres es una práctica frecuente.² El trabajo en masa se puede producir por tres circunstancias distintas: la primera es que la masificación sea producto de una propuesta institucional, como en el caso de las jornadas maratónicas, de las que hablan Ofelia y Tere. La segunda es que el tallerista sea enviado a un espacio (una plaza, un parque, un centro comunitario), con una planeación aproximada del número de niños que se pretende atender y llegue un número mayor, lo que obliga a hacer ajustes de diverso orden. La última es que el tamaño del grupo (en un curso de verano, en una feria o en un museo) sea percibido como masivo.

El caso de la jornada sin fin, en la que no hay momentos de inicio, desarrollo y cierre, sino un continuo en el que los niños llegan, participan y se van, trae como consecuencia que sea necesario atender de modo simultáneo distintos aspectos del proceso. Aunque esta situación se presenta con frecuencia en los talleres, pues los talleristas dan instrucciones, demuestran, hacen seguimiento de los procesos individuales y despiden a los niños al mismo tiempo, el carácter masivo de los grupos aumenta la presión sobre ellos, así como la sensación de estar rebasados y el agotamiento.

La percepción en relación con el tamaño adecuado de los grupos varía. Ofelia considera un grupo de 20 como reducido; en cambio, Óscar piensa que el trabajo que se puede hacer con un grupo de 20 es muy limitado, pues no puede brindarse atención personalizada

² Ernesto y Óscar no han trabajado en grupos tan grandes, modalidad que ha sido utilizada básicamente por Alas..., proyecto en el que ellos no han participado. Amira, por otro lado, tampoco hace mención de esta condición, pues su trabajo para Alas... se desarrolló básicamente en un museo, donde priman otras condiciones. Finalmente, Ignacio no se detiene en ello.

ni ver las necesidades de cada uno de los niños. En este sentido considero que, aunque lo que se pone en juego son distintos propósitos, distintas formas de trabajo e incluso distintas perspectivas de lo que es el propio trabajo, el cuestionamiento al tamaño de los grupos establecido por las instituciones es compartido.

En el ámbito escolar, la masificación como un fenómeno típico de los salones de clase fue mostrado por Jackson (1975) en los años sesenta, en *La vida en las aulas*. La masa se compone no sólo del número de niños, sino de una combinación de éste con las características del espacio y de los recursos de que se dispone: así, pueden formarse filas para sacar punta, para ir al baño o para que el cuaderno sea revisado por el profesor; a esto se aúna el tamaño de los pasillos para circular o los centímetros entre pupitres. Relacionada con ello, se encuentra la inmediatez en la que se mueven los profesores y la rapidez con la que deben tomar decisiones, condiciones que se tornan en características de la profesión. Jackson (1975) también revela algunas estrategias a las que acuden profesores y alumnos para sobrevivir en las aulas.

Ernesto cuenta su experiencia, en la que compara cómo vive el trabajo que realiza con grupos pequeños, con otros donde es “más masiva la cosa”:

[...] en un curso de verano haces lo posible por atender particularmente, pero pues son horarios limitados, grupos muy grandes, es otra demanda, otra necesidad, otra población, entonces tratas de agilizar, no puede ser como tan fino el trabajo; sin embargo, te dan herramientas un tipo de trabajo y otro tipo de trabajo, ¿no? Grupos grandes y este tipo de dinámica, pues, justo tienes que organizarte mejor solucionarlo en un tiempo limitado, procurar que todos terminen lo mejor posible una actividad propuesta, facilitarles todo y que todo esté ya súper organizado para que se pueda llevar a cabo, saber controlar al grupo, saber utilizar los recursos, herramientas y hasta dificultades de los niños y de los que te apoyan, dónde están los líderes, qué características tienen, quién te puede ayudar a controlar a quién, o alivianarlo, ayudarlo.

Además de la presión sobre los docentes y el esfuerzo emocional y físico que acarrea, la masificación tiene otras implicaciones. Una, también apuntada por los talleristas, es la imposibilidad de dar seguimiento a los procesos de los niños, los cuales se convierten en números, en cosas: la masificación es la negación del sujeto (Touraine, 2002). Otra es la incomodidad consigo misma, en el caso de Tere, por haber sido partícipe de las jornadas. Este sentimiento y su reflexión apuntan a lo que Touraine (2002) señala como la ética del sujeto. Al no existir ya un referente externo, trascendente, el sujeto es responsable de sus actos. La contraparte de la culpa es la vergüenza que el sujeto siente ante sí mismo por no haber actuado de modo ético (Touraine, 2002). No hay nadie que increpe a Tere, son sus propios valores en relación con el propósito y la función de los talleres lo que la perturba.

Los lugares lejanos, marginados y peligrosos

Una de las intenciones de los talleres, como ya lo mencioné, es la promoción de la cultura, dando una particular atención a las poblaciones marginadas y de escasos recursos. Por ello, suelen ser impartidos en barrios, colonias o poblados que se encuentran en lugares alejados y de difícil acceso. Ir a lugares lejanos es frecuente, pero no todos los talleristas entrevistados han tenido este tipo de experiencia. Quienes hacen relatos al respecto son Ofelia y Adela (aunque también Tere, Lorenzo y Alejandro, que no forman parte del grupo nuclear, se refirieron a ello). Dos son los problemas que se enfrentan: el tiempo de transporte y la peligrosidad de algunos de los barrios.

Ofelia resalta la lejanía cuando comenta sobre uno de los proyectos de Alas y Raíces en los que ha colaborado:

[...] nos mandaron a museos, a casas de cultura, ¿cómo se llaman éstos? Centros de... se me va el nombre... porque no son casas de cultura... se me va el nombre [...] donde igual van médicos y atienden a la gente, hay psicología, hay diferentes actividades [se refiere a los centros

comunitarios] Yo en la que estuve fue en Tlalpan y también era padre, porque me mandaron hasta lo más recóndito de Tlalpan. No creas que fue en el centrito, donde ahí está más bonita la situación. ¡No! me mandaron hasta... donde me decían los chavitos: “aquí no traigas carro porque se desaparece”, ¿no? Y tú, y tú ibas en el peserito, y parecía la montaña rusa, ¡bum!, subía y bajaba, subía y bajaba porque era así hasta lo más lejos. Me veían que yo ya bajaba del pesero y en la lomita: “Ahí viene la maestra, ahí viene la maestra” porque yo llegaba.

En cuanto a la lejanía, agrega:

A nosotros como talleristas sí nos conviene no desplazarnos muy lejos, que nos quede así como... ¡vamos! Es por todo: por comodidad, por gasto, pues por todo, ¿no? Tampoco va a ser en la esquina de tu casa, pero que sí, no te desplaces de norte a sur para que cuando menos sea más hacia donde tú estás. Cuando te dicen: “Hay en tal y tal lugar”, ¡órale!, te mueves, es más fácil, no llegas tarde.

Adela es quien relata más experiencias en zonas marginadas y peli-grosas, ya mostré su inicio como tallerista con niños de la calle, que fue el pasaporte para entrar a Alas... Su inserción al proyecto fue así:

Empezamos a trabajar en ese sentido. Yo empecé a trabajar y que si me decían: “Bueno, vete a trabajar a Milpa Alta, no sé dónde” ¡Nadie quería ir a trabajar a Milpa Alta, porque era irse a trabajar a casa de la no sé qué fregada!, ¿no? ¡Nadie!, era... a mí me mandaban a lugares donde nadie quería ir, yo tengo eso muy presente. Yo... los tres, cuatro primeros años de tallerista con Alas y Raíces, me mandaban a proyectos y lugares así... que nadie... que yo sabía que nadie aceptaba de muy buen grado por lo menos, ¿no? Entonces y trabajaba con ese tipo de población, trabajé con niños con VIH, trabajé con niños en condiciones de calle, trabajé para museos, centros comunitarios, por ejemplo, que estaban en Tepito, estaban en La Merced... trabajé para muchos lugares, trabajé para colonias perdidas que estaban por la Venustiano Carranza, que estaban por tal lado, que estaban en los

límites del Estado de México. Trabajé para todo eso, y eso te va dando otro tipo de experiencia y te va fogueando de otra de manera, ¿eh?, lo cual también se convierte en una experiencia interesante de vida porque al final de cuentas hay muchos relatos y te va formando también en el plano personal, ¿no?, vas conociendo una realidad totalmente distinta.

También ha tenido otras experiencias:

[...] yo también tenía la experiencia previa de trabajar, de haber trabajado con hijos de madres sexoservidoras, precisamente en la zona de La Merced, ¿no?; con esta compañera psicóloga [su compañera en la asociación civil] [...] ella y yo nos aventamos el rollo siendo mujeres, siendo muy jóvenes y siendo muy... no sé si ingenuas o bobas... pues nos metimos a trabajar en una zona muy pesada, ¿no?

Adela fue parte del equipo que fundó el Faro de Oriente, en Iztapalapa, y cuenta:

[...] yo me acuerdo que una vez me perdí por toda esa parte, porque además hay una Unidad [habitacional] muy grande, no me acuerdo cómo se llama, que decía mi hermano, siempre me comentaba que: “ahí amanecían ahorcados”, “¿dónde te fuiste a meter!”, porque siempre me tocaba.

Naucalpan, Milpa Alta, La Merced, Tepito, Iztapalapa: Adela se ha adentrado en zonas peligrosas de la ciudad, en ocasiones volviendo a casa sola y de noche:

Y es una etapa también interesante, porque no mides los riesgos en ese momento. Había lugares donde yo salía a las ocho, nueve de la noche. Y ahorita son lugares donde no volvería a ir, ¿no?, porque en ese momento no lo percibes, no percibes la enorme violencia y los enormes riesgos que implica.

En el relato, Adela resalta la falta de una clara conciencia del riesgo que corría, destaca también la valoración positiva que ella hace de

esta forma de trabajo, aunque señala que hoy no lo volvería a hacer. En la misma línea, Leopoldo, uno de los talleristas que conocí (pero no fue entrevistado) comentó que de joven iba a dar talleres por el poniente de la ciudad (donde ahora es Santa Fe), las señoras de la colonia lo escoltaban a la parada del colectivo y lo acompañaban hasta que lo abordaba, a fin de evitar que fuera asaltado por las bandas que había en la zona. Si bien, afortunadamente, no se narró ningún incidente que tuviera por resultado un daño en su integridad física, lo que aquí sorprende es la condición de desamparo en la que estos jóvenes eran enviados a lugares peligrosos, por las instituciones del gobierno.³

Los grupos con necesidades específicas

Ir a lugares marginados y peligrosos y trabajar con poblaciones difíciles son dos aspectos que se relacionan, aunque no siempre lo primero implique lo segundo. En los fragmentos previamente expuestos se aprecia. Ofelia se refiere a la lejanía y a la pobreza, pero su trabajo con los niños de Tlalpan no parece salir de lo que le es familiar. No ocurre lo mismo en la experiencia de Adela, en su trabajo con niños en situación de calle, niños con VIH o con hijos de sexoservidoras. Estos grupos con necesidades particulares requieren una preparación específica (que suele adquirirse sobre el terreno, pues no hay programas institucionales para la capacitación de los talleristas) y un esfuerzo emocional distinto.

La atención a una población diversa es un mandato institucional que se vuelve un rasgo ampliamente compartido, podría decirse que es propio de la profesión. Encontré tres formas a partir de las cuales los talleristas, a instancias de las instituciones con las que colaboran, atienden a grupos con necesidades específicas:

- 1) Una dependencia gubernamental, una ONG o una institución

³ Aspecto que también podría considerarse como un elemento ligado al trabajo precarizado, en tanto se pone en riesgo la integridad corporal, aunque este riesgo no se deba a condiciones insalubres o contacto con sustancias tóxicas.

especializada en la atención a determinadas poblaciones busca personal para realizar esa función. Tal es el caso de Adela, cuando es invitada a colaborar en varias asociaciones civiles y en algunos proyectos especiales, o el de Ernesto. 2) En un programa institucional, como Alas..., como parte de las actividades programadas, algunos de sus talleristas son enviados a brindar atención a los grupos especiales. Este es también el caso de Adela, quien acota que ella era solicitada cuando otros se negaban a hacerlo. 3) Es similar al anterior: en algún proyecto como la FILIJ o la Feria del Libro, se programan talleres que son abiertos a todo público, de modo que en ocasiones puede acudir un grupo con necesidades específicas (procedentes de escuelas, casas-hogar u hospitales), o bien, algún niño que llega en forma independiente y es incorporado en el momento. En la emisión 30 de la FILIJ (noviembre de 2010) observé cómo en la secuencia de talleres impartidos entre las 10:00 y las 18:00 horas, se atendía a una diversidad de grupos: un grupo de quinto de primaria de una escuela oficial, un grupo de niños con retardo mental, un grupo de jardín de niños privado, un grupo de jovencitos de secundaria o un grupo de jóvenes con parálisis cerebral.

Las implicaciones para la planeación y realización del trabajo son distintas. En el primer caso toda la planeación se orienta a la atención de las necesidades de las poblaciones en cuestión. En el segundo y en el tercero, se deben hacer adecuaciones a un taller que también se ofrece a otro tipo de poblaciones. Particularmente, en el caso de la Feria observé que se programa una gama de actividades con distintos grados de dificultad. En ocasiones el tallerista posee información previa del grupo a atender; en otras, simplemente se le avisa en el momento que llegó determinado grupo. Entonces determina cuál será la actividad a realizar: se adecúa hora tras hora a los grupos que van llegando.

A pesar de las dificultades que enfrentan, los entrevistados suelen valorar la experiencia obtenida, el fogueo que proporciona, la ampliación de su horizonte al conocer realidades distintas a la propia. La significación que para cada tallerista tiene la atención a los

grupos con necesidades específicas es distinta, pero para todos los que hicieron referencia a ello, es una experiencia que tiene fuertes implicaciones emocionales. Adela lo expresa: “[...] empiezas a ver... cuales serían los alcances de tu actividad y si es realmente lo que quieres, ¿no? Porque no siempre es fácil, o sea, el trabajo como tallerista no es tan fácil y menos trabajando para ese tipo de población”.

Los espacios (1): espacios institucionales

Cuando los talleristas se refieren a los espacios lo hacen en dos sentidos que se interrelacionan. Por una parte, son las instituciones o los proyectos para los que trabajan; por otra, los espacios físicos en los que se realizan los talleres.

La relación con las instituciones tiene una dimensión simbólica vinculada al lugar que cada dependencia u organismo tiene en la constelación del sector cultural. Existe una jerarquía entre las instituciones ligadas a la cultura y de los proyectos que ellas patrocinan. Alas..., como proyecto federal de Conaculta tiene un lugar privilegiado, es un sitio anhelado por muchos y no sólo por la cuestión económica; el Cenart tiene un lugar destacado entre los centros culturales. Los museos también tienen posiciones diferenciadas ligadas tanto a su posicionamiento en el espacio simbólico como a otros factores, como su ubicación geográfica o la “acogida” que dan a los talleres, como se verá más adelante. Los Faros forman parte de un sector que pretende sustentar una propuesta alternativa, y también hay una jerarquización entre ellos: el Faro de Oriente, en tanto proyecto inaugural, tiene un lugar preponderante.

La relación de los talleristas con las instituciones cobra concreción en las interacciones entre ellos y las autoridades responsables de los proyectos. Es crucial el momento en que se presentan las propuestas, en el que pueden agudizarse las tensiones. El curso que tomen tales propuestas depende de numerosos factores: el momento político, el presupuesto de que se disponga, las necesidades e intereses de los espacios institucionales y hasta las grillas, la pertenencia a grupos y las posibilidades personales de negociación, es

decir, de articulación de la propia propuesta con las exigencias de la institución. Óscar explica cómo busca puntos de encuentro entre sus intereses y las necesidades institucionales:

Ó.: Entonces, yo tengo ciertas directrices, ¿no?, para mí y a partir de ahí puedo jugar con los temas, con los temas que son importantes para las instituciones, con los discursos que son importantes para las instituciones, etcétera, de la gama que ellos tienen yo trato también de buscar uno que tenga que ver conmigo...

A.D.: Que embone...

Ó.: Sí, yo por ejemplo, no podría trabajar cuestiones de género, porque en general estoy muy peleado con cómo, en general, las instituciones ven los rollos de género, ¿no?, entonces yo no podría meterme ahí, pero puedo meterme, como me metí esta última vez a la ecología porque sí creo que es... está padre. Creo que es un buen pretexto.

A.D.: Como que hay áreas en las que tú puedes compartir cierto interés, entonces ahí...

Ó.: Sí. Sí, sí, sí, y ahí puedo construir un vínculo. Es importantísimo para mí que no sea algo que me valga madres, o con lo que yo tenga ciertos... asuntos.

Amira, en relación con su experiencia trabajando en talleres ofrecidos por un centro cultural los fines de semana, comenta:

Yo cada sábado tenía que dar un taller diferente, contrariamente a lo que pasaba con los que venían de Alas y Raíces que tenían un programa mensual y que daban el mismo taller todos los sábados del mes, este pues, ellos tenían material para trabajar cuatro sábados con el mismo material, y también eso tiene que ver con los recursos que tenía el programa de Alas y Raíces [...] En Alas y Raíces se tenía esto y yo estaba por parte de [...] del centro cultural, entonces a mí me hablaban y me pedían una relación para cada sábado de material y yo cada sábado tenía que dar un taller diferente porque tenía niños que iban todos los sábados religiosamente y no se iban a chutar los mismos dos talleres, los de Alas y Raíces y que yo diera el

mismo, ¿no?; entonces, pues para que la gente fuera y como para motivar a que la gente fuera, pues era que cada sábado el taller fuera diferente. Les gustó mucho que yo sí trabajara... que cada sábado el taller fuera diferente.

En este fragmento se trasluce una comparación entre la política de Alas y la del centro cultural y una valoración positiva para ésta, aunque asoma una justificación para la propuesta de Alas: las restricciones presupuestarias. En este caso, se trasluce una tensión entre la tallerista del centro y los de Alas, cuestión que remite a la diferente política y forma de operación de los distintos organismos que participan en estos proyectos: los centros culturales, los Faros y las casas de cultura son instancias gubernamentales con relativa autonomía, que se alojan en edificaciones que han sido acondicionadas o construidas ex profeso, es decir, conjuntan el espacio institucional con el físico. Estas instituciones tienen la facultad de contratar a talleristas directamente para sus proyectos pero también trabajan en colaboración con Alas y Raíces, lo cual suele implicar que para algunos proyectos este último programa provea al personal y aquéllas los espacios físicos.

Alas y Raíces no cuenta con locales propios para la impartición de los talleres, sino que éstos se realizan con base en acuerdos interinstitucionales con diversas instancias culturales o con otras, que no teniendo esta finalidad, tienen alguna oferta de este orden. Así, los talleristas de Alas... trabajan en las delegaciones, en centros comunitarios, en hospitales o en los propios museos.

La colaboración interinstitucional tiene implicaciones en la práctica de distintas formas. Entre las ventajas de la manera de operar de Alas se encuentra cierta posibilidad que tienen los talleristas de elegir los espacios en los que quieren trabajar, como ya se veía en los comentarios de Adela en relación con la negativa de algunos de ir a lugares lejanos y marginados. Ofelia lo expresa así:

Ofelia: “¡Pues va a haber una actividad!” Por decirte, el treinta de abril, y... “Están solicitando...” bueno, [de] eso ya se encargan los de las oficinas.

Tú como tallerista no estás ahí... tú necesitas... Ahí en la oficina tú vas y te dicen: “¿Sabes qué? Está tal lugar, tal lugar, tal lugar...” “No, pues yo me voy acá”.

A.D.: ¿Tú escoges?

Ofelia: Muchas veces sí. Hay veces que no, ¿eh? A veces te dicen: “¿Sabes qué? Necesitas cubrir Culturas Populares, ahí ahorita hay este tiempo” y ahí es cuando: “¡órale!, hay horas”.

La colaboración interinstitucional también genera dificultades de distinto orden. Una, son las vicisitudes sobre la organización y coordinación entre las instituciones, que repercute sobre todo en problemas relativos a los recursos: qué aporta cada dependencia, y a la cuestión del material, que tiene particular relevancia. Otra, deriva de las relaciones entre el personal de las instituciones y los talleristas. La tercera, la constituye la posibilidad de que en un mismo proyecto coincidan talleristas contratados por distintas instituciones, asunto que se vincula con las lealtades, las rivalidades y, en ocasiones, la cooperación. En cuanto a este último aspecto, una situación que produce algunas inconformidades es la diferente condición de contratación y pago, por ejemplo: en algunos casos, los de Alas tienen una retribución menor de la que ofrecen algunos centros culturales; en otra, son ellos los que perciben los ingresos más elevados, en comparación con los que ofrecen otras instituciones, como algunos museos o las delegaciones.

Respecto de los dos primeros aspectos, Ofelia es prolija:

Muchos museos nada más te prestan, o bueno, te dejan el lugar, ¿no?, el espacio, y el Consejo nos daba material y nos pagaba, ¿no? [En otras ocasiones] [...] el museo pone el material y a nosotros nada más nos paga el Consejo, nada más. Ya con ellos te haces bolas con el material, ¿no? Pero [el museo del Arzobispado] es uno de los museos donde, creo, por comentarios de todos los talleristas que conozco, es de los que mejor albergan las actividades plásticas para los niños. En muchos lugares, sin decirte nombres pero en muchos museos, sí te dicen: “¡Ah!, sí, déjame tu lista.” “Sí,

pero oye yo necesito darme una vuelta un día antes para revisar.” “No, no, no, no, tú no te preocupes, yo te la tengo.” “¡Órale!” Y llegas: “Oye, ¿sabes qué? No te pude conseguir...” Y tú: “¡¡¡Ahhh!!!” O sea, ¿qué haces? “Bueno, pero entonces, ¿qué tienes?” “Nada más esto y esto”. Pusss entonces nada más con eso, ¿no?

Aquí en este de Hacienda del Arzobispado, ése sí, lista que tú les entregabas... y ¿sabes qué? Que ahí también lo que me gusta de la gente que trabaja ahí: se presta mucho a colaborar, ¿no? Hay muchos museos donde: “¿Eres el tallerista? Pusss. Te friegas a todo”, perdón, pero te friegas a todo y... ni los de limpieza, ni los administrativos, ni el coordinador de talleres infantiles: nadie se mueve; o sea “tú a ver cómo te haces bolas” y nosotros estamos acostumbrados, digo, porque... tenemos luego cupos, uno, un tallerista: cincuenta niños... Pero en cuanto a esto de los niños, mis respetos. O sea. Te digo: Te piden tu lista de material y [...]

No termina la frase pero implica que sí obtiene el material cuando trabaja en el Museo del Arzobispado, pero luego vuelve al contraste con otros museos:

Cuando, te digo, tú llegas y te dicen: “¿Sabes qué?, que no te conseguí el material”, pues, te juro que sí en algún momento sientes así como que: “¡Yo mejor me voy!, porque no puede ser posible, ¡si yo te di mi lista!, y me salgas con que... y me dijiste que sí me la tenías”, ¿no? Ya cuentas cómo vas a hacer tu actividad y que te la cambien, ¡pero al momento! Tú llegas media hora antes –porque en muchos lugares tampoco te dejan entrar– pero con una media hora que llegues antes, tú ya tienes tu material y lo acomodas ¡pero así! Que te digan: “¿Sabes qué? Pues no te lo conseguí.” ¿Qué haces, no? Y sí, hay museos donde de plano dices: “Yo ya no regreso”. Si te he de decir uno, el José Luis Cuevas” (risas).

En los párrafos anteriores se evidencia cómo la relación entre los talleristas y las instituciones para las que laboran toma concreción en distintas vertientes, una de ellas la forma en que ellos experimentan los apoyos brindados por las instituciones que albergan los talleres.

Los problemas que ocasiona el material son motivo de una continua tensión entre los talleristas y los funcionarios de las instituciones. Aquéllos consideran que en muchos espacios no se cuenta con las herramientas y materiales necesarios; éstos, en ocasiones, piensan que las exigencias de los talleristas son excesivas, inadecuadas o, por lo menos, extravagantes, o bien, no cuentan con los presupuestos para brindarlos. Por ejemplo, el coordinador del curso de verano al comentar que para disponer de los recursos para los talleres hay que tener presentes las demandas de los talleristas, agrega en tono burlón: “Si quieren abrazarse de un árbol...” [implica que hay que conseguir el árbol]. En otro momento comenta, en franca carcajada, que un tallerista de Alas solicitó un equipo completo para hacer serigrafía y camisetas para todos los niños que participarían en el taller. Y se pregunta: “¿De dónde saco yo el dinero para eso?”. La cuestión es que el presupuesto para el curso se asigna desde finales del año anterior, para lo cual se hace una aproximación con base en la experiencia previa y dentro de los rangos de lo aceptable por la institución; en el momento de la impartición del curso no se cuenta con recursos adicionales. Alejandro estaba sorprendido frente a tal petición que le parecía desproporcionada e imposible de cumplir. Así, algunas demandas parecen irreales en el contexto, incluso risibles, y otras francamente “locas”. Casualmente, me encontré con el tallerista en cuestión, quien se lamentó de la falta de apoyo y comentó que tuvo que cambiar su propuesta a última hora y hacer un taller de cerámica.

Otra mirada ofrece Amira, quien también expresa la tensión con la institución en relación con los apoyos que ésta brinda, particularmente en lo relativo al material:

La experiencia [de impartir talleres] con la que tú te quedas en ese sentido es una experiencia muy rica, que a veces es inexplicable, y a veces lo que limita eso, lo que lo interrumpe, lo que lo bloquea **siempre**, es lo administrativo de las instituciones. Siempre pasa, estás en una cosa riquísima y de repente llega la parte administrativa y pues ya, se amuela el asunto

(risas) pero pues bueno, siempre es así como que, como que lo plástico y lo administrativo no embonan mucho y pues siempre pasa, siempre, siempre, siempre, siempre. Llegas y, yo me acuerdo en programación: “Quiero hacer este taller, no sé qué, no sé qué”, “y ¿qué necesitas? Tienes que ir con el contador.” Cuando me decían “tienes que ir con el contador”, ya: “en la torre”, “ya me va a decir que éste no, que éste no, que éste no, y que tengo quince pesos para trabajar”, ¿no? Entonces pues también hay que echarle *feeling* allí, porque viene esa parte.

Además de este problema, aparece la cuestión de las tareas a realizar durante los talleres. Es decir, qué tareas se considera desde la institución que debe hacer el tallerista y cuáles son las que éste considera como legítimas. En este caso, una queja frecuente es que además de la atención de un grupo excesivamente numeroso, el tallerista tiene que efectuar otras tareas de modo simultáneo, lo que contribuye a la sensación de ser rebasado: ir a una toma de agua que está lejos para lavar godetes y pinceles, realizar actividades previas al taller no contempladas, como cortar las cartulinas porque éstas son insuficientes, etc. Es decir, hay una negociación entre talleristas y personal de las instituciones acerca de las funciones que debe desempeñar cada uno, que cobra distintos matices en las diversas instituciones y espacios donde se ofrecen los talleres.

Relacionado con lo anterior, está el cuidado del espacio físico. Las instituciones hacen exigencias en este sentido a los talleristas éste es también un asunto relevante, en el que ponen atención: la valoración del espacio físico y la importancia de preservarlo y de enseñar a los niños el cuidado es compartida. No obstante, puede surgir tensión si los talleristas perciben que hay una exigencia excesiva en relación con la limpieza y mantenimiento del espacio físico.

Además de las cuestiones derivadas de la colaboración interinstitucional, los diversos espacios institucionales tienen características propias y formas de organización que representan ventajas o dificultades para los talleristas. Rosaura, por ejemplo, comenta que programar actividades para el curso de verano del Cenart es difícil,

pues ocurre que los mismos niños pueden venir en distintos años, por lo que no es conveniente repetir actividades:

[...] trabajar en el Cenart es difícil porque ya tienen muchos años dando el curso de verano y cada año vienen los mismos niños, entonces “ya saben a lo que vienen”, y hay que tener mucho cuidado con las actividades pues ya las conocen, ya las han hecho, entonces “hay que ser muy creativos”.

Nadia, otra tallerista de Alas, plantea un problema similar en espacios completamente distintos, si bien en esta ocasión hay una crítica implícita a las políticas de los museos: “[...] en los museos históricos, con las colecciones permanentes es muy cuadrado, las actividades son similares y los niños dicen: ‘eso ya lo hicimos’”.

Los espacios (2): espacios físicos

Los espacios físicos son un aspecto que tiene un peso particular, pues se considera que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de los talleres. Los espacios físicos son clasificados, principalmente, en función de dos criterios: los recursos que ofrecen y su cualidad de cerrados o abiertos.

En cuanto a los recursos, se establece una comparación continua entre los espacios que cuentan con las condiciones consideradas óptimas y aquellos carentes de todo, en los que es necesario encontrar paliativos y soluciones provisionarias, medianamente satisfactorias. De nuevo Ofelia:

Es una cosa que también aprendimos todos: que también, no importa el lugar, o sea, tú llegas ¿cómo lo das?, como sea, ¿no?, porque hay lugares donde llegas y pues ¡es pastito! Y: “¿cómo trabajamos aquí?” Y, si bien te va, te pueden tender ahí un plástico, una lona o papel kraft y si no, pues así como va, ¿no? Y con cuidado porque si se ensucia... y cositas así.

Los museos es otra cosa, ¿no?, porque los museos, ahora sí, tienen su espacio destinado para taller, tiene sus mesas, se forran y todo es muy padre, ¿no?

Pero en estos lugares sí entras y llegas con lo más austero posible, ¿eh? Luego te dicen: “¿Qué herramientas necesitas, qué mobiliario?” Y tú pones: “Mesas, sillas, una toma de agua”, que es así como lo más importante, y cuando llegas y ¡no hay nada de eso!, no te vas a poner así como de: “Bueno, yo ya me voy, a mí me dijeron que iba a haber...” Si están los niños ahí, tú le das, ¿no?

Los dos extremos son los espacios que ofrecen las condiciones consideradas óptimas, como algunos museos (no todos) y aquéllos donde no se cuenta con prácticamente nada, como suele ocurrir cuando se trabaja en centros comunitarios o en espacios insuficientemente equipados, con grandes carencias. Entre ellos hay toda una gama, incluso dentro de un mismo edificio puede haber espacios más o menos adecuados.

Entre los que yo visité, encontré la heterogeneidad. Mencionaré sólo algunos ejemplos. El Centro Nacional de las Artes que alberga a las escuelas profesionales del INBA cuenta con algunos salones muy adecuados, como “Los Gemelos” de La Esmeralda. También en La Esmeralda están los salones circulares destinados a las clases de dibujo que, además, cuentan con desniveles. Ernesto, quien dio un taller en este espacio, lo encontró favorable por la posibilidad que le ofrecía para organizar el material y distribuir a los niños en los distintos niveles. Él, de pie en el centro, podía tener una visión panorámica de todo el grupo y de la actividad de cada uno de los niños. Esta posibilidad panóptica, y el uso que Ernesto le dio al espacio, fue una estrategia que surgió en el momento, no programada. La contraparte: *a)* el salón está alfombrado y, aunque la alfombra está ya vieja y sucia, implicó un cuidado especial que un grupo de alrededor de 25 niños no la manchara con pintura vinílica; *b)* no tiene toma de agua, por lo que había que ir a los baños por agua para limpiar los pinceles.

Los salones de las escuelas profesionales ofrecen ventajas y desventajas. Los pisos de duela de los salones de danza y teatro son amables para el trabajo corporal, ya que al no ser fríos ni duros

permiten que los niños pueden descalzarse o recostarse en el piso; sin embargo, si se hace trabajo plástico se presentan las mismas dificultades que en el salón de dibujo: carecen de toma de agua y requieren un meticuloso cuidado para evitar ensuciarlos. Algunos salones de teatro tienen una forma rectangular: muy largos y poco anchos, forma que no se considera apropiada, puesto que se forma una especie de filas de niños y queda poco espacio al centro para el trabajo colectivo; además, algunos son un poco oscuros.

El trabajo en las áreas verdes y en los espacios abiertos tiene también ventajas y desventajas. En la FILIJ de 2010, en las áreas verdes del Cenart se instalaron carpas de vinil transparente para alojar los talleres. Visualmente eran muy atractivas, adornadas con colores vivos y los logos de las distintas organizaciones participantes. Los talleristas que hicieron comentarios sobre tales espacios destacaron la amplitud de las carpas y lo agradable de que estuvieran en las áreas verdes, que podían ser vistas desde el interior, mientras se trabajaba; además de favorecer una ventilación adecuada. Esta característica fue resaltada no sólo en relación consigo mismos, sino con los niños, pues les brindaba un espacio semiabierto muy distinto del escolar o del que tienen en sus viviendas. La nueva disposición de los espacios para los talleres fue contrastada con la que se hacía en emisiones anteriores: se instalaban módulos cerrados, con poca ventilación y sin luz natural en algunos de los pasillos entre las escuelas. En dichos espacios los talleristas resienten más el tamaño de los grupos debido al calor, al ruido y a la cercanía física.

El Faro de Tláhuac es un espacio construido con la finalidad de impartir talleres variados. Consta de un amplio galerón en el que, a modo de tapanco, se construyó un cobertizo que ampara una pequeña biblioteca, un saloncito de lectura y las oficinas. La planta baja está distribuida de modo que es posible la impartición de talleres de modo simultáneo: en un extremo se encuentra el horno de cerámica, luego el espacio destinado a la cartonería, debajo de las oficinas se encuentra el equipo del taller de fotografía y un biombo que se utiliza para exponer las producciones de los alumnos, en el otro

extremo se encuentran el tórculo y las mesas del taller de serigrafía. A lo largo de los muros hay estanterías donde se guardan las producciones de los participantes. En los mismos espacios se ofrecen otros talleres, pues hay mesas de trabajo y bancos. Como éstos pueden ser removidos, también puede abrirse un espacio para aquellos que implican movimiento, para lo cual es posible poner colchones y alfombras de poliuretano. Las herramientas de que se dispone se guardan en las bodegas laterales, cerradas con candados, cuyas llaves obran en poder de los policías. Se trata de un espacio multifuncional en el que las divisiones sólo están marcadas por la maquinaria que no puede ser movida con facilidad, como el tórculo, las prensas y el horno. Una particularidad del Faro es que gran parte del equipo y del mobiliario fue obtenida por medio de donaciones.

En la ENAP, se imparte el TIAP. Uno de los aspectos más valorados tanto por la coordinadora del proyecto como por los talleristas que participan o participaron en él (Ofelia, Rosaura, entre otros) es el hecho de que son impartidos en los mismos espacios y con los mismos equipos que se usan para la formación de los profesionales. Los niños, bajo supervisión, usan las prensas, el tórculo, revelan fotografías en cuarto oscuro o hacen grabados. Además de las ventajas de orden práctico que se desprenden de contar con un espacio específicamente acondicionado —como tener tarjas, llaves de agua, luz natural, etc.—, es altamente valorado que los niños “respiren el aire del taller”: que se familiaricen con el espacio, estén en contacto con equipos y herramientas “reales” y con el ambiente que se genera: la relación con el profesor y los compañeros. En fin, el taller aparece aquí como un espacio no sólo físico, sino simbólico.

Finalmente, uno de los salones anexos a un museo de la UNAM, es un espacio bien iluminado y ventilado, con las mesas dispuestas en escuadra, que se destina a clases de artes plásticas para jóvenes y adultos. En éste, el tallerista dispone de un armario donde guardar sus herramientas y materiales.

En todos estos espacios se llevan a cabo talleres y actividades diversas, dirigidos a distintos públicos, de modo que los talleristas

que los ocupan están de paso. Sólo en el museo de la UNAM el tallerista cuenta con un espacio personal, en el que puede guardar materiales de su posesión. Una situación similar tuvo Amira en el taller de textiles que ofrecía en una casa de la cultura: contaba con un espacio “propio” en el cual podía guardar sus materiales.

Las instalaciones de las instituciones son muy variadas y cuentan con recursos que pueden ir de lo óptimo a la carencia casi absoluta. Los talleres se ofrecen además en espacios abiertos que pueden formar parte o no de tales instalaciones. En los centros culturales y en los Faros, además de los espacios cerrados hay explanadas y áreas verdes en los que también pueden darse talleres. Éstos también se llevan a cabo en plazas o parques, como el Zócalo, el Bosque de Chapultepec, la Alameda del Sur o en las explanadas de las delegaciones.

El trabajo en espacios abiertos se dificulta debido a varias circunstancias que se conjugan. Estar expuesto al clima, sobre todo el trabajo a pleno sol,⁴ aunque también a los ventarrones o las lluvias. En los espacios abiertos la voz se pierde y, a veces, hay ruido ambiental, por lo que los talleristas tienen que hacer mucho esfuerzo con la voz para lograr ser escuchados. El acceso a tomas de agua suele ser difícil. Además, en los espacios abiertos no hay una regulación en el acceso a los talleres, lo que conduce nuevamente a la cuestión de la masificación: la cantidad de niños a atender y las continuas entradas y salidas. Ofelia comenta: “Entonces en lugares abiertos, sí es así la muerte [...]”

⁴ En el caso del curso de verano observado existe un particular cuidado de que cuando los niños trabajan en las áreas verdes se evite que queden en espacios soleados, se busca la sombra. El coordinador del curso, cuando da instrucciones a monitores y talleristas, destaca: “¡Hay que evitar que los niños se asoleen!”; “los niños no aguantan más de diez minutos, no son como nosotros”. Sin embargo, en el transcurso de las horas, los espacios soleados y sombreados se mueven, lo que obliga a los talleristas a recorrer al grupo para buscar sombra, en ocasiones más de una vez en la hora que dura el taller. Hay actividades en las que es imposible evitar el sol.

El tiempo

El tiempo es un factor fundamental. Como ya expliqué, es muy frecuente que la duración de los talleres sea de una hora. La mayor parte de los que se imparten a través de Alas... tiene esta duración, así como los que se ofrecen en las ferias y algunos de los que se imparten en los museos como complemento de las exposiciones. En el curso de verano observado, algunos talleres tienen una duración de una hora y otros de hora y media o dos horas. Ocasionalmente, los ofrecidos en los museos o en espacios públicos abiertos pueden ser más prolongados.⁵

Otros talleres, como los que se ofrecen en los Faros tienen una duración mayor, que puede ser de tres o cuatro horas. Éste es un formato distinto, ya que no se trata de talleres efímeros, son secuenciales con una periodicidad trimestral. En el caso de los talleres que se ofrecen los fines de semana la duración es de cuatro horas: los niños se incorporan a las actividades conforme van llegando y, en algunas ocasiones, pueden ser incluidos los familiares que los acompañan. En un taller que observé, los padres de familia fueron incorporados a las actividades como participantes, pero también se les pidió su colaboración para desarrollar alguna de las tareas necesarias: cortar trozos de hilo y entregarlos a quienes los requirieran, supervisar la utilización de las prensas, ayudar a los más pequeños en alguna tarea que se les dificultara...

En los talleres de una hora, una situación recurrente es que el tiempo se vea reducido por distintos factores relacionados, en general, con la organización de los programas de los que forman parte. Por ejemplo, en el curso de verano en 2009, que iniciaba a las 9:00 h, el primer día se decidió dar un tiempo de espera pues a esa

⁵ El taller “Mirar la guerra para sembrar la paz”, que observé un domingo de agosto de 2010 en el Castillo de Chapultepec, tenía una duración de cuatro horas (10:00 a 14:00 h). En este caso, los niños se incorporan durante todo el tiempo que dura el taller, de modo similar a las jornadas de las que ya he hablado. Una situación similar ocurre en los talleres secuenciales de los Faros, pues los alumnos se van incorporando incluso un par de horas luego de la hora de inicio.

hora había aún muy pocos niños. Un poco después de las 9:15 h, el coordinador decidió comenzar, para lo cual dio la bienvenida a los niños y algunas instrucciones sobre el modo de funcionamiento y reglas del curso. Luego se organizó la salida de los niños del espacio donde eran recibidos y se trasladaron a las áreas verdes para dirigirse al primer taller. Eran las 9:40, la instrucción era que los grupos debían estar de regreso a las 10:10. Así, la duración se vio reducida a media hora. Situaciones similares se presentan en otros proyectos, como la FILIJ. En uno de los talleres que observé, en media hora, la tallerista contó un cuento, explicó qué iban a hacer, organizó al grupo en equipos, distribuyó el material, dio instrucciones en los distintos equipos o individualmente, hizo correcciones y concluyó. Aunque contaba con el apoyo de dos auxiliares, el ritmo era febril, ya que coordinaba su trabajo en forma simultánea con las actividades previamente mencionadas.

El tiempo en este tipo de talleres ejerce una continua presión para el rápido desarrollo de las actividades y la elaboración de los productos que se pretende obtener. Las repercusiones de ello en los procesos educativos no es objeto de este estudio pero el manejo del tiempo, respecto a la práctica de los talleristas, es uno de los aspectos con los que tienen que hacer continuas negociaciones, ajustando lo planeado, apresurándose o simplificando los modelos.

La organización de la Feria del Libro conduce también a un frenesí. Rosaura relata su experiencia así:

[...] todavía el año pasado estuve en la Feria del Libro... ahí también en el Cenart. Que es otro tipo, otra dinámica de taller. Porque ése es un taller, extremadamente rápido, ¿no? Donde ya el material tiene que estar sobre las mesas, para que lleguen los niños, explicación rápida, armado rápido porque tiene que durar máximo cincuenta minutos. Y así como ¡entran, salen, entran, salen! Entonces, a veces, la verdad ni tiempo da de ir al baño, ¿no?; entonces, estás ¿qué te gusta?, cuatro, cinco horas y llegas dando taller. Llega un momento en el que sí necesitas orearte tantito el cerebro y volver a entrar en acción, ¿no?, ¡pero también es padre trabajar bajo esa

presión!, también es padre. Entonces ¡tienes de toooodo!, ¿sí? Es lo que te digo: extraño esa aventura, esa...

En el curso de verano también, de manera mucho más ocasional, se presentó la situación contraria: el grupo finaliza la actividad planeada antes del tiempo disponible y los niños se quedan sin nada que hacer. Ante ello, en una ocasión vi a un tallerista prácticamente caer en pánico, y en otras, la improvisación de alguna actividad complementaria. Otro solía traer hojas y colores para realizar actividades de dibujo, en caso de que sobrara tiempo. Es decir, se planeaba de antemano qué hacer ante tal eventualidad.

El tiempo, de manera conjunta con el espacio físico y las herramientas y materiales disponibles son los tres aspectos que de modo más evidente dejan su huella en la práctica de los talleristas y en la forma en que ellos la viven.

Herramientas y materiales

El material con que se cuenta para la impartición de los talleres es un punto de fuerte tensión entre las instituciones y los talleristas, en el que se hacen visibles tanto las posibilidades y restricciones presupuestarias de aquéllas como los acuerdos de colaboración interinstitucional. El material es objeto de constantes negociaciones entre los talleristas y las instituciones.

Respecto del material hay un conjunto de posiciones diversas. Quienes programan los talleres deben considerar las limitaciones presupuestales y la administración de los recursos asignados. En algunos casos se parte del reciclaje de material utilizado en otras ocasiones, que se complementa en función de los requerimientos planteados, dentro de ciertos límites. En otros casos, los funcionarios consideran que los talleristas hacen demandas excesivas, que rebasan la capacidad de las instituciones o que no son pertinentes, como ya mencioné.

Desde el punto de vista de los talleristas, si bien se reconoce que algunos espacios institucionales ofrecen material adecuado y

suficiente, prevalece la idea de que los materiales son escasos y/o inadecuados, lo que trae como consecuencia una constante improvisación. Parecería que sólo en algunos museos, pocos, se cuenta con el material “ideal”. Entre los entrevistados, quienes ponen más énfasis en el problema de los materiales son los colaboradores de Alas..., aunque Amira también lo señala en una corta frase que revela la magnitud del asunto y los sentimientos de frustración y resignación que le provoca: “[E]l material es un problema del que se puede hablar mucho tiempo porque es un tema muy importante el material pero, pues, bueno...”

La relación entre la cantidad de niños a atender, el material con que se cuenta, las características del espacio donde se trabaja y la disposición del personal de la dependencia en que se imparten, son cuatro aspectos que están estrechamente interrelacionados y que tienen consecuencias en el desarrollo de los talleres. Dos experiencias de Ofelia lo ilustran con claridad:

Lo que luego si nos rebasaba era: “¿Cuántos niños contemplan?” “Pues máximo cincuenta”. “¿Seguros?” “No, sí”. Y siempre yo, en lo particular, siempre decía: “No, no, mejor me llevo un poquito más, no vaya a ser que me lleguen [más niños]” y... entonces siempre trataba de llevar el doble, o si no lo doble, sí un poquito más de los cincuenta. Y llegabas al lugar y lleno de niños. Que no eran los cincuenta, ni los setenta, eran los cien.

Sí. Hasta en algún momento [hasta] tuve que cortar mis cartulinas. Llevaba yo para hacer un trabajo sobre cartulina y ésas sí me las dieron en el Consejo, y las pedí, ¿no? En ese momento me dieron cien, bien que me acuerdo, porque bien que me [dijeron]: “Va, llévate todas”, pero le digo: “Está... medio...” – “No, llévate todas, a ti te las están empacando, pues órale, a ti te las están empacando”. Me las llevé.

Llego allá con mi montón de cartulinas, y cuando veo, en ese momento, eso sí, siempre cargo mi cúter. ¡Órale!, a cortarlas a la mitad. Quedó un trabajo muy pequeño pero no había de otra. Lo que siempre he tratado, eso sí, es que todos los niños que lleguen cuando son lugares así abiertos,

todos trabajen, aunque sea poquito aunque les toque chiquito el espacio pero que todos lo hagan. No me gusta así como: “¡Ah, no, no, no, no! A mí me dijeron cincuenta y si ya se pasaron cinco, no, no.”

Una vez dimos uno en Deportivo Los Galeana... ¿qué fue?, unos papalotes. Que van a llegar según los de ahí del deportivo iban a llegar no más de cien. Pero llegaron más de cien.

Pero entonces haz de cuenta que nos dieron los carretes de hilo, pues no alcanzó ni para arranque, ¿no? ¿Qué hicimos? Pues quedó el papalote chiquito, o sea, ya no lo pudieron volar mucho, eso sí, unos sí se elevaban pero cuando ya querían soltarlo más ya no, porque ya no había hilo.

Pero ahí había que hacer lo que te decían de material. No me gusta, no sé si esté bien o mal, pero no me gusta dejarlos sin trabajar.

Ya que vemos que llegaron, ya de plano, fue ese día de que ya no teníamos nada, pero nada ni palitos ni resistol nada, y fue ese día así como de: “Ahora sí lo siento...”, ¿no? Porque ya no teníamos nada, querían hacer pero ahí sí de plano... Ya no teníamos... ni nada.

Pero mientras nosotros veamos que hay un poco de material y que hay gente. Yo sí soy de las que: “Córtale la mitad del hilo y ya son para dos”, porque habíamos cortado tiras grandes pero grandes, hasta se enrollaron para que los niños volaran los papalotes; pero llegaron muchísimos. Entonces dices: “¡híjole!, ¿de dónde?” ¡Uff!, ¡y lo manejamos!, acaba uno como loco, acabas así como de... así de espérame tantito, ¿no? Pero los atiendes a los cincuenta. Estamos acostumbrados a eso.

Una cuestión que también aparece de modo recurrente es la necesidad que tienen los talleristas de contar con sus propias herramientas y materiales, sea porque las instituciones no los proveen o no lo hacen de modo suficiente, sea porque los que son de su propiedad le parecen mejores. Rosaura lo expresa así:

Tú ves la bolsa de un tallerista o la mochila, siempre vas a encontrar un cúter, unas tijeras, lápiz, ¿no?, durex [cinta adhesiva] o algo así, ¿no? Porque como que esas cosas son... nuestros materiales de batalla: unas tijeras, un cúter, sobre todo...

Amira relata:

Hay algunos materiales que en los espacios donde he trabajado no los tienen, por ejemplo: voy a dar taller de teñido, ellos nunca van a seguir dando eso, ¿no?, no les puedo pedir que compren cubetas. Entonces, yo tengo mis cubetas: las llevo.

Las herramientas y los materiales son un aspecto en el que se presenta, por un lado, un conflicto (sea entre las instituciones contratantes y los talleristas o entre éstos y el personal de los espacios físicos donde se imparten los talleres) y constantes negociaciones; por otro, colaboración, pues los talleristas suelen aportar sus propias herramientas y materiales para posibilitar que los talleres se desenvuelvan.

Relaciones entre talleristas

Las relaciones entre quienes comparten un espacio laboral constituyen un aspecto de particular importancia en las condiciones laborales y contribuye a la creación de climas propicios o perjudiciales que tienen efectos sobre todos los involucrados en distintos planos. En el caso de la actividad profesional de los talleristas son numerosos los personajes implicados en la oferta de talleres: los participantes, el personal que rodea su impartición (desde intendentes y policías hasta ayudantes y personal de apoyo de los espacios donde éstos se desarrollan), los funcionarios responsables de los proyectos, el personal administrativo encargado de los trámites requeridos para las contrataciones y la emisión de los pagos, los padres de familia y, por supuesto, otros talleristas.

De las relaciones entre los talleristas tuve noticia tanto por las entrevistas como por la observación, es decir, por una parte se encuentra la forma en que ellos mismos experimentan la relación con otros y, por otra, mis apreciaciones al respecto. Las relaciones entre talleristas que pueden ser vislumbradas en los relatos aparecen de modo indirecto, a través de valoraciones y juicios que son

expresados y que permiten colegir cómo podrían presentarse en el ámbito cotidiano, a la vez que “los otros” aparecen de un modo generalizado y ambiguo. Las relaciones que pueden inferirse de la observación provienen de situaciones específicas, ocurridas en momentos particulares, en la interacción cara a cara entre dos o más de ellos.

Cabría señalar que el asunto de las relaciones entre talleristas no se abordó expresa e intencionadamente en las entrevistas, sino que emergió en algunos casos. Ernesto, Óscar e Ignacio no hablan al respecto. Quienes hacen referencia a ello son las mujeres: Rosaura, Amira, Ofelia y Adela. Los temas a los que aluden y el tono emocional con que lo hacen, adquieren visos diferenciados. Amira señala tres cuestiones: la competencia y rivalidad que surge entre los talleristas ante la necesidad de obtener el empleo, la formación diferenciada con sus implicaciones y el “robo” de ideas por parte de algunos. Rosaura también menciona este último punto aunque su posicionamiento al respecto es distinto. Ofelia señala la informalidad de algunos en la impartición de los talleres. Adela opina como Amira pero desde otro ángulo pues menciona a la formación inicial como un factor de importancia. El conjunto de estas temáticas se agruparon en dos rubros: competencia-colaboración y pertenencia-distanciamiento, los cuales se encuentran engarzados.

La polaridad competencia-colaboración remite a una amplia gama de posibilidades de actuación en la que pueden ponerse en juego matices distintos de la rivalidad y de la cooperación, las cuales no son excluyentes, sino que pueden aparecer conjugadas. La polaridad pertenencia-distanciamiento remite a los sentimientos de formar parte, compartir ideas o modos de actuar; o bien, a la separación que se establece en el discurso respecto de otros. Una cuestión que asoma es la conformación de grupos al interior de los talleristas, que tienen una duración variable: algunos derivan de adscripciones institucionales (como pertenecer o no a Alas); otros, de vínculos políticos; otros se sostienen mientras duran los proyectos y posteriormente se disuelven.

Las contiendas por los empleos –a los que probablemente se asocia el “robo” de propuestas y las diferencias en torno a la formación– son aspectos que pueden ser entendidos como modalidades de competencia y rivalidad, pues en todos ellos se trata del establecimiento de luchas con los compañeros para ver quién es mejor o para ganar la contratación.

Amira vincula la pertenencia a grupos y el robo de propuestas al hablar de la lucha por el empleo:

Si tú no estás allí todo el tiempo al pendiente del espacio, pues sí vienen otros y dan los talleres. Ésa es una parte horrible. Debería de haber un grupo, una asociación de talleristas donde todo mundo se apoyara y donde se dieran la mano, y es exactamente lo contrario. Todo el mundo está “atrás de la chuleta”, compitiendo horriblemente, quitándose los talleres unos a otros, *fusilándole* los talleres unos a otros. Una cosa que a mí me parece horrible, una cosa que a mí no me gusta hacer, horrible, este... Hay *muchísima* *grilla* entre los talleristas, muchísima, se tiran mala onda unos con otros. Si te puedes hacer de un grupo de dos o tres cuates, más o menos, es mucho. Es un ambiente muy fuerte. Y todo el mundo se está peleando todo el tiempo por los tres espacios que hay, porque son súper poquitos y cada vez va entrando más gente, ¿no? Porque sigue llegando gente con sus currículums nuevos que... ¿No?, y como en todos lados pasa: hay algunos talleristas que ya son como las vacas sagradas de los talleristas que ya forman parte de un... y éstos batean horrible a los otros, ¿no? [...] Entonces yo digo: “Es muy grueso en todos los aspectos y en todos los sentidos”: los que vienen nuevos pues no tienen oportunidades, los que ya están pues es un grupito así [dibuja un círculo pequeño con los dedos], si no estás en ese grupito pues ya valiste, porque tampoco formas parte.

Y añade:

Todo el tiempo hay una paranoia de que te van a robar el trabajo, que te van a quitar los talleres, que te van a fusilar, todos contra todos este... a lo mejor algunos de ellos que ya hicieron migas y ya se han podido organizar

y sacar chamba y hacerse cuates de la persona que está allí, pues a lo mejor ellos tienen una relación pero ¿cuántos serán?, ¿diez, doce?

En este fragmento es posible ver cómo la “grilla”, el robo de propuestas, la falta de sentimiento de grupo, en fin, la competencia es asociada a la urgencia por conseguir el empleo; todo lo cual genera un sentimiento de marginación y desaliento. Rosaura, aunque también refiere a la dificultad para conseguir el empleo y a los riesgos de *piratería* que hay que correr para lograrlo, adopta una posición distinta, pues busca encontrar cierta satisfacción en el hecho de que a alguien le gusten sus propuestas e intente reproducirlas:

[...] cuando uno está en este ambiente, es como de... si tú creas algo y lo generas es difícil patentar todo. Entonces tú sabes que cuando sales y das un nuevo taller no vas a ser la única que lo va a dar. Tienes que estar abierto a que posiblemente tu compañero de al lado o el vecino lo va a estar dando en otro taller o en otro lugar, ¿no? Entonces, pues también hay personas que no les gusta esa parte pero, pues digo: “¡Bueeeeno, entonces paténtalo o haz algo!”, ¿no?, porque no todo se puede quedar para ti. Bueno fuera que yo pudiera dar un taller todo el tiempo, a todos los niños y sea yo la única que les esté enseñando o generando esa idea, pero si no puedo y lo pueden hacer otras personas, y sabes que ese taller va a gustar, pues adelante, que lo hagan, ¿no? Entonces es así, que cuando sabes que haces un taller o algo nuevo, ¡que gustó!, pusss, va a ser reproducido en muchos lados. Entonces tienes que estar abierta a esa posibilidad, ¿no?, de que: sí fue tu idea, tú la generaste, pero... hay veces, hay ocasiones, que te dicen: “¡Aaay! Fíjate que necesito que me hagas unos prototipos para tales talleres” y así nos pasó [...]

En otro orden de ideas, Adela, refiriéndose a sus inicios en la profesión, señala:

La mayoría de los talleristas en aquel entonces [finales de los ochenta, principios de los noventa], pues eran... yo siempre he dicho que, que, que hay mucho grillismo, entre los talleristas pero....y ¡nadie! [nadie quería ir

a los lugares difíciles y marginados]. Sí, eran como ya artistas, como ya... artistas, porque además es llegar a condiciones donde no hay nada, donde no hay los servicios mínimos, donde no vas a dar actividades en las mejores condiciones, donde vas a tener que improvisar. Porque a veces no va a haber un material, te vas a tener que cuidar...

La alusión a la grilla entre talleristas también aparece en este fragmento, en el que se hace referencia a una actitud asumida por quienes no aceptaban ir a trabajar a lugares en que las condiciones eran difíciles y hacían cierta política de pasillo para librarse de ello. Hay una crítica a esta actitud, a partir del afirmar que “eran como artistas”,⁶ es decir, que algunos sólo aceptaban ir a lugares en los que hubiera buenas condiciones. En este caso, los conflictos se presentan ante los requerimientos del trabajo.

Tanto Amira como Adela, en pláticas informales no grabadas hicieron referencia a la cuestión de la formación inicial como una cuestión importante que, parecería, genera tensiones y divisiones entre los talleristas: quiénes tienen formación artística formal y quiénes no.

Otra cuestión es la relativa a los rasgos de personalidad. Adela comenta que ha sido cuestionada por sus compañeros porque tiene un carácter serio y le preguntan cómo es posible que pueda trabajar con niños. Ella plantea que su personalidad no es un impedimento, pues tiene una metodología; sin embargo, hay muchos talleristas que aunque cuentan con una formación como artistas, no saben qué hacer cuando tienen a un grupo de niños enfrente. Es decir, queda de relieve la importancia de saber tratar a los niños, del enfoque pedagógico, y se cuestiona que la formación y experiencia artística sea suficiente para saber dar talleres; por otro lado, se critica la actitud de los denominados “artistas”. Es interesante que en Adela se produce un distanciamiento de estos “artistas” en un doble sentido:

⁶ Parece que la significación aquí es *divas*, algunos se comportan como divas, esperan un trato especial, privilegios y no quieren mal pasarse.

por una parte, los que sienten que merecen privilegios y, por otra, no saben cómo tratar a los niños.

En contraste, Amira cuestiona que personas sin una formación en áreas artísticas sean incorporadas a la impartición de talleres; abunda en ello, pero muestro sólo un fragmento:

Además, una persona que no sabe la diferencia entre un objeto artístico y un objeto de una manualidad o un objeto artesanal, ¿cómo va a poder decir nada? Yo sí creo que tiene que haber una formación aunque sea básica donde se establezcan ciertas... donde tengas claras ciertas cosas para poder hablar, ¿no?, y se ve en la escuela, en las escuelas lo que son las manualidades, las maestras lo consideran arte: las manualidades no son arte, las manualidades son manualidades, son objetos que se hacen con las manos, con un fin determinado, de darle un regalo a la mamá, que no tienen nada que ver con el arte. Y hay un lígüe allí siempre de cosas que no son y que se está malinformando a los niños. Para mí no es arte que hagan un macetero en macramé, eso es una actividad manual que sí desarrolla la psicomotricidad y “tururú”... pero no es arte.

Es posible observar, a partir de estos dos testimonios, algunas de las separaciones y distanciamientos entre los talleristas: quienes no tienen una formación formal en arte cuestionan a quienes sí la tienen pero carecen de metodología de enseñanza; quienes tienen una formación en arte plantean que hay ideas erróneas sobre éste y su función educativa entre quienes no la tienen. El distanciamiento y la pertenencia se encuentran vinculados con la competencia: ¿quién lo hace mejor?

Amira también se distancia de los talleristas de Alas y Raíces:

[...] no sé cómo sea ese mundo exactamente. Yo conocí algunos talleristas en Alas y Raíces a los Niños, a algunos pues los ves publicados, los ves anunciados que van a dar talleres en algunos espacios y ya los conoces, entonces dices: “Fulano va a dar aquí y Zutano va a dar acá” y así, pero yo nunca me he considerado parte del grupo de los talleristas ni... o sea, como que yo

soy aparte y por eso yo creo ... también eso tiene que ver con la lucha de estar tocando puertas y de estar yendo y viniendo y así. Yo no me considero parte de ese grupo, nada qué ver, cuando yo vi como era su lucha entre ellos, cómo se peleaban, cómo se grillaban, cómo se tiraban mala onda y... estuve en el museo y luego yo entro por fuera, o sea, yo entro al museo a dar los talleres por fuera y después me van integrando y los que estaban yendo los fines de semana me van viendo cómo me voy involucrando cada vez más y me van odiando más, me queda claro que yo estoy fuera de eso, que a mí no me interesa nada de eso, que no tengo nada que ver... **yo me considero tallerista, pero me considero tallerista independiente.** O sea, me considero una persona que da talleres en los espacios que se pueda dar los talleres, (hasta aquí baja de nuevo la voz), donde me ofrezcan el espacio, donde yo lo pueda dar, con mucho lo gusto lo hago y sí me considero tallerista y con mucho gusto lo hago (muy enfático todo el tiempo) y me encanta el trabajo pero no me considero de ningún grupo... de ninguna nada porque esas cosas se mueven mucho, tienen que ver con los grupos que se forman, con la gente que está en determinado momento en una administración que dura determinado tiempo...

La participación en Alas y Raíces es uno de los elementos que instituyen sentimientos de pertenencia o distanciamiento. Amira se afirma como tallerista independiente, no forma parte de ningún grupo, lo cual implica una paradoja: produce una valoración positiva de sí, en tanto no participa en las grillas, pero enfrenta una situación de continua marginación y dificultad para conseguir empleo.

En los cursos de verano que observé pude percatarme de una dinámica particular: los talleristas de Alas se movían como grupo, se encontraban en los espacios comunes, platicaban, se ponían de acuerdo, se quejaban... mientras que quienes no pertenecían a dicho programa se mantenían más como individualidades, lo cual no significa que no tuvieran interacción entre sí o con los de Alas, sino que solían permanecer en su salón.

En contraste con las diferenciaciones, distanciamientos y rivalidades se encuentran los momentos en que aflora la colaboración.

A continuación expongo un relato recuperado en mis notas de campo acerca de dos escenas de colaboración, protagonizadas por Nadia y Rosaura, talleristas de Alas:

Rosaura y Nadia están trabajando con unos rehiletos, recargadas en una barra. Éstos fueron elaborados por el grupo de los pequeños que atendió Rosaura durante el taller que acaba de concluir. Están hechos con papel couché reciclado y decorados con dibujos hechos con pintura vinílica de colores. El arreglo consiste en colocar el papel ya doblado con la forma de rehilete [esto fue lo que hicieron los niños] en un palito de madera y amarrarlo con un trocito de alambre, al que retuercen un poco con unas pinzas. Noto que algunos rehiletos están despegados o rotos, entonces los componen haciendo un agujerito nuevo o fijándolos con pegamento blanco. Les pregunto qué están haciendo, Rosaura relata que Nadia le está ayudando con los rehiletos y se ríen. Rosaura me aclara que no es la primera vez que se encuentran en un taller y que Nadia se pone a ayudarla: una vez ella y otro tallerista iban a dar un taller en el Palacio de Bellas Artes pero el día del inicio del curso su compañero no llegó y tenía que darlo sola. Cuando estaba arreglando todo lo necesario vio a Nadia. Ella tercia en la conversación: “Yo iba a tomar el taller y terminé de su ayudante”, Rosaura se ríe y comenta que cuando la vio pensó que le podía ayudar (no recuerdo la frase exacta pero era algo así como “de aquí me agarro”).

Otro momento en el que observé la cooperación fue en la preparación del cierre del curso de verano. Una de las actividades consistió en la elaboración de unos cuerpos de fibracel que representaban a diversos personajes asociados al tema del curso (el espacio). Estos cuerpos iban a colocarse, de pie, en distintos sitios. Se recortaba la parte correspondiente a la cara de modo que los niños pudieran poner su propio rostro ahí y tomarse fotografías. Los dibujos habían sido hechos por los niños, pero el trabajo de serruchar y colocar las bases fue realizado por los talleristas. Uno de ellos, Ignacio, intentaba recortar una figura con mucha dificultad. Entonces se acerca Leopoldo y ofrece su ayuda. Ignacio se ríe y agradece

mientras comenta que él lo que hace es cerámica. Leopoldo toma la dirección de la actividad, mientras Ignacio le ayuda. Al poco rato se acerca Antonio, el maestro de música, y ofrece una segueta que trae en su mochila. Va por ella y se integra a la actividad. La figura es concluida con la participación de la tercia.

Esta escena me parece interesante porque conjuga a dos talleristas de Alas con uno que no lo es: Antonio. También se rompen las barreras ligadas a la formación. Los tres, espontáneamente, colaboran para el logro de un propósito. Esta circunstancia es similar a las dos anteriores: la circunstancia específica, la participación en un proyecto, la finalidad compartida, se convierten en oportunidades de la cooperación.

Con los fragmentos previos pretendo mostrar cómo en las relaciones entre talleristas aparecen relaciones complejas y diversas. En ellas participan aspectos derivados de la estructura –los proyectos, las instituciones, las políticas de contratación, la formación–, y aspectos que emergen en las interacciones cotidianas, en las cuales se crean situaciones intersubjetivas. Así, la competencia y la colaboración, la pertenencia y el distanciamiento no son polos opuestos e irreconciliables, sino que se mezclan, se conjugan, adquieren distintos pesos en circunstancias diversas y se muestran con matices varios, tanto en las prácticas como en la subjetividad.

La familia en el trabajo

La planeación e impartición de los talleres son dos actividades en las que es posible que algunos familiares de los talleristas se vean involucrados de distintas formas.

En lo que respecta a la impartición, una gran cantidad de talleres de educación artística se llevan a cabo durante periodos en que los niños no asisten a la escuela: en las vacaciones, en los días festivos y los fines de semana. Esta situación, aunada al ambiente informal y relajado en el que se imparten y a la condición familiar de algunos de los talleristas, hace posible que hijos o sobrinos de estos participen de las actividades. Los talleres son un espacio abierto

donde los hijos pueden ser incluidos como participantes y hacer las mismas actividades que los demás. De este modo se resuelve el problema familiar del cuidado de los niños en los periodos en que el padre o la madre laboran. El cuidado se da simultáneamente con el trabajo. Además, encuentran en ello una oportunidad educativa para sus hijos. El hecho de que los talleristas lleguen al lugar de trabajo con los niños es aceptado salvo si los niños son tan pequeños que requieren atención especial.

En varios de los talleres observados los talleristas iban acompañados de niños o jóvenes. En una ocasión, Rosaura llevó a su sobrino de siete u ocho años. El niño se acercaba con frecuencia a ella a mostrarle lo que hacía, entonces me comentó que era su sobrino, que casi no podía traerlo; aclaró que a otra sobrina, mientras fue niña, la llevaba a todos los talleres que impartía. En otros casos, cuando los niños son mayores, cumplen la función de asistentes: colaboran en la preparación del espacio previa a la realización del taller y en el guardado y limpieza posteriores, llevan y traen materiales y herramientas durante la impartición y, en ocasiones, incluso colaboran ayudando a alguno de los participantes. Sólo en una ocasión observé una reacción de rechazo a la llegada de un tallerista con su hijo. Se trataba de un niño de dos años que no podía incorporarse a las actividades programadas para niños de entre seis y doce años. El comentario que escuché refería a que el cuidado del niño se contraponía con la atención a los niños participantes en el taller, y fue emitido por el responsable del programa y por algunos de sus compañeros.

En los talleres que observé en la FILIJ la ayuda iba más allá. Una de las talleristas, Zenaida, iba acompañada de sus dos hijas adolescentes, y otra, de su hija de veintitantos años y su novio (ver nota 38). En estos dos casos la participación de las hijas era la de un codocente, que participa de la responsabilidad –en menor grado que el responsable– pero puede sustituir al tallerista en la atención del grupo por momentos. En otro caso, un joven estudiante de música funge como asistente de su madre en varios talleres realizando varias tareas: desde cargar instrumentos hasta asesorar a los

participantes en la elaboración de instrumentos musicales. Amira relata que su hija, ya adolescente, siempre ha ido con ella a los talleres: gradualmente se convirtió en su asistente (ver apartado “Trabajo no remunerado”). Rosaura comenta que lamenta no poder estar ahora en los talleres, y que se reincorporará en cuanto pueda, pues ella quiere compartir ese espacio con sus dos niñas.

El taller se convierte, entonces, en un espacio de formación y capacitación de los jóvenes, realizada al modo antiguo: por la participación en el trabajo de los padres.

En cuanto a la planeación, además del diseño del programa, numerosos talleres requieren la compra y/o la preparación previa de ciertos materiales. Estas actividades en ocasiones se hacen en el domicilio de los talleristas, lo que conduce a que otros miembros de la familia participen en ellas. En el caso de Zenaida se trata ya de una pequeña empresa familiar, en la que todos los miembros participan en la planeación e impartición de los talleres.

La participación de los familiares, sobre todo de los hijos, en la planeación e impartición de los talleres tiene dos caras. Por una parte, facilita la situación de los talleristas (sobre todo de las mujeres) en relación con el cuidado de los hijos, pues algunas actividades se realizan en casa y durante la impartición los niños y jóvenes se incorporan, ocasiones para la formación de los hijos altamente valoradas.⁷ Por otra parte, esconde el trabajo infantil no remunerado, sobre todo en el caso de los jovencitos que dedican horas al trabajo como asistentes, que no es valorado como tal. Si se considera el número de horas invertido por un tallerista y sus hijos en la preparación, impartición de los talleres y limpieza de los espacios y se compara con el ingreso obtenido, éste se ve menguado notoriamente.

Como puede apreciarse, dentro del marco establecido por las instituciones, las condiciones de práctica son el resultado de la interacción de distintas dimensiones: los tiempos y los espacios, los

⁷ Esta situación trae consigo también que los niños acompañantes tengan tiempos de espera de sus padres antes y después del taller que pueden llegar ser largos.

recursos, las relaciones con otros participantes y las ideas y formas de trabajo de los talleristas.

ORGANIZACIÓN Y AMBIENTE DE LOS TALLERES

Los talleres informales, al igual que las clases del sistema escolarizado, cuentan con una planeación previa. A partir de las observaciones realizadas es posible encontrar una estructura común a todos: un momento de inicio o apertura, un momento de desarrollo y un momento de terminación o cierre, si bien las formas en que se llevan a cabo son diversas. También hay actividades que son frecuentes o comunes y que podrían ser consideradas como características o típicas y que, en conjunción con el clima en que se desenvuelven, imprimen una tonalidad propia a los talleres informales de arte de producción plástica.

A continuación expongo el desarrollo de un taller de principio a fin, con el propósito de ilustrar en una situación específica las cuestiones que serán objeto de un análisis más detallado en los apartados siguientes.⁸ Se llevó a cabo el día de inicio del curso de verano de 2009, por una tallerista de Alas, en las áreas verdes del centro donde fue impartido. El curso tenía como tema general “El espacio”, y la duración programada era de una hora: de 9:00 a 10:00 de la mañana. Por cuestiones organizativas se vio reducido a media hora.

⁸ Me permito una larga cita para mostrar el clima del taller, los momentos que lo conforman, la organización de las actividades y las interacciones con los niños. A pesar de la extensión de la descripción, el taller fue breve.

Cabe aclarar que no muestro este taller como un modelo al que se ajustan todos, sino como una situación específica. La presencia de las monitoras es propia del curso de verano observado, así como la inserción del taller en la organización general de dicho curso, con los ajustes de tiempo que implicó. Sin embargo, algunos aspectos aparecen en otros talleres realizados en otros contextos, como la utilización de material de reúso y la fabricación previa de un prototipo del producto que se elaborará. Y, por supuesto, los ajustes a la actividad planeada de acuerdo con las circunstancias que se van dando. En este caso, el taller estaba programado para niños más grandes, lo cual repercutió en algunas de las dificultades para su desarrollo.

La tallerista estaba en el pasto esperando al grupo, vestida con una gruesa chamarra azul, lentes azules y los labios pintados de azul. Junto a un árbol tiene dos cajas de cartón con materiales. El grupo C se dirige a su espacio. Al llegar los niños les indica que se sienten en el piso. Se dirige al grupo y les pregunta si saben de qué color es Neptuno, los niños, a coro, responden que no, ella les dice que Neptuno es azul y ahí hace mucho frío, que ella es la única habitante y que es la guardiana del planeta. Un niño le pregunta algo que no alcancé a oír y ella le responde: “Sí, lucho con ellos” (y hace un gesto con los brazos, como demostrando su fuerza). Luego les dice que tienen que encontrar tres pistas que están escritas en unas hojas y que hay que buscarlas, sin separarse del grupo. Algunos niños corren hacia arriba (pues había una subida, como una ligera colina), inmediatamente corren dos monitores a detenerlos. Pronto se encuentran las tres pistas y leen una. Entonces la tallerista les dice que es necesario salvar al planeta y que para eso tienen que hacer algo (algunos niños participaban diciendo cosas como: “Lo vamos a salvar cueste lo que cueste”), que piensen en un objeto de la Tierra que es azul y desprende algo como un olor. Varios niños responden pero ella decía que no, hasta que un niño exclama: “Una flor”. Entonces ella repite: “Una flor” y les indica que van a hacer una “flor intergaláctica neptuniana”.

La tallerista pide a los niños que formen grupos de cinco, las monitores ayudan a organizar a los niños. Cuando los equipos están formados, se le entrega a cada niño una botella de refresco vacía de seiscientos mililitros y unas tijeras para cortar papel, además, a cada equipo le dieron un montoncito de plumones, que fue colocado al centro. La tallerista les dijo que cortaran las botellas a la mitad. Los niños lo hicieron, a algunos les costó mucho trabajo hacer el corte, las monitores y la misma tallerista fueron de grupo en grupo para ayudarles: se agachaban y tomaban la botella de los niños que alzaban los brazos como solicitando atención, o bien, se ponían en cuclillas y daban instrucciones de modo individual. Luego, la tallerista les dijo que tomaran la mitad de la botella que tiene la boca y la pusieran con la boca hacia abajo, y que dibujaran con el plumón unos como pétalos. (Cada paso ella lo iba modelando, es decir, iba haciendo lo que quería que los niños hicieran). Algunos plumones no pintaban y los niños pedían

que se los cambiaran, también en esta ocasión las monitoras pasaron a cada grupo para ayudar a los niños a pintar o a cambiarles los plumones. Ante esta eventualidad les dice: “vamos a tener que usar la imaginación”. Luego les pidió que recortaran la botella siguiendo el dibujo de los pétalos y que los doblaran hacia afuera para formar la flor. Algunos niños se levantaban a pedir ayuda o a preguntar si iban bien, y se acercaban a ella o a las monitoras (también en el caso del recorte se presentaron dificultades, pues el plástico de las botellas era duro y las tijeras no tenían filo, por lo que los niños debían esforzarse para lograr el corte).

Mientras los niños hacían eso ella recortó varios cartones de huevo de modo que quedaran seis huecos. Traía botellitas con pintura vinílica de tres colores: azul, negro y blanco. En cada cartón coloca pintura de los tres colores, ocupando dos huecos para cada color. Las monitoras iban llevando el material a los grupos (la pintura y pinceles) y durante toda la actividad iban de grupo en grupo ayudando a los niños a dibujar los pétalos de la flor y sobre todo, a recortar. Uno de los niños se acerca a enseñarle su flor a la tallerista y ella le dice: “Está bien padre”. Cuando todos tuvieron el material, la tallerista les dijo que iban a pintar la flor, que les habían dado tres colores porque si mezclaban el azul con blanco iban a tener azul cielo y si lo mezclaban con negro iban a tener azul marino, entonces podían pintar su flor con varios colores; les aclaró que no le pusieran mucho negro porque entonces la flor quedaría negra. Les indicó que pintaran sólo por dentro de la botella de plástico. Los niños se pusieron a pintar. Una niña ya había comenzado y lo había hecho por la parte de afuera de la botella, una compañera de equipo la corrige y la niña se pone a pintar la parte interior de la botella. Otra niña pregunta si tienen que pintar un pétalo azul claro y otro azul oscuro, la tallerista le responde: “Píntalo como quieras”. Todas las “flores” eran distintas.

Una de las monitoras de seguridad se acerca al grupo y le dice a la tallerista: “Quedan cinco minutos”. La tallerista dice en voz alta: “Nos quedan cinco minutos niños, vamos a apurarnos”. Algunos niños preguntan qué van a hacer con la otra mitad de la botella, otros ya se habían puesto a pintarla. Una monitora se acerca a preguntar a la tallerista qué hacer con la otra mitad. La tallerista da la indicación a todo el grupo de que hagan lo

mismo que con la otra parte: “los que ya terminaron hagan lo mismo con la otra mitad”. Sin embargo, se acerca una de las monitoras de seguridad para pedir que finalice el taller. La tallerista pide al grupo que termine de pintar su flor: “ok, a ver chicos, terminamos nuestra flor [...] tuvimos muchos factores, como el viento, que no nos dejaron acabar la misión, pero con lo que hicimos logramos salvar...” Un niño dice fuerte: “Yo sí”. Los niños siguen pintando y no se mueven de sus lugares, por lo que una de las monitoras se acerca, les dice: “¡Ya! ¡ya!”, y cuenta del diez al uno. Luego insiste: “Nos levantamos”.

Los niños empiezan a levantarse llevando su flor en la mano. Algunos siguen pintando, y una de las monitoras se acerca y les dice: “Ya todos se están parando”. Las monitoras les dicen a los niños que vayan a dejar su basura al contenedor, algunos niños van corriendo a tirar la basura y regresan a su lugar. Las monitoras forman a los niños en dos filas y los llevan al siguiente taller.

El clima en los talleres

En prácticamente la totalidad de los talleres que observé había un clima relajado y amable. El juego, la broma y el humor se hacían presentes con facilidad, así como el recurso a la imaginación tanto por parte de los talleristas como por los niños. Las situaciones jocosas, que movían a la risa, eran frecuentes. Las intervenciones con finalidades de control del comportamiento del grupo o de algunos individuos no solían quebrantar este ambiente; hubo pocos momentos de tensión o de dificultades que generaran intervenciones más enérgicas.

Este ambiente es sostenido, en parte, por la calma y la relajación que suelen mostrar los talleristas a pesar de las presiones del tiempo o de las continuas demandas que deben atender. En el caso del curso de verano, contaban con el apoyo de los monitores para las actividades de control; en otros talleres observé que los talleristas buscan apoyos: invitan a asistentes o solicitan ayuda al personal de

la institución en que se imparte el taller o a los padres; sin embargo, en ocasiones se encuentran solos al realizar todas las actividades.

El bullicio también forma parte del desarrollo del taller, en raros momentos hay silencio. Un persistente murmullo emerge de las voces de los niños, que hacen comentarios y platican con sus compañeros, hablan para sí mismos o solicitan ayuda y reconocimiento; a ello se suman los sonidos que provienen de la misma actividad: el crujir del papel, el raspar de los pinceles y plumones cuando se pinta o se ilumina, el ruido de las herramientas al hacer cortes en papel o madera, de las prensas, de objetos que caen al piso, de mesas o bancos que se mueven. Y el rumor provocado por el continuo movimiento, el roce de las ropas; los niños que se acomodan en su espacio o se desplazan de un lado a otro, se ruedan por el piso, saltan, van al lugar de otro compañero chocando con la pata de una mesa o se tropiezan y caen. Cuando los talleres se hacen en espacios abiertos, además hay sonidos que provienen del ambiente: motores de carros, cláxones, sirenas de ambulancias, podadoras de césped y voces de personas que pasan cerca.

El tiempo del taller es un tiempo de movimiento, de actividad, de producción y de interacción constante entre los participantes. Y sus ecos reverberan.

Los momentos del taller

La división del tiempo puede implicar cierta arbitrariedad, pues se realiza con base en la percepción de quien la lleva a cabo y en los criterios establecidos. Distintos talleres, en función de los propósitos, de los productos que se pretende elaborar y de las actividades que conducen a ello, podrían ser fragmentados de diferentes maneras: momentos de actividad individual y momentos de actividad colectiva; o momentos pautados por la evolución de los procesos, tales como: hacer un dibujo, iluminarlo con colores, marcar los bordes, entintar, imprimir y esperar el secado, en un taller de grabado.

A pesar de tales particularidades, prácticamente todos los talleres que observé tienen la misma estructura: apertura, desarrollo y cierre. Tales momentos son marcados por la intervención del tallerista y pautan las actividades de los participantes. En el relato arriba expuesto, los tres momentos se distinguen con claridad:

Apertura. Inicia con el relato de la tallerista y las preguntas a partir de las cuales induce hacia la actividad a realizar: la flor intergaláctica. En este momento se efectúan acciones como hacer preguntas directas a los niños, como: “¿saben de qué color es Neptuno?”, que dan pie al relato, la propia narración y despliegue de la situación imaginativa que enmarca la actividad (salvar al planeta) y las preguntas que conducen a la propuesta de elaborar la flor.

Desarrollo. Consiste en todo el proceso de la elaboración de la flor. La organización de los equipos, las instrucciones para el corte de la botella en dos, las instrucciones para dibujar, recortar y pintar los pétalos, y el acompañamiento de los niños en el proceso.

Cierre. Señalado por la voz de la tallerista: “A ver chicos, vamos a terminar nuestra flor [...] tuvimos muchos factores que no nos dejaron acabar la misión pero con lo que hicimos logramos salvar [...]” Así, se da la instrucción de terminar lo que se está haciendo y se regresa a la situación originalmente planteada. Otra actividad que marca el cierre es la solicitud de tirar la basura, es decir, colaborar a dejar limpio el espacio.

En este caso, la actividad de cierre fue precipitada: el proceso estaba en marcha y los niños continuaban en él, las monitoras los apresuraban y los forzaban a terminar para formarlos y conducirlos a la siguiente actividad programada.⁹

En algunas ocasiones el cierre no se llevó a cabo, lo cual se percibe como una falla que debe evitarse. Un ejemplo de ello es el siguiente caso, en el que la falta de cierre es resultado del encadenamiento

⁹ Esta situación es en particular interesante: muestra cómo cuando los niños se concentran en la actividad, aunque ésta pueda parecer muy simple, el proceso sigue su curso y requiere tiempo y una conclusión adecuada. Esta idea la expresa con precisión Óscar.

de los sucesos previos. Se trata de un taller coordinado por Ignacio, donde se elaboraron unos cohetes de papel y se pintaron con pintura vinílica. Al terminar el tiempo, las monitoras carranean a los niños para que se pongan de pie y se formen en la fila; los niños se levantan apresuradamente, a algunos se les desarman los cohetes, otros quieren seguir pintando, las monitoras y los talleristas les dicen que pueden terminar de pintarlos en su casa. Cuando la fila estuvo formada y comenzaron a avanzar, a algunos niños se les cayeron los cohetes al piso, las monitoras los levantaban e intentaban volver a armarlos. Al finalizar el taller, Ignacio me comentó que él tenía programada otra actividad pero al llegar al centro cultural le informaron que sólo disponía de media hora, por lo que se vio obligado a improvisar una actividad que pudiera realizarse en un lapso muy corto; sin embargo, el taller no pudo concluirse en los tiempos asignados por la institución.¹⁰

Algunas actividades frecuentes

Las actividades que realizan los talleristas durante la impartición de los talleres son muy variadas y dependen en cierta medida de los procesos y los productos que se llevan a cabo. Sin embargo, hay algunas actividades recurrentes, como: preparar el material que no se había alistado previamente o debido a que surge una necesidad no prevista; dar instrucciones o hacer demostraciones ante el grupo en general, para algún equipo o de manera individual; supervisar y hacer sugerencias individuales, sea por propia iniciativa o ante la

¹⁰ Ignacio manifiesta una molestia, pues considera que no fue adecuadamente avisado por los organizadores del curso y él tenía una programación que no pudo llevar a cabo. No tengo información adicional al respecto, no sé si se trató de falta de comunicación, de cambio en la programación o de un simple descuido. No obstante, sin importar las posibles “causas” del suceso, la situación que se presentó fue un cambio súbito en la actividad planeada, la improvisación de una nueva actividad y los tropiezos que terminaron en la no conclusión del taller.

demanda de alguno de los participantes; organizar la forma de trabajo: individual o en equipos; organizar y distribuir los materiales y herramientas disponibles: cartulinas, pinceles, pinturas, trozos de tela o de papel, tijeras y demás; controlar al grupo: imponer disciplina y mediar en los conflictos entre los niños, así como ayudarlos con las acciones en las que tienen dificultades.

En el relato antes expuesto podemos encontrar *disposición y distribución del material*: las botellas y las tijeras se entregan a cada niño, al igual que los godetes con pintura de tres colores, que se preparan en el momento en que se van a usar. La pintura no puede colocarse con anticipación, ya que distraería la atención de los niños de la actividad anterior (cortar la botella, dibujar y recortar los pétalos) y debido a la dificultad en su manejo, puesto que se derrama con facilidad y produce manchas en la ropa y en el lugar de trabajo.

Dar instrucciones y acompañar el proceso. Éstas se dan en distintos momentos del proceso, al igual que la demostración, que se realiza paso a paso: cómo hacer el corte, cómo dibujar los pétalos, cómo recortarlos y cómo pintar la flor. El acompañamiento se da de diversas formas: haciendo reconocimiento (“¡está bien padre!”) o dando instrucciones y sugerencias de modo individual. La principal ayuda se brindó en el momento del corte de la botella, pues la mayoría de los niños no podían hacerlo solos. Las tijeras no cortaban, a lo cual se sumaba la falta de destreza de varios pequeños.

Organizar la forma de trabajo. En un primer momento, la tallerista solicita a los niños sentarse en el piso para ella comience a introducir el taller. Posteriormente se organizan equipos y se da supervisión individual.

Control del grupo. En este caso, las dos acciones más notorias son llevadas a cabo por las monitoras, que detienen a los niños que corren, indican que no se puede iniciar la actividad hasta que la tallerista lo indique y los apresuran a levantarse, diciendo a algunos niños que otros ya se están poniendo de pie. La tallerista controla al grupo de modo más sutil, a través de la organización de las actividades y las interacciones con los niños.

En otros talleres los talleristas pueden realizar más acciones, pero muchas de ellas caben en estos rubros.

El clima y la organización de los talleres son elementos que permiten una mejor comprensión de las interacciones que suelen producirse entre los talleristas y los niños.

EL CUERPO DEL TALLERISTA EN LA INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS

Considero, a partir de los referentes teóricos arriba expuestos, que la corporalidad es un proceso que se constituye cotidianamente y en relación con los otros. En el caso de los talleristas, un aspecto fundamental a tener en cuenta es la interacción con los niños, aspecto al que dedicaré las páginas que siguen. Más que centrarme en los efectos educativos que pueden provocar las interacciones, intentaré demarcar cómo las interacciones con los niños forman parte de una constitución corporal y subjetiva de los talleristas.

La interacción social es un fenómeno propio de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, lo particular cobra relevancia en tanto se lleva a cabo en momentos, espacios, circunstancias, contextos y con actores específicos. El sentido de la interacción sólo puede ser reconstruido desde el contexto sociohistórico y cultural en que se presenta y a partir de las posiciones de los actores que en ella participan. Una primera dimensión consiste en los lineamientos institucionales en relación con los talleres. Otra dimensión menos evidente proviene de las ideas y finalidades desde las que los talleristas planean, organizan y actúan. Tales ideas, propósitos y valores tienen diversas fuentes tanto conceptuales como experienciales y, si bien no determinan las decisiones y acciones ante las situaciones específicas, sí brindan orientaciones generales que, a pesar de las distinciones y matices individuales, otorgan una coloración particular a los talleres no formales de arte. Algunas de las ideas expresadas por los talleristas entrevistados son las siguientes:

- Tienen el propósito de acercar el arte a distintas poblaciones que no tienen un acceso fácil o cotidiano a este mismo. Se dirigen a todos los públicos, la intención es que a través de los talleres todos puedan tener un acercamiento al arte. Hay un principio democratizador.
- Espera propiciar una experiencia gozosa del arte más que el aprendizaje de técnicas específicas, lo cual no impide el que se brinden elementos para manejar herramientas y materiales.
- Intentan favorecer procesos de exploración que pueden conducir o no a la producción de un objeto. El producto tiene menos importancia que el proceso y la experiencia generada durante éste.
- Se desarrollan en un ambiente lúdico.

La dimensión situacional remite a las circunstancias específicas de cada taller, en lo cotidiano y lo particular. Es en esta dimensión, en la que se desarrollan las interacciones entre el tallerista y los niños, donde centro mi atención en este apartado.

Durante el desarrollo de los talleres prácticamente la totalidad del tiempo se dedica a la interacción con los participantes, con distintos propósitos que emergen de diferentes formas y se llevan a cabo de modos diversos. Algunas se realizan con el grupo en su conjunto, sobre todo las que tienen el propósito de mostrar qué se va a hacer, dar instrucciones sobre procedimientos y uso de herramientas o señalar reglas de comportamiento. Otras se hacen con individuos, sea por solicitud de ellos o iniciadas por el tallerista, para dar respuesta a dudas o inquietudes, hacer correcciones o dar sugerencias y explicaciones. Actividades como disponer los materiales, buscar alguna herramienta faltante o interactuar con alguna persona ajena al taller (padres de familia, intendentes, funcionarios u otros talleristas) son también frecuentes. El ritmo en el que se suceden las interacciones es vertiginoso, las solicitudes de los niños son frecuentes y parte de la tarea es organizar la forma en que se les da atención. Impartir el taller es “como estar en un torbellino”;

expresión utilizada por más de un tallerista. En el único taller con adultos que observé la situación era similar: la conductora dedicaba su tiempo entero a la atención del grupo: organizar las actividades, dar demostraciones, corregir, disponer los materiales...

Algunas interacciones tienen los propósitos de introducir la actividad, dar instrucciones, organizar los materiales y los espacios, y el control del grupo. Sin negar su importancia en los procesos educativos, prefiero focalizar la mirada en aquellas interacciones que tienen más especificidad en relación con los propósitos, el área disciplinar, los materiales y el carácter no formal de los talleres.

Algunas interacciones significativas

El transcurrir de los talleres está repleto de interacciones, en este apartado sólo me ocuparé de la que me parece central para los objetivos del trabajo: las interacciones entre el tallerista y los niños. No puedo hacer un análisis exhaustivo de todas las interacciones observadas; la selección que detallo obedece a mi interés por mostrar cómo la corporalidad de los talleristas se expresa, se pone en juego y es marcada por las interacciones con los niños.

No es mi intención proponer que éstas son generalizables, sino que muestran las particularidades que pueden asumir las interacciones y algunos estilos propios de los talleristas observados. En algunos casos se trata de prácticas que observé en distintos talleres, realizadas por varios talleristas; en otras, de momentos particulares en la interacción del tallerista con algún participante o con el grupo; en otros, de modos de actuar que signan la relación con los niños. De la heterogeneidad de interacciones posibles, resalto aquellas que me parecen particularmente significativas en cuanto a la puesta en juego de la corporalidad del tallerista.¹¹

¹¹ Me baso en lo observado en el curso de verano, cuando no es así lo señalo expresamente.

Modelar

La primera acepción de la palabra ‘modelo’, en el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* es: “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” (Real Academia Española, 2001). Es con base en esta idea que utilizo los términos ‘modelar’ y ‘modelaje’ para aludir a todas aquellas acciones realizadas por los talleristas con la intención de mostrar a los niños formas de actuar, en relación con los propósitos que persiguen. Modelar es una acción frecuente que observé en todos los talleres a los que tuve acceso, que adquiere distintas formas, se lleva a cabo en diferentes momentos y con diversos fines.

Al iniciar el taller suelen realizarse actividades encaminadas a la presentación de la actividad, dar indicaciones y organizar al grupo. La introducción de la actividad puede tomar varias formas. En los casos en que se pretende que los niños elaboren un producto con el material, pueden presentarse algunas variantes. Una de ellas es la que escoge Rosaura para la hechura de la flor intergaláctica: decir qué es lo que se va a hacer, y luego dar instrucciones paso a paso.¹² Otra forma es mostrar un modelo del producto, la visualización se acompaña con la explicación del procedimiento para la elaboración, al tiempo que se realizan las acciones correspondientes. Dos ejemplos:

Caso 1. Los niños llegan y ocupan sus lugares. El tallerista llama su atención y, cuando ya la tiene explica qué es lo que van a hacer en esta ocasión. (Se trata de una medusa elaborada con dos vasitos de plástico desechables, uno un poco mayor que el otro, pegados por el fondo. El trabajo consiste

¹² En los casos en los que no hay un “prototipo” como la flor intergaláctica, el avión o la medusa, también se dan instrucciones de este modo. En los talleres de cerámica que observé se suele proponer una actividad, como: “Vamos a hacer un animal del mar”, o “vamos a hacer una caja con animales de la selva”. Esta es la consigna pero cada niño la resuelve de modo independiente, llegando a producciones muy diversas. En estos casos no hay un modelo del producto, pero sí se proporcionan ayudas durante el proceso.

en pegar tiritas de papel crepé de colores a fin de formar la medusa. Finalmente, el tallerista a cada una le pone un hilo para que pueda moverse como lo hacen las medusas en el agua.) Se coloca en un lugar visible, toma el modelo que él elaboró previamente y lo muestra al grupo, les pregunta qué es y los niños responden a coro: “Una medusa”. Luego explica con qué materiales se va a trabajar y los pasos a seguir: pegar los vasitos por el fondo, tomar las tiras de colores e ir las pegando en la orilla del vaso pequeño y llevarlo para colocar el hilo, al tiempo que muestra en su modelo cómo están pegados los vasitos, cómo están pegados los papelitos y cómo “nada” su medusa al tirar del hilo. Al finalizar, el tallerista me comenta que no le gustó esa actividad porque es mucha basura y porque los niños no tienen mucho margen para la invención pero tenía el lineamiento de hacer algo del mar y en poco tiempo.

Caso 2. Después de introducir el taller, el tallerista va hacia su caja y trae un avioncito hecho con papel, un palito y una corcholata. Está atado a un trozo de hilo. El tallerista muestra al grupo el avioncito y, dándole vueltas con el brazo enseña cómo, al hacer que el avión dé círculos, gira la cola como si fuera una hélice. Explica que hoy ellos van a hacer su avión: “Esto es muy sencillo, el que no lo haga bien no va a volar bien su avión”. (En ese momento pasa una avioneta y deja una línea blanca en el cielo, el tallerista apremia a los niños: “volteen, rápido, volteen, ¡van a ver algo maravilloso!”. Algunos niños voltean hacia atrás, al inicio sólo unos pocos alzan la vista y ven la línea en el cielo, otros buscan en el pasto qué es lo que hay que ver y otros no se mueven. Los que vieron la línea dicen: ¡ahhh!, o ¡guuuu!, y entonces los demás también la observan.) El maestro vuelve pedir la atención de los niños: “¡Oigan!”, y continúa con las instrucciones para armar el avión: explica que el cuadrado al doblarlo y pegarlo en el palo forma “el fuselaje” y con las tiras de papel dobladas se forma la hélice. Mientras da las explicaciones elabora un avioncito: pega el papel al centro del palito, luego las tiras de papel en uno de los extremos para formar la hélice y la corcholata en el otro extremo para formar la punta del avión. También da instrucciones a las monitoras sobre la manera correcta de pegar el papel para que el avión gire. Luego va a la caja de materiales y trae: papel couché (reúso de unos carteles promocionales de alguna actividad previa) cortado en

cuadros de unos 6 por 6 cm, tiras de papel, los palitos y las corcholatas. Pide a las monitoras que separen a los niños en dos grupos. Los niños se sientan y les reparten el material.

En estos dos casos se muestra un modelo físico que permite que los niños tengan una percepción visual de lo que van a hacer; luego el tallerista demuestra paso a paso cómo se elabora y cómo jugar con él (que la medusa nade y el avión vuele). Se modela acción por acción hasta lograr el producto acabado. Se trata de una cuestión de detalle: cómo hay que tomar el objeto, cómo hay que colocar los dedos, cómo hacer el pegado. Las acciones son ofrecidas a la mirada de los niños que, luego, emularán el procedimiento.

Observé otra forma de modelar en un taller de juguete, en uno de los Faros.¹³ Se trataba de elaborar un caballito de madera con patas móviles. Para ello se contaba con tablitas de *triplay* en las que se dibujaba el caballo, luego se cortaba la silueta con una sierra, así como las patas, que eran dispuestas en los lugares correspondientes del cuerpo con alambres. El movimiento se lograba al tirar de unos hilos que eran colocados de un modo específico entre las patas.

Al igual que en los casos anteriores, en la presentación el tallerista muestra a los participantes un caballito elaborado por él previamente y demuestra el movimiento de las patas; también describe los pasos a seguir para lograrlo. Después de trazados los dibujos, las tablas deben ser fijadas con prensas a las mesas de trabajo y realizar los cortes con las sierras. El tallerista muestra cómo deben fijarse las

¹³ Era un taller secuencial, con duración de un trimestre, que se ofrecía cada domingo con un horario amplio, de diez de la mañana a dos de la tarde. Los niños asistentes estaban inscritos. En cada sesión se elaboraba un juguete con un grado progresivo de dificultad. El modo de funcionamiento del taller era completamente distinto de los talleres que forman parte de los cursos de verano, en los cuales hay horarios de entrada y salida; en este caso el taller inicia a las diez de la mañana con quienes estén presentes, luego a lo largo de toda la mañana van llegando más niños que son incorporados a la actividad. El tallerista, al inicio del taller, dio una introducción en relación con el juguete a elaborar y los pasos para su elaboración; luego, a cada niño o grupo de niños que iban llegando les repetía las instrucciones.

tablas, cómo debe ser tomada la sierra y cómo hacer los cortes, también muestra cómo no hay que hacerlo. En un primer momento da una explicación mostrando los movimientos con la sierra al aire, en un segundo momento reúne al grupo alrededor de una tabla ya fija y hace los cortes al tiempo que reitera las explicaciones. Luego entrega la sierra al niño dueño de una de las tablas que previamente había repartido y le indica que haga el corte. El niño lo hace y el tallerista supervisa los cortes haciendo correcciones y dando instrucciones. Este proceso se repite una y otra vez, con todos los niños.

No obstante, muchos niños no pueden usar la sierra correctamente y no logran hacer los cortes; entonces, el tallerista se coloca detrás del niño en cuestión, lo hace tomar la sierra correctamente, dirige el movimiento con sus propias manos y luego, tomando las manos del niño acompaña el corte, hasta ver una correcta ejecución en algunas ocasiones y, en otras, hasta finalizar el procedimiento.

Este tipo de modelaje es de distinto orden que el anterior, aunque también se trata de un modelaje detallado de acciones. El cuerpo se usa de un modo diferente y tiene otra implicación al incluir el contacto físico. En el previo, el modelaje se hace a partir de ofrecer un modelo visual del procedimiento a seguir; en este caso, ante la insuficiencia de esta vía, se recurre a modelar el movimiento de modo directo: se guía cómo tomar el instrumento, se dirige cómo introducir la sierra en la tabla al hacer el primer corte, se acompaña el movimiento hacia arriba y abajo al hacer los cortes y cómo retirar la sierra, al tiempo que se dan instrucciones verbales. La colocación del cuerpo del tallerista frente a la mesa de trabajo, la posición de brazos y manos al tomar la sierra y los movimientos de corte guían directamente la colocación corporal del aprendiz, así como la forma de manejar la herramienta. A lo visual se agrega el conjunto de sensaciones que obtienen los niños al ser posicionados en relación con el instrumento y la tarea por realizar: la fuerza de la mano y la firmeza del movimiento.

Finalmente, me referiré a otro tipo de modelaje, que observé en un taller de artes plásticas en el curso de verano del 2010. Era

uno de los talleres creativos en el que se pretendía elaborar distintos animales del mar con material de reciclaje (envases de plástico PET, cajas de poliestireno y otros materiales reciclados) y algunos materiales adicionales (como pegamento y limpiapipas). Dos talleristas dirigían el taller. Una de ellas estaba encargada de coordinar un proyecto colectivo consistente en elaborar una ballena de grandes dimensiones. Algunos niños colaboraban en ese proyecto, otros trabajaban de modo individual.

El modelaje efectuado en este taller es muy distinto a los anteriores. Una de las talleristas (quien no estaba en el proyecto de la ballena) procede así: se sienta en el piso y se recarga en un mueble, rodeada de varias cajas con material, como botones, pegamento y limpiapipas. Recoge material y se pone a elaborar un animal marino, esto lo hace cuidando cada movimiento, con gran concentración en lo que hace, mostrando mucho interés. Al poco rato de hacerlo un par de niños se acercan y le preguntan qué hace, ella les responde de modo juguetón. Esto se repite en varias ocasiones, durante el largo rato que ella permanece ahí.

Al finalizar el taller le pregunté qué estaba haciendo. Ella me respondió que se trataba de mostrar a los niños cómo lo que estaban haciendo en el salón era interesante y divertido, cómo se puede permanecer en una actividad si es algo que nos gusta hacer y cómo se pueden inventar cosas. Se trata pues, de una actuación intencional y consciente que la tallerista realiza a fin de modelar, no un procedimiento o unas técnicas para el uso de herramientas, sino valores, formas de actuar, formas de interacción con los objetos, incluso modos de pensar y de sentir. No se modelan pasos o detalles, sino que se ofrece un modelo global que involucra a la persona en su totalidad.

En los tres casos de modelaje que muestro, el uso del cuerpo, las intenciones y las interacciones son distintos pero en todos ellos el tallerista ofrece su cuerpo como modelo de actuación para los niños. Dos rasgos presentes en todas las variantes de modelaje a las que aludo son la ejecución lenta y la exageración del movimiento y de

la postura, que parecerían ser dos recursos a los que se acude para enfatizar lo que se pretende mostrar.

La solicitud hacia los niños

En este apartado muestro una pequeña selección de interacciones que tienen lugar entre los talleristas y los niños que me parecen particularmente relevantes porque tienen una peculiaridad: a través de ellas se crea un vínculo más personal y se produce, por un momento, un contacto que podría denominarse afectivo entre el tallerista y alguno de los niños. ¿Qué quiere decir esto? Que se pone atención a los intereses del niño, se da respuesta a una demanda, en fin, existe una relación persona a persona. Puede tratarse de un momento específico en que esto ocurre, o bien, es un matiz, un modo particular de interacción que acompaña una explicación o un comentario. Es un tipo de relación que tiene similitudes con lo que Van Manen (2004) denomina *solicitud*, un *trato solícito* hacia el niño:

La práctica de cultivar la solicitud y el tacto pedagógico propios es la respuesta al desafío que supone actuar pensando con respeto en la diferencia en que hace hincapié la pedagogía. Los educadores con tacto han desarrollado la capacidad de mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular: la singularidad de los niños, la singularidad de la situación y de las vidas individuales [...].

La solicitud, el tacto componen una cualidad peculiar que tiene tanto que ver con lo que somos como con lo que hacemos. Es un conocimiento que surge tanto del corazón como de la cabeza. [...] El éxito nunca se puede prever. No hay dos niños iguales ni que experimenten una situación exactamente de la misma forma [...] Y lamentablemente (o afortunadamente) no existen unas normas que garanticen que se acierta con la solicitud o el tacto.

La solicitud pedagógica se asienta en una determinada forma de ver, de escuchar y reaccionar ante un niño o unos niños determinados, en ésta o aquella situación. Partiendo de esta sensibilidad, el tacto puede mejorarse en nuestras relaciones con los niños (Van Manen, 2004, pp. 16-17).

Encontré tres formas a través de las cuales se tiene un trato solícito: el uso de la voz, la escucha y el acto de agacharse, que a menudo se encuentran entrelazadas y que suelen ir acompañadas de una actitud de sosiego y relajación. Sobre un fondo de tranquilidad por parte del tallerista, se hace un uso particular de la voz, se pone en juego un modo de escuchar y, frecuentemente, un acercamiento a la estatura del niño, agachándose.

En la búsqueda bibliográfica realizada con la finalidad de encontrar algunos referentes teóricos que pudieran serme de utilidad para el análisis de la voz, es decir, estudios sobre la voz desde un enfoque sociológico o antropológico, encontré una gran variedad de contextos en los que aparece este término, como: uso de la voz pasiva, uso de la voz activa, en estudios lingüísticos; o como sinónimo de oralidad o escritura (voz hablada, lectura en voz alta, voz escrita).

Sin embargo, los estudios de la voz como fenómeno sonoro y corpóreo se encuentran, básicamente, en tres tipos de textos. Uno, en el que se estudian los componentes anatómicos y fisiológicos de las emisiones sonoras, así como los trastornos asociados (Le Huche y Allali, 1993). Otro en el que, con base en lo anterior, se propone a aquellos profesionales para los cuales la voz constituye un aspecto fundamental de su desarrollo, como los cantantes y los profesores, un conjunto de ejercicios y cuidados para la correcta emisión de la voz, con el objeto de prevenir los posibles trastornos y optimizar su uso (Bustos, 2003; Quiñones, 1987).

Si bien en estos estudios la voz se vincula con el fenómeno comunicativo, ésta se piensa más como instrumento, como soporte, que en su carácter propiamente humano. Finalmente, un conjunto de estudios de carácter sociológico o antropológico en los que el término 'voz' se utiliza de modo metafórico para hacer referencia a la posición o el punto de vista de un grupo o sector social específico, como: la voz de los migrantes o la voz de los desempleados (Lehman, 1998; Gómez-Escalonilla, 2008). No encontré estudios en los que la voz fuera objeto de estudio sociológico o antropológico.

La única investigación con este enfoque es la de Ramírez (2010) sobre las operadoras telefónicas, en el cual el moldeamiento de la voz aparece como un elemento central de la relación entre la empresa contratante y las trabajadoras y de la relación entre éstas y los clientes que les es exigida. La voz se constituye, en este proceso, como un lugar donde el ejercicio del poder se hace visible, moldea la corporalidad de las trabajadoras y conforma, a la vez, uno de los referentes del oficio y de la identidad de las operadoras.

Además del texto arriba citado, la única aproximación que encontré al estudio de la voz como un fenómeno particular, ligado al cuerpo y a las relaciones con los otros, es decir, como objeto antropológico, fue desde el campo del psicoanálisis.

Las reflexiones emergen cuando algunos autores se cuestionan cómo, a pesar del lugar privilegiado que el enfoque psicoanalítico otorga a la palabra, no ha prestado atención alguna a la voz misma. Se plantea que la voz no es sólo la vía para la emisión de la palabra, un soporte como cualquier otro, sino que forma parte constitutiva tanto de lo dicho como de la propia subjetividad de quien la emite. La voz forma parte de la corporalidad, y constituye un aspecto de esta misma que se proyecta más allá de la materialidad del cuerpo para alcanzar al otro. Sorrentini (2009) destaca que la voz es, a la vez, un fenómeno sonoro y antropológico que puede adquirir varias modalidades:

[...] voz es *phonè*, fonación, al tiempo que una capacidad antropológica, algo actual ya que se percibe ‘ahora’, en el lugar y el momento en el que se produce. Así, la voz puede presentarse bajo tres estados: el grito o voz bruta, animal, sonido inarticulado y potente; **la voz articulada como palabra o lenguaje, siendo ésta una facultad puramente humana**; y por último, la voz modulada o canto, donde la voz humana puede alcanzar la extensión de casi cuatro octavas (Sorrentini, 2009, p. 38).

Loschi (2009) destaca la unión de la voz con el sujeto que la emite y con una voluntad de vínculo con el otro:

La voz –esa voluntad– expone una insondable interioridad irreductible a la persona (persona) que la emite, no obstante lo cual provoca un efecto de sujeto e in-voca a un otro. La voz es el espacio acústico que nos liga al otro. Espacio en el que vivimos. Por eso la voz habla pero ella misma no puede ser dicha. [...] Una voluntad de decir que es lógicamente anterior a cualquier ‘algo’ que se diga. Y si bien tal ‘voluntad’ está en lo que se dice, no es lo que se dice. Cada vez que alguien habla se puede preguntar – ¿qué quiere decir?–. La ‘voluntad’ está en la bruma difusa de ese ‘quiere’, que aparece como ‘algo otro’ de lo dicho. (Loschi, 2009, p. 36).

Fichbein (2009), en el mismo sentido, destaca el nexo entre voz y subjetividad, así como la posibilidad de la voz de “ser separada” del cuerpo, a la vez que subraya el efecto en el otro.¹⁴

La voz es el producto corporal que se desprende alcanzando mayor distancia, impactando según su potencia a un sujeto más o menos alejado, al que acerca a la fuente; o contrariamente, es capaz de asustar y alejar. Es uno de los objetos corporales con capacidad de ser separado del cuerpo y ser donado, de ser otorgado al otro, que no sólo la recibe sino que es transformado a partir de ella. [...] La voz es, por lo tanto, el puente que junta y separa el soma de la metáfora, es la materia constituyente de la subjetividad. (Fischbein, 2009, pp. 52-53).

La voz aparece como un aspecto fundamental de la corporalidad humana, ligada tanto a la propia emisión sonora como a la subjetividad de quien la emite, así como al vínculo entre el cuerpo y el acto de significación. Según Dólar (2007, citado por Denicola, 2009), la voz aparece como el vínculo que liga el significante al cuerpo. Tiene que haber un cuerpo que lo soporte y asuma su red incorpórea. Proveniente de una fuente material, la voz es inmaterial y en su

¹⁴ La voz *acusmática* es la que puede percibirse sin referencia al cuerpo que la emite, como la voz en *off* que en ocasiones hace las narraciones en los filmes. Esta capacidad de la voz de desprendimiento del cuerpo tiene consecuencias, según el autor, en la conformación de la subjetividad.

inmaterialidad es proyectada para alcanzar al otro y afectarlo. La voz articulada, inherente a la condición humana, es vehículo de significación y significación en sí misma; pero, aún en su carácter de no articulada también significa: ya el grito es significativo e in-voca al otro, provocando efectos. Loschi (2009) toma los sonidos guturales emitidos por los neonatos para destacar el carácter significativo de la voz:

El balbuceo del *in-fans*, aún sin ser palabra, ya es habla. El grito, como primer signo de vida, pura enunciación sin enunciado, ya es habla. Hay pues un habla en la voz que no se reduce a la palabra hablada. Es el alma de la palabra que habla más allá de lo que dice, más allá de todo significado. Y que habla aún en el silencio (Loschi, 2009, p. 35).

Este enfoque arroja luz para el análisis del caso que me ocupa. La voz es un aspecto de la corporalidad de los talleristas que es fundamental en el desarrollo de los talleres. Elevarla al dirigirse al grupo en su conjunto, sea para atraer su atención, para imponer orden o para dar explicaciones es algo que ocurre con frecuencia.¹⁵ De modo más o menos consciente, todos los talleristas manejan la voz con intencionalidades específicas: bromear, corregir un procedimiento, reprender a un alumno. Todas ellas implican variaciones tanto en el volumen como en el tono y en el énfasis con que se acompañan las frases. No es mi intención en este momento hacer un análisis minucioso de las diversas formas en que se utiliza la voz,

¹⁵ Una característica de los talleres es que hay un bullicio constante proveniente de las voces de los niños que hablan con otros o para sí mismos, o del ruido que hacen los materiales al ser manipulados: el crujir de las hojas, el roce de los plumines o lápices sobre el papel, el sonido que se produce al lijar, cortar, serruchar, etc.; así como sonidos del exterior que se hacen presentes aún dentro de los salones y que cobran intensidad cuando se trabaja en espacios abiertos. Todo ello trae consigo un rumor que opera como telón de fondo de todo lo que se dice en el taller y que obliga a los talleristas, frecuentemente, a incrementar el volumen de la voz para ser oídos.

sino mostrar un uso específico de ésta, en el que, a través de ella, se crea un acercamiento a un niño o a un pequeño grupo de ellos.

En diversos talleres observé cómo el tallerista, en algún momento se aproxima a un niño, le mira a los ojos y baja el volumen de la voz, lo cual produce un efecto de cercanía e intimidad; sin embargo, es Óscar quien ha hecho de ello un estilo particular de trabajo. Me pareció notorio que el volumen de la voz usado para dirigirse a los niños era más bajo del usual: el rasgo distintivo es el volumen con que la voz se emite. Incluso al inicio del taller, cuando los niños entran y se produce un bullicio, Óscar no levanta la voz para sobreponerse al ruido generalizado. Por el contrario, baja la voz y se acerca a los niños para darles indicaciones: sentarse en tal o cual mesa, tomar su trabajo del día anterior, o bien, para dar las instrucciones necesarias para la actividad del día. Aun cuando se dirige al grupo en su conjunto la voz de Óscar es baja. Este rasgo es una forma de llamar la atención de los niños y crear un clima: incluso cuando ellos hablan fuerte o gritan reciben una respuesta en volumen bajo. El término que encuentro para nombrar esto es ‘suavidad’, los niños son tratados con suavidad. Esto no significa que los niños hagan lo que quieran o que el taller se desarrolle en el caos, justo lo contrario, prima el orden y las actividades se desarrollan con fluidez. La voz baja y suave no por ello deja de ser firme, con ella Óscar establece límites claros.¹⁶

¹⁶ Un ejemplo de ello: Ramiro, uno de los niños del taller (se trata de un taller de grabado con niños de nueve años) ve cómo Óscar está imprimiendo los grabados de algunos de sus compañeros pasando un rodillo con pintura sobre los dibujos. Se levanta de su lugar y va hacia él, le dice que él quiere hacer el suyo, Óscar se hace hacia atrás para que el niño pase, limpia un poco de la pintura del rodillo y se lo entrega, Ramiro pasa el rodillo sobre su dibujo y le dice que quiere hacer más, Óscar le dice que vaya a la prensa a prensar lo suyo. Al ir hacia la prensa, Ramiro nota unos trabajos de otro grupo que están en el piso y le dice a Óscar que él los pinta; Óscar le responde con voz suave y baja: “pero no son tuyos y los dueños quieren hacer sus propios trabajos”, Ramiro da vuelta y va a la prensa, toma el tubo de manos de la monitora y le dice “yo lo hago”, ésta se ríe, se hace para atrás y le permite que él preñe su trabajo.

Es frecuente que los niños se pongan de pie y acudan en busca de ayuda o de aprobación para su trabajo o incluso para quejarse de algún compañero o “acusar” a alguien. Óscar responde inclinando el cuerpo o poniéndose en cuclillas y dirigiéndose al niño en voz muy baja. Otra práctica habitual es ir de lugar en lugar para preguntar a los niños sobre su trabajo y hacer comentarios en voz baja.

La voz no es sólo el vehículo de la comunicación de información sobre las técnicas o instrucciones sobre el comportamiento, sino una expresión de la subjetividad de Óscar que alcanza a los niños, los in-voca, y acerca a los sujetos entre sí. Existe aquí una modulación de la voz distinta del canto o de la voz modulada de las operadoras telefónicas. La primera tiene una intencionalidad estética, la segunda busca crear en el cliente, a la vez, la sensación de ser atendido de modo personal y una distancia que le impida salir de los parámetros de atención planteados por la empresa. La modulación de la voz, en ese caso, se convierte en un mecanismo de control tanto de la operadora como del cliente, que se acompaña de determinadas respuestas también prefijadas, a fin de que los procedimientos puedan llevarse a cabo de modo eficiente y en el tiempo determinado.

El factor control también está presente en el manejo de la voz de Óscar: ya sea cuando se dirige al grupo o cuando se dirige a un niño en lo particular, conduce a disminuir la cantidad de ruido para poder escuchar. Sin embargo, en este caso no se trata de un estereotipo o plantilla de atención, sino de una vía que permanece abierta a la respuesta del niño y que toma distintas vertientes en cada caso. Se trata de un uso de la voz a través del cual el tallerista establece contacto con cada niño, con distintos fines, que además contribuye a crear un ambiente agradable en el grupo.

Otra forma de establecer contacto con los niños que observé tanto en los talleres de Óscar como en otros refiere a un modo particular de escuchar a los niños. En algunos momentos, cuando ellos lo solicitan, el tallerista les brinda toda su atención. Como si el tiempo se detuviera por un momento, como si no hubiera otros 20 niños

por atender, el tallerista está disponible para el niño y escucha con una actitud calmada y tranquila. La escucha va seguida de la respuesta. Otro ejemplo de Óscar: un niño se acerca, él se agacha y lo escucha; en ese momento otros dos niños se acercan y empiezan a hablarle. Él, sin voltear a verlos, les hace una señal con la mano para pedirles que esperen (juntando los dedos índice y pulgar, como se acostumbra), y continúa atendiendo al primer niño hasta que éste termina de hablar, le responde y cuando el niño se retira, entonces voltea a atender a los otros, con los que se repite un proceso similar.

Por supuesto que ante la cantidad de demandas que reciben los talleristas, ante las numerosas voces que reclaman su atención, hay múltiples ocasiones en las que se dan respuestas apresuradas, apenas se voltea a ver al niño solicitante o se le dan respuestas breves, con el sólo propósito de que los niños continúen con la actividad y dejen de pedir atención; incluso puede suceder que los niños no reciban respuesta, se resignen y vuelvan a su lugar a continuar con la actividad. Sin embargo, no es raro o completamente inusual que los niños reciban un momento de escucha, algunos talleristas otorgan más tiempo de escucha a los niños que otros; también observé talleres donde los niños en ningún momento fueron escuchados del modo en que aquí señalo.

En el ejemplo de la nota anterior, suceso transcurrido en un tiempo muy breve, el tallerista suspende por un momento su actividad con el rodillo, mira a Ramiro y le responde. Hay una escucha de la petición que recibe una respuesta comprensible por el niño, que da sentido a la negativa, y no una prohibición: ante el deseo imperioso de hacer todos los grabados se responde haciendo notar que los otros niños tienen un deseo similar de hacer su propio trabajo, lo cual frena a Ramiro y le permite continuar y concentrarse en el suyo.

En uno de los talleres de Ernesto también observé este tipo de escucha y atención en varias ocasiones. Los niños estaban dibujando un personaje de su invención, luego, a partir de ese modelo, iban a

elaborar un disfraz para ellos mismos. Algunos niños se acercaban a consultar sobre su trabajo. Ernesto primero escuchaba lo que los niños tenían que decir y luego les hacía sugerencias, por ejemplo a un niño que dibujó un personaje humanoide le indicó que dibujara la figura muy clara y grande porque luego la iban a pintar; a una niña con un personaje similar le mostró la zona del vientre del dibujo y le sugirió que pusiera algo más en esa zona, como un cinturón, que separara la parte de arriba de la de abajo. A otro niño le propuso que imaginara qué llevaba su personaje y lo dibujara, por ejemplo si usaba armas o herramientas o medios de comunicación; antes de que terminara de hablar, el niño se dio la vuelta y regresó a su lugar haciendo revolotear su hoja. Cuando hablaba con ellos, normalmente los niños alzaban los brazos para enseñar su dibujo, entonces Ernesto lo sostenía en una mano sin que el niño lo soltara y con la otra mano les iba señalando el dibujo mientras daba las sugerencias, al tiempo que bajaba la cabeza para hablarles.

Los tiempos de escucha, como ha podido notarse, suelen asociarse a una cercanía física que se logra al agacharse, sea inclinando el cuerpo, poniéndose en cuclillas o incluso arrodillándose. Estas tres formas de acercarse a los niños la encontré en prácticamente la totalidad de los talleristas que me permitieron observar sus talleres; se utiliza en muchos momentos,¹⁷ pero cuando esto se conjuga con la escucha y un uso particular de la voz, contribuye a generar

¹⁷ Otros talleristas, a los que aquí no me refiero por ser de otras disciplinas también lo hacían. Dos ejemplos: Lucio, un profesor de teatro, llevó un cuento propio, de cuando él era niño, para narrarlo y organizar una dramatización. Al leerlo, los niños le pedían ver los dibujos, él iba de sitio en sitio mostrándolos y haciendo comentarios con los niños, para lo cual tenía que inclinar bastante el cuerpo (Lucio es alto y los niños estaban sentados en círculo en el piso). Otro ejemplo: el grupo de Renata, otra maestra de teatro, estaba elaborando una escenografía para una obra de títeres, pintando sobre una hoja enorme de papel kraft colocada en el piso, al centro del salón. Los niños, alrededor, hacían dibujos; ella, en cuclillas hacía sugerencias. Ricardo, por su parte, impartió uno de sus talleres sentado en el piso prácticamente todo el tiempo. Adela se encuentra con dificultades pues su lesión en la espalda le impide agacharse y ponerse en cuclillas; sin embargo, se inclina hacia los niños al hablarles o para escucharlos.

el tipo de contacto al que me he referido y que observé con mayor frecuencia en los talleres de Óscar y Ernesto. Óscar muy fácilmente va al piso, está en cuclillas hablando en voz baja con uno y otro niño. A Ernesto lo vi de rodillas en numerosas ocasiones al trabajar con los niños de seis a ocho años; al hacerlo, su rostro quedaba a la altura del rostro de los niños, lo cual creaba una sensación de cercanía.

Hay otras formas de entablar contacto afectivo con los niños, que observé tanto en los ya citados, como en otros: la broma, la ironía, el juego. Todos ellos van al piso, se sientan en círculo con los niños (como Antonio, el profesor de música); Irma y Elena se sientan en el piso, se ponen en cuclillas y se arrodillan en innumerables ocasiones; Teresa inclina el cuerpo hacia adelante, lo mismo que Rosaura y Natalia. Alejandro, el coordinador del curso de verano, se pone en cuclillas.

Este gesto cobra relevancia si se considera que, al hacerlo, se establece una relación uno a uno, de frente al niño, de modo que el resto del grupo queda momentáneamente fuera de la atención del tallerista y cada niño es considerado de modo individual. La distancia entre el adulto y el niño —distancia física debida a la estatura; distancia temporal por las edades diferenciadas; de jerarquía y adscripción institucional, en la que el tallerista es la autoridad, el educador, el coordinador y el niño es el alumno, el educando— se acorta y se logra cierta “igualdad” que facilita el contacto afectivo, aunque en realidad lo que ocurre es que el tallerista se pone disponible para el niño.

Lo antes expuesto no es más que una pincelada que pretende introducir un poco al lector en lo que ocurre en los talleres de artes plásticas, al clima en que se producen, a algunas formas de interacción entre el tallerista y los niños. En todas ellas la corporalidad del tallerista se pone de relieve. En algunos casos el cuerpo se ofrece como modelo, se pone a la vista, se exageran los movimientos o se realizan de modo pausado para que sean observados. El modelaje tiene una función educativa fundamental que no se restringe sólo al aprendizaje de procedimientos o modos de operar, sino a

las intencionalidades, los valores, incluso los gustos y los deseos. El tallerista ofrece su cuerpo como modelo en varios sentidos, no sólo en cuanto a lo referido a lo material; en este sentido, podría plantearse que toda su actuación se convierte en un modelaje.

En otros casos es el juego de una conjunción de aspectos de la corporalidad de los talleristas lo que produce efectos: la voz elevada para llamar la atención y lograr silencio en el grupo; los tonos que marcan el disgusto ante una acción considerada inadecuada; la voz baja y suave; la tranquilidad con la que se escucha y se responde, hincarse para estar a la misma altura. Acciones, todas, que implican esfuerzo tanto físico como emocional.

El taller se desarrolla en torno a la corporalidad del tallerista, que se pone en juego de muy diversos modos, produce efectos intencional o involuntariamente y es también atravesada por las corporalidades de los niños. Ejemplo de ello es la sensación de vértigo, de “estar en un torbellino”, expresada por varios de ellos; la sensación de que los niños llenan de energía pero también la absorben y “te dejan agotado”.

ACTIVIDADES PRE Y POST TALLER

En otro momento ya mencioné el proceso del taller en su conjunto, desde la presentación de la propuesta hasta el cobro; ya señalé también la preparación de materiales que puede llevarse a cabo con anterioridad.¹⁸ Las acciones que aquí se muestran son aquellas que se realizan justo en el momento previo al trabajo frente a grupo

¹⁸ Tales acciones pueden realizarse en la casa, lo que puede implicar que la familia colabore en la manufactura, en el tiempo que antecede de modo inmediato al taller y, en ocasiones, durante su desarrollo. En los talleres que observé encontré que un tallerista de música trae ya cortadas unas tablitas y alambre para que los niños elaboren unas calimbas (instrumento musical de origen africano, según me comentó); los alumnos sólo iban a armarlos. Óscar, para la elaboración de unas medusas, antes de la llegada de los niños recorta tiras muy delgadas de papel de china, de modo que los niños sólo arman y pegan.

y aquellas que se llevan a cabo cuando el grupo se va, es decir, la previa disposición del espacio y la preparación de los materiales y, posteriormente, recoger, limpiar y guardar.

Disponer el espacio para recibir al grupo es una actividad que tiene particular relevancia: un espacio bien dispuesto facilita la labor. En todos los talleres de artes plásticas observados, tanto los pertenecientes a los cursos de verano como los de la FILIJ, los de los museos y los del Faro, los talleristas llegan al espacio en que se impartirá el taller un tiempo antes de la llegada del grupo y organizan el espacio, esto es, se hace un acomodo del mobiliario, de las herramientas y de los materiales. Las ideas y las preferencias para el acomodo varían, y en ocasiones, los acomodos iniciales son modificados durante la realización del taller. Ofelia lo expresa así: “Siempre llegamos antes para preparar el material y todo: tú llegas media hora antes, [...] con una media hora que llegues antes, tú ya tienes tu material y lo acomodas”.

La movilidad de los talleristas, el hecho de que acudan a distintos espacios físicos a impartir los talleres tiene una consecuencia: la necesidad de cargar. Todos los que observé transportan los materiales y herramientas hacia el lugar en que se impartirá el taller y luego los recogen. Hay materiales proporcionados por las instituciones y otros que son propios. Tanto en el curso de verano como en la FILIJ y en el Faro hay equipos y materiales suministrados por las instituciones o por los responsables del proyecto (mesas y bancos, prensas, rodillos, etc.); el traslado hacia los salones, las carpas o los espacios donde se llevan a cabo los talleres lo hacen los talleristas.

Prácticamente la totalidad de los talleristas con los que tuve contacto aportan herramientas y materiales a los talleres, y los transportan en mochilas, bolsas y cajas. Este aporte puede deberse a distintos factores como: considerar que los suministros de las instituciones son insuficientes o inadecuados, contar con herramientas con las que están acostumbrados a trabajar, la necesidad de traer modelos o muestras, u otras, como traer un disfraz. Los maestros de música llevan instrumentos musicales: guitarras, güiros, panderos,

tambores u otros objetos para producir sonidos: láminas, botellas, latas; pero también pueden llevar herramientas y materiales para que los alumnos elaboren instrumentos, entre ellos: cuerdas, tornillos, clavos, martillos o pinzas. Los profesores de teatro llevan libros, cartones, papel, plumones, telas y otros materiales con la finalidad de contar historias o de que los niños creen escenografías u otras producciones inherentes a la actividad; una profesora lleva títeres de su propiedad para mostrar sus cualidades.¹⁹ Los profesores de artes plásticas transportan una amplia variedad de materiales: papeles de distintas calidades, plumones, pinceles, brochas, ramas, hojas secas, telas, cordones, bolsas de barro, pintura vinílica, palitos de madera, aserrín y materiales de reúso (cajas, envases multicapas y botellas de refresco); además, es muy frecuente que lleven sus herramientas: pinzas, martillos, tijeras, cúter, palas de madera y hasta cubetas.²⁰

Así, en los momentos previos a la llegada de los participantes, los talleristas cargan los materiales y herramientas requeridos (lo cual puede implicar un ir y venir con cajas, mochilas y bolsas) y disponen el lugar de acuerdo con las características del grupo y las posibilidades de los espacios.

Al finalizar, aunque en ocasiones se solicita a los niños que colaboren en dejar ordenado el espacio tirando los desechos en los botes, recogiendo lo que cayó al piso, reuniendo pinceles, plumines y brochas o poniendo en cajas o estantes los materiales sobrantes, los talleristas dedican un tiempo a poner todo en orden, guardar las herramientas e instrumentos, acomodar los materiales y dejar limpio el sitio. Entre las acciones que observé, se encuentran:

¹⁹ Al encontrarla, casualmente, al finalizar un taller me mostró cómo los niños habían producido una rotura en uno de sus títeres, lo que la molestó.

²⁰ En una ocasión, yendo a observar un taller, me encontré al tallerista en cuestión en el colectivo. Cargaba una enorme mochila a la espalda. En el taller me di cuenta de que cargaba seguetas y prensas para sostener las tablas y poder serrucharlas. Me comentó que las que había en el Faro no eran suficientes para todos los participantes.

recuperar con los dedos la pintura vinílica y el pegamento blanco sobrante de los recipientes que se colocan para que los niños dispongan de ellos (frecuentemente godetes o cartones de huevo) y devolverlos a los botes y frascos originales; limpiar pintura del piso o del pasto (suele haber algún derrame aunque se coloquen plásticos para proteger); limpiar y recoger dichos plásticos; barrer y lavar el piso;²¹ lavar rodillos, pinceles y brochas; recoger y contar lápices, tijeras, plumines y demás materiales usados en los talleres; reunir los materiales de reuso y acarrear la basura. Posteriormente, trasladan los materiales a los lugares en que se guardan en la institución donde se realizó el taller, a los vehículos propios, o bien, los llevan en mochilas a la espalda, en diversos medios de transporte público.

La preparación previa y ordenación posterior puede requerir una hora adicional, o más, al tiempo que se dedica a la impartición. Observar el monto del trabajo físico hecho, aunado a la intensidad del esfuerzo físico y emocional implicado en el momento en que se atiende a los niños, revela la magnitud de las prácticas que desarrollan los talleristas, muchas de las cuales, aunque revisten gran importancia, permanecen poco visibles.

PARA CERRAR

La inmersión en el ámbito de la cotidianidad, aunque restringida tanto en tiempos como en espacios, me permitió visualizar la práctica de los talleristas desde distintos ángulos. En primer lugar, y como punto de partida de lo demás, sentir el clima en el que se desarrollan los talleres, “respirar” el mismo aire: la informalidad en el vestir, la ropa que permite el movimiento, las mochilas a la espalda;

²¹ Por ejemplo, en un taller del TIAP vi a un tallerista completamente acostado boca abajo, debajo de una de las mesas, tallando con una fibra la pintura volcada en el piso.

el trato entre los participantes, con sus momentos amables y las tensiones; los aromas, los materiales, los sonidos, el transcurrir del tiempo. En segundo lugar, las condiciones en que se realizan: los espacios, los tiempos, los recursos, las relaciones interpersonales, la organización. En tercer lugar, las interacciones con los niños y lo que en ello se pone en juego.

Las condiciones que atraviesan la práctica de los talleristas son variadas, pues dependen tanto de las instituciones que promueven los talleres, con sus propósitos y modos de operar, como de los espacios físicos y de las poblaciones a atender. En los extremos se encuentran los lugares que ofrecen las condiciones más favorables (locaciones adecuadas, disponibilidad de recursos, apoyos administrativos, grupos reducidos y buena ubicación geográfica) y los que implican las mayores dificultades (espacios abiertos o inadecuados, grupos grandes, escasez de recursos, lejanía o falta de apoyo). Sin embargo, los espacios suelen brindar una heterogeneidad de condiciones, de modo que las carencias de recursos pueden ser compensadas con apoyos de los funcionarios, o los sitios inadecuados con grupos reducidos. Las valoraciones que los talleristas hacen de ellas dependen de múltiples factores, de modo que puede apreciarse el apoyo recibido en un lugar que tiene múltiples carencias, o la experiencia adquirida en el contacto con poblaciones diversas, a pesar de las dificultades que conllevan.

La organización de los talleres varía notoriamente en función del formato del proyecto del cual forman parte. Los cursos de verano implican una organización similar a la escolarizada, con un horario que asemeja la jornada escolar, un conjunto de actividades ordenadas a la manera de las asignaturas y reglas parecidas, a lo que se agrega la “obligatoriedad”: los niños asisten no por elección propia, sino por la necesidad de los padres de que sus hijos tengan una actividad y se encuentren en un sitio seguro mientras ellos trabajan; si bien se advierte un clima de relajación y juego. El formato de la Feria del Libro es completamente distinto. Se organizan talleres variados, con duración de una hora, que complementan la visita a

los *stands* de las librerías. Se trata de un propósito definido: fomentar la lectura. Todos los talleres giran en torno a ello. Los visitantes pueden optar por asistir a uno o varios, de modo libre. El formato de los que se imparten en los museos es similar: complementan la visita a la exposición en turno y quienes asisten a ésta pueden optar libremente por ellos.

El esquema de los talleres que se ofrecen en los parques y plazas públicos los fines de semana se asemeja al de la Feria: talleres cortos, sin continuidad, a los que se asiste en los tiempos de recreación y por decisión propia; en este caso, no tienen una temática definida y pueden formar parte de los distintos proyectos que impulsan las instituciones (difundir el juguete mexicano, favorecer el reconocimiento del arte popular, etc.), así como ajustarse a las festividades del calendario. Los talleres que se ofrecen en los Faros tienen dos modos de organización: de fin de semana o entre semana. En los dos casos son secuenciales, de cuatro horas semanales y con una duración de tres meses. Se solicita una inscripción, aunque se imparten de modo gratuito. Finalmente, los talleres del TIAP se imparten los sábados en la tarde, también son secuenciales y tienen la duración de un año escolar. Los niños son inscritos y permanecen en el taller elegido durante todo el ciclo.

Las interacciones entre el tallerista y los participantes se ven altamente influidas por las condiciones en que se imparten los talleres, incluido el formato. En los de la Feria del Libro, si bien hay pocos niños (entre 20 y 25), el tiempo de permanencia es tan reducido que apenas admite el contacto personal. En los que son secuenciales y en el curso de verano es más probable que esto ocurra, tanto por el tiempo de que se dispone (dos o cuatro horas) como por el contacto reiterado. No obstante, si algo caracteriza a los talleres no formales de arte, es su carácter efímero: transcurren en un instante. Esto implica que no pueden plantearse propósitos de largo plazo, importa lo que puede hacerse en el aquí y el ahora, en la interacción concreta con cada niño y con cada grupo. En el caso de los talleres masivos, según los relatos de los talleristas, apenas se trata

de sobrevivir a la experiencia; en otras condiciones pueden lograrse momentos realmente significativos.

Greco (2011) plantea que “[e]l orden, el ordenamiento, es un poder cotidiano, un mando diario sobre los cuerpos” (s/p). Al observar los talleres y escuchar los relatos de los talleristas se visibilizan las formas en que los ordenamientos, la organización, los tiempos constituyen un poder que se ejerce sobre los cuerpos, que emite mandatos y modela las formas de la experiencia. Uno de los efectos de ello es el cansancio, la sensación de agobio o de ser rebasado. No obstante, también emerge el agenciamiento, el *hacer propio* el taller, la improvisación y el placer obtenido del trabajo, de las reacciones de los niños y sus padres, de los encuentros en distintos sitios, del trabajo colaborativo e incluso de la competencia.

El campo en el que se desarrolla el trabajo de los talleristas aparece como un espacio no cerrado sino abierto, permeado y penetrado por otros ámbitos y relaciones: a veces el trabajo va al comedor

Figura 13. El pulpo



Niña tiñendo una tela con técnica de amarre denominada “el pulpo”, 2013. (Archivo personal de Fátima Michel.)

de la casa, como cuando se preparan los materiales; a veces la familia entra al taller; en ocasiones el campo del arte penetra por medio de la producción realizada o de las experiencias obtenidas, que pueden servir de modelo para la práctica de enseñanza; en ocasiones la escuela penetra en el taller no formal o éste tiene efectos en aquella. Los talleristas van de un campo a otro, de un espacio a otro y contribuyen a generar estos entrecruzamientos; producen saberes, entran en contacto con niños, con compañeros, con padres de familia. En este ir y venir, en este hacer cotidiano, en este juego con los materiales y con los otros producen sus modos de ser cuerpo.

CAPÍTULO 5
ATISBOS AL CUERPO VIVIDO

Caracterizar el trabajo de los talleristas, trazar los territorios por los que transitan y mostrar el fragor de su actividad laboral con la finalidad de que la corporalidad se visibilizara han sido las

Figura 14. Manos en movimiento



Impresión en cartones, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

preocupaciones que atravesaron todo el proceso de investigación. En los capítulos previos la mira se ha puesto en lo laboral y lo profesional: el marco que norma su actuación profesional, las trayectorias profesionales, las prácticas. He otorgado un lugar privilegiado a la voz del tallerista, así que la subjetividad ha estado presente de muy diversas formas; no obstante, es importante dedicar algunas líneas a las expresiones en que ésta aparece de modo más explícito. El hilo conductor del capítulo es la experiencia corporal pensada como un proceso de construcción del cuerpo que se realiza cotidianamente, conformada tanto por aspectos conscientes y voluntarios como por aspectos no conscientes que modelan el cuerpo.

“Pensar la experiencia a partir del cuerpo y el cuerpo a través de la experiencia” es el propósito de Jackson (2000) –en su trabajo sobre el dolor crónico–, que Greco (2011) destaca y que ha sido también el eje alrededor del cual ha girado este trabajo desde sus inicios. En este capítulo adopto un ángulo más ligado a las vivencias

Figura 15. Interacción



Tallerista enseñando técnica de impresión en cartones, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel)

personales, a las emociones y los anhelos, lo cual de ninguna manera implica un aislamiento o una mirada individualizante en tanto que las experiencias, incluso las más íntimas, ocurren siempre en cierta articulación con la cultura. Encontré, en los relatos de los talleristas, tres formas a partir de las cuales se expresaban las experiencias subjetivas que muestro:

Una experiencia se considera como tal cuando tiene un momento de inicio y uno de finalización y existe un elemento que le da unidad y coherencia que la distingue del fluir de sucesos cotidianos. Las experiencias emotivas analizadas en el segundo apartado serían parte de esta categoría: tienen claros tiempos de inicio y término, se narran con cierto detalle los sucesos y circunstancias en los que ocurrieron y son unificadas por la emoción que embargó al narrador en ese periodo.

Una experiencia puede estar conformada, también, por un conjunto de sucesos discontinuos en el tiempo pero que concuerdan entre sí, sea porque proporcionan sensaciones y emociones similares, sea porque en ellos el narrador se coloca en posiciones análogas, sea porque en ellas operan formas de interpretación y acción que tienen cierta correspondencia a los ojos de quien las experimenta. La experiencia vivida en relación con una temática o con ciertos modos de actuar puede sintetizarse en unas cuantas frases, altamente significativas. Los usos del tiempo, la definición de sí mismo y la relación con los espacios institucionales son ejemplos de ello.

Una tercera forma en que aparece la experiencia es a través de metáforas que condensan un conjunto de sucesos o situaciones vividas. Las metáforas no son creación individual, sino que son compartidas o por lo menos conocidas por quienes se encuentran involucrados en un campo. Tal es el caso de frases como “el Pípila” o “somos nómadas”.

En los tres casos se entrelazan componentes individuales y colectivos con distinta intensidad. Alguna experiencia emotiva, como el “sentirse paralizada” puede ser estrictamente individual, pero la de “sentirse rebasado” es compartida aunque cada tallerista viva

y exprese tal experiencia con intensidades emocionales y desde posiciones subjetivas diversas. Lo mismo ocurre con el uso del tiempo: cada quien crea sus propios tiempos pero hay algunos aspectos de la sensación del uso del tiempo que pueden tener resonancias en otros.

A partir de las narraciones de los talleristas sobre lo que los apasiona y lo que detestan, acerca de las experiencias más significativas en su actividad laboral, es posible establecer algunos puntos nodales que pueden ser pensados como referentes en la constitución de una identidad como grupo profesional.

En el primer apartado se borda alrededor del término ‘taller’, término que es nodo, lugar de condensación de significaciones y emociones múltiples y que constituye un referente nuclear en la constitución identitaria de los talleristas. El segundo se enfoca en lo emocional, si bien nunca separado de las significaciones a las que las emociones se anudan. Incluyo, por una parte, algunas emociones que pueden surgir en la cotidianidad, que forman parte de ella y son asumidas como parte de la acción propia del oficio; por otra parte, muestro algunas experiencias “pico”, en las que la emotividad se ensancha, alcanzando la totalidad del relato, de modo que la emoción constituye el elemento que unifica la experiencia. En el tercer apartado se descubren algunas metáforas que los talleristas crean para referirse a distintos aspectos de su actividad; en ellas puede apreciarse la forma en que son experimentados el espacio, el tiempo y los contextos. En el cuarto, el *yo-nosotros* y los otros emergen en las definiciones que los talleristas hacen de sí mismos y de su profesión, de modo tal que se revelan los bordes borrosos de ésta. La subjetividad se despliega, pues, mostrando no sólo los aspectos más individuales e idiosincráticos, sino aquellos compartidos y vinculados con la producción de rasgos identitarios que, aunque móviles y frágiles, se constituyen en posibles elementos de articulación e identificación, a pesar de la heterogeneidad y la dispersión. Finalmente, en el quinto apartado, se consideran las percepciones acerca de los efectos del trabajo en el cuerpo.

**EL TALLER DE PRODUCCIÓN ARTÍSTICA:
ESPACIO SIMBÓLICO Y NÚCLEO DE LA EXPERIENCIA**

El taller de producción o creación artística emerge en los relatos de los talleristas de diferentes modos, en distintos momentos, ante la pregunta expresa o en función de otros asuntos. El taller es un concepto, una práctica, un ideal, es un término cargado de significaciones y afectos. El taller es un espacio, un tiempo, un modo de estar, una forma de relación con otros, una disposición de los objetos, un lugar de convivencia, una dinámica particular de trabajo, una forma de enseñanza, un proyecto, un anhelo. ¿Cómo desbrozar esta multiplicidad de significaciones?

Si pudiera pensarse en la existencia de un núcleo que aglutinara, que fuera una fuente de identidad grupal, ése sería el taller de producción artística. Éste puede pensarse como una cultura, como una estructura simbólica que posibilita la acción, que define a los actores y los distingue de otros, que traza lineamientos y marca límites.

Entre la multiplicidad de sentidos del término ‘taller’, la primera distinción que me parece necesario señalar es la que distingue dos tipos de finalidades: el taller como espacio de creación artística o artesanal y el taller educativo, si bien las características de éste tienen estrechas relaciones con aquél. En los dos casos, el taller es concebido como lugar de exploración y experimentación con los materiales. La finalidad es distinta: el taller educativo pretende propiciar que los “legos” (niños, jóvenes y adultos) tengan una experiencia en relación con el arte que enriquezca su vida, su percepción del mundo, que afine sus sentidos. Los productos pueden parecer secundarios, ya que no necesariamente se les otorga un valor estético o comercial; lo primordial es el proceso, la interacción de los participantes con los materiales y lo que ocurre alrededor de ello.¹

¹ Sin embargo, es frecuente que los talleres educativos finalicen con muestras o exposiciones en las que las producciones de los participantes son ofrecidas a la mirada de otros. En el caso de los talleres efímeros esto no es posible, pero en los talleres secuenciales sí.

Respecto al espacio físico para impartir el taller, es muy variado y depende de múltiples factores, que se explican en otro apartado.

La finalidad del trabajo en el taller de producción es la exploración del material, la experimentación en diversos sentidos, así como la creación, sea de “obras de arte”, sea de producciones artesanales. El destino de las obras estará marcado por las reglas de los campos a los que pertenecen.

En los renglones que siguen intento mostrar cómo caracterizan los talleristas entrevistados al taller productivo, la importancia que le otorgan, los principios a partir de los que rigen su comportamiento en los talleres y el lugar que le asignan en sus proyectos profesionales y de vida.

El taller como espacio de intimidad y creación

A diferencia de otras artes, como las escénicas (la danza, el teatro e incluso la música), los productos de la experimentación plástica suelen tener permanencia y ocupar un espacio físico. Los procesos de producción son distintos: en el caso de las artes escénicas, al finalizar la obra dancística, teatral o musical, sólo queda la huella en la memoria. En la música, por ejemplo, el instrumento musical es un medio para la producción de sonidos, de música. Y la música se desarrolla en el tiempo. Transcurre y finaliza, el sentido se produce en la articulación de los sonidos. Hay algo de efímero. En la danza, la experiencia se produce en el movimiento corporal. El cuerpo es, a la vez, el instrumento y el fin. Y de modo similar a la música, una relación con el tiempo. Prima lo efímero. En el teatro, en la actuación o en el juego dramático, el cuerpo es también el lugar de la experiencia, donde tiene particular importancia la exploración de las emociones, su expresión y la creación del personaje, la verosimilitud. En los dos últimos casos el cuerpo se ofrece como objeto a la mirada. Es el cuerpo del artista el que está en juego. La obra se produce y se consume en un tiempo simultáneo,

creador y espectador comparten un tiempo y un espacio. Aunque hay un proceso de producción previo (el guion, el ensayo), la obra se crea en el momento de su consumo.

La obra plástica, por el contrario, se produce fuera de la mirada del espectador,² en un proceso que suele realizarse en soledad —o en un grupo relativamente pequeño— en un *mundo privado*, en el que el artista o el artesano se encuentra en relación con el material, con sus posibilidades y sus límites, en el taller. La relación primordial en este momento es con el material, que posibilita la acción del sujeto o se resiste a ella, planteando distintos problemas que exigen respuestas, tanto técnicas como creativas. El trabajo con los materiales no es de ningún modo un proceso mecánico, en él se pone en juego la subjetividad en pleno: el proyecto (o la ausencia de él), los deseos, el placer y el sufrimiento y, por supuesto, las relaciones con los otros, a quienes se dirige de algún modo la creación. La obra plástica más que temporal es espacial: en otro momento las realizaciones pueden ser objeto de una exposición o de una comercialización, en la que serán mostradas al público, como producto del quehacer artístico o artesanal.

En el discurso de los talleristas, las alusiones al taller involucran distintos elementos que pueden conjugarse:

- Es un espacio físico, que corresponde a la presencia de maquinaria, de mobiliario, de disposición y de herramientas y materiales específicos. Así, el taller en el sentido expresado arriba es genérico, se particulariza para cada tipo de actividad: el taller de serigrafía, el taller de fotografía, el taller de pintura, el taller de escultura, el taller de cerámica.
- Es un espacio social: un lugar de producción y de formas particulares de convivencia, que suelen ser altamente valoradas.

² Salvo que sea pensada como *performance*, pero eso ya involucra otras cuestiones, pues éste puede ser pensado como un arte escénico.

- Es metáfora. Representa formas de hacer, de pensar y de relacionarse, y se distingue de otros espacios laborales. Implica formas específicas de producción, procesos, manejo del tiempo y relaciones con los objetos y con los otros, es decir, ciertas maneras de trabajo normadas. El taller aquí, considero, produce una filiación con una tradición en las artes plásticas, por ejemplo, en la relación entre el maestro y sus “chalanés”.
- Es un anhelo y un proyecto. El taller es metáfora de deseos y proyectos de vida, se consideren realizables o no, pero presentes.

Todas estas dimensiones aparecen entrelazadas: el taller como espacio físico implica ya determinados propósitos, formas de trabajo, de relación con los otros y de uso del tiempo. Tomo tres casos para resaltar las dimensiones que cobran relevancia para distintos talleristas.

Óscar

Óscar es un artista plástico que realiza obra propia. En primer lugar, el taller aparece como un proyecto alcanzado: “[...] es difícil mantener la ilusión, la ilusión de la primera vez, por ejemplo, que hicimos el primer proyecto para comprar el tórculo, **que era un acontecimiento...**” El deseo de tener un taller, el esfuerzo realizado para lograrlo, que implica un proyecto colectivo, y *el acontecimiento*: la adquisición de lo que sería el corazón del mismo: el tórculo.³ Resalta aquí la ilusión, única, de ese momento. Hay un antes y un después.

Un poco después, continúa: “Ahorita mi tirada es poner mi taller porque no estoy trabajando bien con [...] [mi compañero]”. El taller tuvo buenos resultados durante varios años, durante los cuales una de las actividades usuales ha sido la serigrafía en camisetas.

³ Los objetos no están reducidos a su función. El objeto, mucho más allá de su función, representa todo un proyecto de vida: “Un objeto, cualquiera, es siempre un vehículo, un medio que, más allá de sus funciones precisas, permite evocar creencias, historias singulares e imágenes colectivas.” (Martin, 2002, p. 21).

Las vicisitudes de la relación con el compañero en el proyecto del taller se omiten, pero el deterioro implícito conduce a un nuevo proyecto: tener un taller propio. En este caso, el taller queda como un objetivo que no se define con precisión: ¿qué tipo de taller?, ¿qué será del tórculo?, ¿qué acciones se llevarán a cabo para montarlo? Sin embargo, nuevamente el taller aparece como un anhelo y como un proyecto que, a diferencia del momento previo, en que fue un proyecto compartido, ahora es individualizado. ¿Por qué la insistencia?:

[...] he sido muy feliz, muy muy muy feliz, estando trabajando en un taller, solo, principalmente solo, me siento más a gusto, de las ocho de la mañana a las doce de la noche. Y también en los talleres con las otras personas... el taller tiene para mí esta lógica, a diferencia del espacio laboral de la empresa... un sentido donde mucho más... donde se puede dar lo tribal, donde sí hay un escalafón, a lo mejor como en el taller mecánico, un taller que es mucho más *matérico*, se produce, se convive. Entonces tiene, tiene estas connotaciones, ¿no? En un taller lo principal es el trabajo, a partir del trabajo se va a dar una convivencia, se va a dar un producto que es como el pretexto, pero se va a dar una convivencia y se va a dar un aprendizaje, y es como muy cultural también: es un espacio que permite mucho más el tipo de comunicación que a mí me gusta, que no es la de un salón [lo enfatiza, como con cierto desdén]: Ustedes se sientan allá, yo me paro acá, yo les digo, les... asimilan lo que yo tengo para exponer porque eso es bueno para ustedes y para el país [se ríe burlonamente]. El taller es mucho más el espacio para la broma, para la experiencia, el taller es el lugar donde una técnica se enfrenta a muchas circunstancias diferentes y se organiza en ese sentido, en ese sentido orgánico de cómo van llegando las eventualidades y una estructura se va adecuando a ellas y va creciendo esa estructura conforme va conociendo nuevas circunstancias, y... en este entorno muy horizontal. O sea, en un taller, en un taller, la idea que yo tengo de un taller, cómo el taller maneja la [...] no está el gerente allá, los planificadores. No. Está el maestro, están los chalanos, y dentro de los chalanos están... ¿no? Hay niveles pero todos están en un mismo piso y todos están resolviendo, están trabajando en lo mismo.

En este fragmento, complejo, se articulan los múltiples sentidos del taller: en lo que respecta a las técnicas propias de la creación plástica, la noción que aparece aquí no es la de una técnica que se aplica mecánicamente, sino la de una búsqueda de soluciones creativas, que se producen de modo colectivo, con un sentido compartido. Esta idea concuerda con la propuesta de Sennett (2009), quien afirma que:

[...] el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que con otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen... en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir [...] El compromiso [se refiere a la necesidad de evitar o por lo menos disminuir la potencialidad destructiva de toda creación humana] debe comenzar antes [de que el producto esté terminado] y requiere una comprensión mayor, más elaborada, del proceso por el cual se pasa mientras se producen cosas [...]”. La técnica es, pues, “más [...] un asunto cultural que [...] un procedimiento irreflexivo” (Sennett, 2009, p. 20).

El taller constituye un espacio físico, donde el trabajo es más “mático”, y un espacio social, donde “todos están en un mismo piso”, frase que sintetiza la metáfora que convierte al taller en un proyecto deseable. ¿Cuáles son las características de este espacio social y laboral que lo hacen tan deseable? La estructura horizontal toma un lugar preponderante, teniendo como referencia la relación entre el maestro y los chalanos. Aunque la jerarquía existe, ésta es menos rígida y tiene menos formalidad que en el espacio laboral que sirve de contrapunto: la empresa. La diferencia radica en el proyecto compartido que caracteriza al taller, en la empresa el proyecto es del jefe. La estructura posibilita una forma peculiar de trabajo, en la que “se produce y se convive”, un espacio en el que reina un ambiente de cierta informalidad, en el que al tiempo que se buscan soluciones técnicas y creativas, se puede bromear. Y existe un traslape entre los talleres productivos y los educativos, el contrapunto es el salón de clases, donde el lugar del jefe es ocupado por el profesor.

Lo placentero del trabajo en el taller se vincula, en primer término, a la soledad (idea que se aproxima a la de intimidad de Amira), y a la posibilidad de inmersión en el proceso creativo; en segundo término, al tiempo, un tiempo que no se separa, que no se distribuye en fragmentos, lo cual también produce una gran satisfacción; y, en tercer término, a una forma específica de relación con los otros, que no se contrapone con el gozo en la soledad, representada metafóricamente en lo *tribal*.

El cuerpo aparece aquí en toda su espesura, como el lugar donde el tiempo transcurre de un modo específico, lo cual se liga con situaciones peculiares: el diálogo con el material, una forma particular de encuentro en la que prima la pertenencia, lo comunitario, y el estar consigo mismo.

Amira

Amira se ha dedicado durante años a dar talleres y a la docencia en el ámbito escolar. Ante la pregunta por la producción de obra propia, responde:

Mmmhh... Ya no, alguna vez hice... cuando estaba... muy al principio pues sí, hice unos batiks, este, durante algún tiempo estuve haciendo ropa pintada artesanalmente para venderla, que ésa no es obra, es como empezar así a hacer una empresita y vender la ropa que hacía. Pero durante el tiempo que estuve en el taller de textiles de San Carlos sí, sí estuve pintando y sí hice algunas cosas y después ya lo interrumpí. Ahorita, así, obra, obra, no hago. Lo único que he hecho desde que salí de ese taller, son muestras y muestras y muestras para los talleres que doy. Pero obra mía, que yo me dedique a hacer obra para producir obra, no.

A.D.: ¿Por qué?

Amira: Porque se necesita un espacio específico para hacerlo y no lo tengo, pero sí me gustaría hacerlo. O sea, si yo tuviera un espacio físico donde pudiera montar todo lo de los textiles ¡desde cuándo ya lo hubiera hecho! **Tener tu propio espacio íntimo de trabajo, ¡guau!, ¿no? ¡Es lo máximo en la vida!** Sí creo que sería maravilloso. Y el textil, que es lo que

me gu... si yo pongo un taller lo voy a poner de textil, no lo voy a poner de otra cosa. Entonces, se requieren ciertas herramientas y ciertos materiales que sí requieren un espacio muy específico, con unos materiales, que no sea riesgoso, que sí sea muy ventilado. Sí se requiere un espacio muy específico, eso es muy caro y pues por eso no lo he podido hacer pero ¡me encantaría tener un espacio íntimo de trabajar yo!, y donde además estuviera adecuado lo suficiente para que si alguien quisiera venir a tomar clase y así, pues pudiera hacerlo en el espacio, para que la gente viva el espacio, cómo es un espacio de esa naturaleza. Claro que me encantaría.

En el relato de Amira se ponen de relieve tres aspectos: la diferencia entre la obra artística y otras producciones; la importancia de los aspectos materiales del taller; y sobre todo, el taller como un anhelo en torno al cual giran deseos relacionados tanto con la posibilidad de hacer arte como con la de enseñar.

En cuanto al primer aspecto, son muchas las discusiones en torno a qué es el arte y cómo se puede distinguir de otros procesos, o bien, de cómo distinguir una obra artística de otras que no lo sean. Amira distingue entre dos actividades: pintar ropa artesanalmente para venderla y el trabajo realizado en el taller de textiles en el Museo de San Carlos. ¿Qué distingue las dos actividades? La finalidad y el espacio en que se realizan. En el primer caso, se trata de poner una empresa y vender, hay una finalidad de orden económico; en tanto que el trabajo en San Carlos tiene un propósito que no se enuncia, se da por sentado, dado el sitio en el que se efectúa: producir obra artística.

El espacio físico requerido, dotado de ciertas herramientas y materiales y de ciertas condiciones específicas aparece como la causa de no poder “hacer arte”: “si yo tuviera un espacio físico donde pudiera montar todo lo de los textiles ¡desde cuándo ya lo hubiera hecho!” El taller emerge, pues, como el representante de anhelos y deseos que parecerían difíciles de alcanzar. Es la carencia de un taller lo que imposibilita, el taller como espacio físico es investido de un poder generativo. Al mismo tiempo, el taller aparece como un

sueño que moviliza: “si yo pongo un taller lo voy a poner de textil, no lo voy a poner de otra cosa”.⁴

El taller, como proyecto, es metáfora de un lugar ideal, donde se valora la intimidad (“¡es lo máximo!”) y, a la vez, la posibilidad de compartirlo, es un lugar de intimidad compartida: “si alguien quisiera venir a tomar clase y así, pues pudiera hacerlo en el espacio, para que la gente viva el espacio como es un espacio de esa naturaleza”. Mostrar a otros cómo es un espacio de esa naturaleza es mostrar las formas de trabajo y de convivencia que son tan apreciadas por este grupo.

Ignacio

Estudió cerámica y ha realizado incursiones en varios ámbitos del arte, actualmente trabaja para Alas, y tiene muy poco trabajo.

En una plática informal no grabada, Ignacio explicó que ha sido un problema para él poner un taller de cerámica debido a la maquinaria requerida –tornos y hornos–, y a las condiciones específicas, como la ventilación por el calor o la amplitud del espacio. También comentó sobre algunos intentos de poner el taller en la casa, lo cual le ha generado dificultades con los vecinos por el peligro que entraña un horno de cerámica y por el calor que produce, o intentos de hornear lejos, lo que implica riesgo para las piezas y los problemas para el transporte.

[...] he hecho un poco de cerámica. En realidad, la cerámica ha sido muuuy difícil para mí porque nunca he tenido un espacio adecuado... entonces, siempre requiere un espacio grande y además un espacio enorme para hacer pruebas. Entonces tooodo ha sido como siempre por temporadas, nunca así continuo, por lo mismo. No he llegado como a resultados muuuy satisfactorios, ¿no?... Tengo muchas ideas, pero sí van a ser un poco

⁴ A diferencia de Óscar, que tiene la “tirada de poner un taller”. Aunque no se defina de modo más preciso, se trata de un proyecto que se considera viable en cierto plazo; en cambio, el subjuntivo (si yo pongo...) deja el taller en el plano de los deseos, de los sueños no necesariamente realizables.

difíciles llevar a cabo. Por cuestiones de espacio o de dinero, ¿no? Entonces, sí es un obstáculo, porque en realidad, para hacer obras grandes o de formatos grandes, pues... en el caso de la cerámica, se requiere de una inversión más o menos, porque es el material, más el gas, más la quema, si va a ir esmaltado otra quema, entonces, ¡siempre es un poco cara!

[...] yo obviamente tengo una agenda y estoy ahí, ¿no?, buscando... ahorita por ejemplo, tengo que ver una propuesta que le hice allá a [...] [un centro cultural] porque tiene unos tornos de cerámica, pero nadie los usa, están oxidándose ahí... Yo más o menos sé manejarlo, pero si lo practico, estoy seguro que en poco tiempo puedo lograr algo... ya tengo la base...⁵

En este caso, se hace una alusión más directa al taller como espacio físico, sobre todo en relación con las dificultades de carácter económico que aparecen como el impedimento para tener acceso a un taller de cerámica como se desea. Aunque estos apuros no son considerados como la única causa de no haber obtenido “resultados muy satisfactorios”, sí se les atribuye cierto peso y hay pocas esperanzas de poder llevar a cabo las ideas.

En tanto cada taller (cerámica, serigrafía, textil, pintura y demás) tiene requerimientos específicos de iluminación, ventilación, maquinaria, herramientas y materiales, el proyecto de montar uno propio ofrece dificultades tanto económicas como relativas a las posibles locaciones y su ubicación. Además de la opción de Ignacio de buscar en las instituciones un espacio al que se pudiera tener acceso, una alternativa a la que se acude con frecuencia es la de usar la casa como taller. La producción artesanal de Amira en relación con el teñido y costura de ropa fue hecha en la sala y en la cocina de su hogar; Óscar produce joyería, con una técnica que no requiere espacios amplios y utensilios aparatosos; Ignacio produce piezas

⁵ Los talleres de las instituciones formativas constituyen una alternativa que, en esta ocasión parecería ser el único acercamiento al logro del deseo de producir *manifestaciones artísticas*.

pequeñas de cerámica en su casa, e incluso las hornea en la cocina. Por otro lado, la elaboración de los prototipos, modelos o muestras que son solicitados para los talleres efímeros por lo común se realiza en la casa. Estas dos situaciones conducen a otros dos asuntos: el de la propia casa como lugar de producción y de almacenaje de materiales, y otro vinculado a ello: la participación de otros miembros de la familia.

El taller como espacio físico cobra aquí particular relevancia, y no poder tenerlo se convierte en una fuente de frustración. No obstante, surge un proyecto alternativo: utilizar un espacio institucional ya acondicionado, a partir de una propuesta a negociar con la institución. En este caso, aunque no aparece de modo explícito, se enfatiza el taller como un lugar de exploración en solitario, de trabajo con el material y de producción individual.

Como puede apreciarse, en los tres casos el taller aparece como un espacio físico específico que, más allá de los elementos necesarios para la producción, destaca por su carácter privado, de soledad gozosa, de intimidad, que posibilita experimentar con los materiales y producir obras artísticas. Es un anhelo y un proyecto que puede ser a la vez un espacio social de trabajo colaborativo, de formación y de convivencia que, por momentos, adquiere proporciones míticas.

La relación con los materiales

En los relatos de los talleristas hay alusiones a su relación con los materiales que permiten vislumbrar la fuerte presencia que ésta ha tenido en sus vidas y en sus elecciones profesionales. Como ya mencioné, el taller como espacio físico, como espacio social y como un modo particular de relación con los materiales son aspectos que no pueden disociarse. En este apartado me ocupé de la manera en que los talleristas se relacionan con los materiales, considerando diversos aspectos, en función de los elementos contenidos en sus relatos.

***Amira: La verdad, mi pasión eran los textiles
y me encantaba hacer ese trabajo***

La pasión da un giro a la formación profesional

[...] y yo aparte [de la formación profesional] quise tener una formación adicional de los textiles porque en diseño gráfico, yo estudié la carrera de diseño gráfico, cuando me di cuenta exactamente qué era diseño gráfico fui a ver a unos maestros y les dije: “¿Puedo enfocar esto a los textiles?”, y me dijeron: “Por supuesto, pues es diseño”. Todo lo que yo quise hacer siempre lo fui enfocando en la carrera al textil, eso me acercó más a las artes visuales... yo tomé unos cursos de batik, a mí me gusta mucho el textil [...]

Estudios adicionales y primeras ideas:

[...] había tomado yo un taller en una secundaria técnica, que era de teñido y pintura textil y allí ubiqué que era como aprender un oficio, que muchas personas iban como para aprender oficios –porque allí había diecisiete talleres– y unos eran de carpintería, de tapicería, de pintura en cerámica y ... no sé, creo que algo de porcelana y, este, y a mí me gustó lo del textil y entonces cuando yo terminé allí, yo dije: “esto es un oficio, la gente se puede dedicar a esto”, y entonces yo quiero dar un taller donde haya personas que se puedan dedicar a un oficio, ¿no?

Pasión por el textil y primer empleo:

En la casa de cultura [...] fue allí el primero porque fui allí a pedir que si podía dar un taller de batik porque yo sé hacer... entonces, cuando yo inicié, pues yo quería dar talleres de textiles. Yo me introduje en los talleres porque a mí me interesaban los textiles, y como que la línea era talleres... la verdad mi pasión eran los textiles y me encantaba hacer ese trabajo y entonces de lo que pedí chamba fue de eso.

Otras actividades por demanda institucional:

Y después se fueron dando cuenta de que yo venía de artes plásticas y que yo sabía hacer otras cosas que no nada más eran los textiles, y entonces pues fui entrándole a talleres de otras cosas que sabía hacer y que podía trabajar sin ninguna bronca pero que no eran mi pasión...

El teñido y el textil: proyecto de vida futura:

[...] lo del teñido es una cosa que yo decidí: toda mi vida voy a hacer teñidos, ni modo. Cuando sea vieja mi proyecto de vida es dedicarme a eso: hacer teñidos, hacer tapices, hacer textiles y... sí quiero hacer eso aunque sea un rato de mi vida porque con eso empecé terminando la carrera, con eso empecé... con eso quise entrar a la licenciatura: yo entré a estudiar diseño porque ése era el móvil.

Después me quise dedicar a eso y la vida me ha ido llevando a otras cosas pero yo sí quiero al final de mi vida, o en algún momento determinado volver a eso y dedicarme a eso un rato. Entonces sí, sí quiero hacer **eso**, quiero hacer textiles y pues sí es una cosa que sí me interesa mucho. Uno de mis intentos de una de las tesis que propuse para la titulación era relacionada con los talleres de textiles.

La pasión por el teñido y por los textiles está presente desde los inicios de su formación profesional, que es complementada y reorientada. Impartir talleres, como opción laboral, es el pretexto y la posibilidad de trabajar con los textiles; a lo cual se suma el interés por la enseñanza (ofrecer un oficio a otros). Las exigencias de la vida profesional la llevan a hacer otras actividades relacionadas con esto, relativamente satisfactorias. La dedicación a los textiles, como deseo y como proyecto, es postergada a un momento en el que, al no ser ya necesario ganarse la vida, sería puro placer. La pasión por el textil atraviesa la vida entera.

Óscar: Lo que importa es que durante la experiencia tú estés en lo que estás haciendo

Estar en lo que estás:

Un dibujo bien hecho, paradójicamente, no es el dibujo que termina siendo parecido al modelo que les estoy poniendo. Un dibujo bien hecho es el que durante el proceso estás concentrado en lo que estás haciendo, así, sin juzgarlo. Porque lo que hace que la gente en general no pueda dibujar es que está viendo qué está mal, todo el tiempo o que todo el tiempo lo está calificando. A mí me ha pasado, incluso, mucho. Y no, lo que importa es que durante la experiencia tú estés en lo que estás haciendo. Allí yo haría una liga, ¿no?

Estar con quién tú eres:

Y es lo mismo con el chavito, o sea, ¡no importa! Si el pez se parece a ese pez que nada en el mar de la especie tal: lo que importa es que cuando lo estás haciendo puedas disfrutarlo, puedas comunicarte con quién eres, puedas aceptarlo, puedas verlo, para mí tiene mucho que ver con que las cosas mejoren o no como seres humanos...

Estar en el proceso:

[...] en el grabado tienes que entender cada paso del proceso y darle a cada paso del proceso su tiempo... y su lugar.

El material y en la vida:

[...] el sentido del proceso [...] no tiene que ver con la moral, no tiene que ver con la lógica cartesiana de lo bueno y lo malo. Tiene que ver con cómo, también como ser humano tú resuelves ese proceso, porque hay muchas maneras de hacerlo, pero hay cosas... Eso es para mí un reflejo de la vida, hay cosas que no puedes cambiar, o hay cosas que tienes que esforzarte mucho si quieres ir más allá en el proceso. Dentro de este proceso y dentro

de estas capacidades físicas y de color que tienen los pigmentos, esta capacidad que tiene el papel, te puedes mover, ¿no? Este sentido tendría el material para mí, especialmente el de artes plásticas.

El diálogo con el material, el contacto con sus posibilidades y con sus capacidades físicas, así como las resoluciones viables son el hilo del discurso de Óscar. La organicidad del proceso en contraposición a los juicios morales o éticos de lo bueno y lo malo. La comunicación y la aceptación de sí mismo por intermediación del proceso con los materiales como vía para la transformación humana. La potencialidad educativa y formativa del proceso, del estar ahí. El sentido del trabajo con el material se vuelve analogía del sentido de la vida.

Ignacio: ¡Me enganchó completamente el material!

Una masilla decide una profesión:

[...] lo que pasa es que...yo recién me salí de mi casa, yo no... pues andaba por ahí de vago, me metía a las galerías y museos y veía cosas, y me llamaban y decía: “¿Esto qué es?”, ¿no? “¿Cómo se hace o qué onda?”, y ya veía, ¿no?: Cerámica de alta temperatura... o barro con engodos, “¿eso qué es o qué onda?”. Entonces, una vez, un amigo mío, tenía un amigo que tenía una fábrica de cerámica... su papá. Y fueron y como le dijo: “¿Quieres un poco de masilla para que hagas algo?”, y dice: “Bueno, yo no soy escultor, pero tengo un amigo que a lo mejor le gusta”. Yo todavía no sabía, yo andaba de vago nada más... pero no sabía bien qué rollo. Me llamaba un poco la atención el material, pero nunca lo había tocado en mi vida. Entonces, un día me llega con la bolsita así, de pasta industrial, que es plástica, me dice: “Mira, conseguí un poco de cerámica...” y le dije: “¡Aaaaaay, qué loco! ¡A ver!”, y te juro que desde el momento que lo toqué así, dije: “¡Guau!, ¡qué agradable, qué loco!”, y luego empezaba pues a manipularla y todo eso, entonces me enganchó completamente el material... Me... pues sí, me absorbió. Entonces empecé a trabajar y entonces hice un caballito de mar, que en mi vida había hecho un pinche muñeco, o sea, y cuando me di cuenta, así como de la facilidad que tenía para modelar dije: “¡Aaay,

güey!, o sea, pues no soy tan pendejo, a lo mejor puedo hacer algo”, ¿no?...Y entonces se rompió la pieza... pero me quedó mucho la onda de “si pude modelar eso...” En mi vida había hecho un mono de plastilina. O sea: yo no fui a “Plastilina I”. Dije: “¡Qué onda!, pues me voy a inscribir a la escuela”. Y entonces, efectivamente, en la escuela, me enganché con, con toodos los materiales que había.

Experimentar con los materiales:

[...] ¡Hay muchas cosas que me gustan!... Después me gusta como experimentar con los materiales y eso... he incursionado en muchas cosas... Incluso alguna vez tuve una buena cámara de foto y me dediqué a la fotografía un par de años, hasta que tuve una crisis muy fuerte de dinero y vendí mi equipo y eso. Y ya... entonces, he hecho animaciones. Digo, muy caseras, pues... digo, incluso antes de los programas éstos que hay ahora, digo, te estoy hablando de los ochentas, ¿no? Así, con plastilina o barro. *Stop Motion* con una cámara... con una *handycam* y lo que hacíamos era nada más pausar y pausar y pausar y pausar, y así. Y de pronto, ya tenías una animación, ¿no?

Entonces, ¡todo fue siempre muy experimental! O sea, hice serigrafía, trabajé en una galería, hacíamos producciones de comerciales, ¡pues! Pues he andado... pues sí he experimentado muchas cosas dentro de la... digamos, que sería, como dentro del arte visual. Alguna vez hice *performance*, este... intervine espacios, hice instalaciones, he hecho un poco de cerámica. En realidad, la cerámica ha sido muy difícil para mí porque nunca he tenido un espacio adecuado...

Hago otras cosas... como “cajas objeto”, es que más bien... ¡hay muchas cosas que me gustan! Después me gusta como experimentar con los materiales y eso... Sí, también con la resina hice algunos encapsulados, hice... pues sí hice algunas cosas más. Pues algunas cosas experimentales, ¿no? Pero sí, como que hay muchos materiales que me llaman la atención.

Y experimentar:

[...] hay otros [materiales] que no he probado y que están siempre latentes ahí, que me están llamando pero que no ha habido oportunidad a lo mejor de probarlos, ¿no? Materiales, como por ejemplo, espuma de poliuretano, o como con esas cosas así de... fibra de vidrio. No sé, como que hay otras técnicas que no conozco, que tienen muchas posibilidades... ¡Mmmmmg! Sí, bueno, porque sé que hay otras cosas que no he hecho, sobre todo para formatos grandes, ¿no?, como para hacer cosas grandes. Esas cosas se sustentan muuuuy bien, son ligeras y entonces, como que de pronto se me ocurren ideas que se pueden hacer con materiales de ese tipo, ligeros... que se pueden colgar o eso, pero que también son de formato grande, no sé. No sé, por ejemplo, a lo mejor se me ocurriría hacer como un avioncito de papel, pero en fibra de vidrio y con los dobleces de un papel... a gran escala y colgarlo de un techo... Y eso porque es ligero y sí te permitiría colgarlo, ¿no?; es una cosa media infantil y media lúdica y bueno... ¿no? El colorido podría ser, entonces bueno... como como que todavía creo que hay muchas cosas que quisiera hacer. Sigo como en el plano de la experimentación, creo.

Quedar enganchado, ser absorbido por el material. Deambular de un material a otro, experimentar como definición de una forma de relación con el material y de un modo de vida. La sorpresa ante la posibilidad de crear, que redefine la idea que se tiene de sí. La decisión de dejar la vagancia para inscribirse en la escuela. Anhelos por los formatos ligeros y grandes, por el gozo de la infancia, pero también un andar de vago, un seguir de vago: de un material a otro. Y la lamentación por la falta de espacio y de recursos económicos, que causan pérdidas y hacen que parezca difícil, si no imposible, la concreción de los nuevos proyectos.

En algunos talleristas se expresa la renuncia al trabajo plástico, y el diseño y elaboración de los prototipos que solicitan las instituciones como requisito para la aprobación de los talleres parecería sustituir los procesos de los que he hablado antes. Aquí sus palabras.

Ofelia: Me emociono con los prototipos

Del taller educativo a la manifestación artística:

[...] durante este tiempo que he trabajado con niños... me ha movido mucho este... y de hecho, mi trabajo plástico es sobre niños de la calle... A mí lo que me ha preocupado siempre es: "¿Por qué, si tú como mujer decides tener un hijo, lo abandonas?" Y lo que yo trabajo más es paisaje urbano y niños de la calle.

El abandono del trabajo con el material:

[...] me gusta mucho la pintura y la gráfica. Me gusta mucho, digo, he hecho un poco de escultura y... lo que sí me gusta mucho es la gráfica y la pintura. Lo estuve haciendo en un tiempo, pero, por eso te decía hace rato... te absorbe el trabajo, ¿no?: las clases aquí, las clases allá, las clases... entonces llega un momento en donde quiero agarrar el pincel y ya no puedo porque no me sale ¡naaaada! No tengo el humor de ponerme a pintar. En vacaciones es cuando agarro más para ponerme a pintar, ¿no?, mis bocetitos y todo eso.

Emoción con el prototipo:

Entonces, yo sí me emociono con los prototipos, luego me llevo hasta los míos [...] Pero este, me llevo fácil, ¿qué te gusta?, porque los hago casi en la noche, de nueve de la noche, diez, once a la una de la mañana.

Ofelia abandonó ya, prácticamente, el proyecto de tener producción artística, aunque en algún momento señala que le encanta el grabado y que tiene una serie de éstos. En ella no hay una mención explícita, como en los casos anteriores, de los procesos de exploración y del disfrute en la relación con los materiales plásticos. Resalta, en cambio la temática: los niños de la calle. No obstante, aún hay algunos vestigios del placer que le proporcionan la gráfica y la pintura. Los prototipos, producidos de noche, en

soledad, después del trabajo, parecen ofrecer esa posibilidad de involucrarse con los materiales, de concentrarse y dejarse llevar olvidando el tiempo y disfrutando del proceso; placeres a los que, por cansancio, ha renunciado.

Rosaura: Crear y tocar materiales, ¡qué padre!

Rosaura, por motivos familiares, ha dejado de trabajar en talleres de artes plásticas; sin embargo, en ocasiones, le surgen proyectos que la acercan a éstos. Narra cómo a través de “una amistad” entró en contacto con una extranjera que trabaja con la comunidad latina en Estados Unidos y que estaba en México para “comprar prototipos de talleres”. Ella se comprometió a elaborar los prototipos en un tiempo reducido, y enfatiza cómo disfrutó, a pesar de la presión, el trabajo con los materiales:

[...] yo soy la que maquilo. Entonces me dijo [la persona con quien tiene un proyecto de talleres], creo que el miércoles para el viernes: “¡Hazte los prototipos, créalos, decóralos, ármalos! ¡Haz todo!”; ¿no? ¡Pues ahí estoy!, pero esa parte conmigo fue muy chistoso, porque yo estuve muy presionada, muy tensa la situación. Entonces se me olvidó que los tenía que llevar el jueves, eran para el viernes temprano. Pero yo quedé de el jueves... El mero jueves en la noche, me puse a hacerlos, ¡pero yo estaba así, toda histérica, de malas! Entonces me puse a trabajar ¡y es padre! Porque entonces pasó, que empiezas a trabajar y te empiezas a relajar... y entonces ¡se me olvidó todo lo que me había pasado en el día! Y esa parte de volver a regresar, a crear, a tocar materiales... ¡ay, qué padre!

La relación con los materiales es fuente de emociones intensas, a la vez que remite a los valores propios del campo de las artes plásticas, entre los que destaca el aprecio de los procesos y de los materiales. La pasión es ese “quedar enganchado”, puede tener distintas coloraciones pero involucra una “fusión” entre el sujeto y el objeto. Durante un cierto lapso, los límites entre el sujeto y el objeto se tornan borrosos, se diluye la percepción del tiempo, toda la atención

se enfoca en el material y en la producción, de modo que el sujeto está completamente imbuido en el proceso.

Varios de los talleristas entrevistados tuvieron expresiones de este orden, en las que asoma cierto encantamiento por los materiales con los que trabajan. Es el caso de Ignacio, para quien la experiencia de manipulación del barro lo conduce a estudiar un diplomado de cerámica en la Escuela de Artesanías del INBA, y marca su trayectoria profesional, sus exploraciones con otros materiales. Amira siente algo similar respecto de las telas y el teñido, que marca tanto los inicios de su carrera de diseñadora gráfica como sus proyectos de vida. Óscar, con menor intensidad emocional, se refiere al “estar ahí”, a la concentración. Ese “estar en lo que estás haciendo”, constituye el núcleo de la experiencia creativa en el caso del quehacer artístico, y es el punto de articulación con la educación, pues lo formativo de la experiencia radica en la posibilidad de que los niños se concentren, “estén en lo que están haciendo”. El estar ahí, en lo que estás, sin juicio, pues el juicio implica un distanciamiento del proceso, es, desde mi punto de vista, otra forma de aludir a esa pasión que los artistas plásticos sienten por los materiales con los que trabajan y que, en algunos casos, se trastoca en un deseo de hacer partícipes a otros.

Aun bajo una fuerte presión de trabajo, la interacción con los materiales tiene una importancia crucial, incluso para Rosaura y Ofelia, para quienes la elaboración de prototipos es un momento en el que conectan con los deseos que las condujeron a la decisión de estudiar una carrera artística, que han sido abandonados. Para Amira, en contraste, los prototipos no parecen ser una fuente de disfrute sino de cierto fastidio y cansancio, que contrasta con el entusiasmo que le genera el trabajo con los textiles: “lo único que he hecho desde que salí de ese taller, son muestras y muestras y muestras para los talleres que doy”.

La relación con los materiales, como puede verse, constituye un núcleo de la experiencia y de la actividad profesional de los talleristas, que articula su faceta de artistas con la de docentes.

El anhelo de tener un taller propio trae consigo ciertas dificultades, que pueden ser sorteadas al encontrar espacios sustitutivos, como los que ofrecen las instituciones o el acondicionamiento de las casas en que se habita; no obstante, en algunos casos, tiene una gran fuerza, que moviliza en el presente o se proyecta hacia el futuro.

Resalta la importancia de la soledad y de la intimidad como características valoradas, es decir, el taller es un espacio privado. El taller no es público, aunque en él se encuentre una colectividad, aunque en él se reúnan el maestro y sus chalanos o el tallerista con los participantes. Destacan dos aspectos que no se contraponen: la posibilidad del trabajo en soledad, donde el sujeto se encuentra inmerso en un proceso en el que el diálogo se da con los materiales; y una forma de relación particular con los otros, con visos de informalidad, sin una estructuración demasiado jerárquica, cara a cara, en torno al trabajo con el material, donde destaca la cooperación.

El diálogo con el material, el gozo que proporciona, es de tal magnitud que puede llegar a definir una profesión, convertirse en un pequeño oasis en el trajín cotidiano, o bien, en el proyecto de jubilación que permite tolerar la frustración del día a día.

El cuerpo de los talleristas de artes plásticas se construye en distintos espacios, pero el taller de producción artística, con sus herramientas y materiales y sus particulares modos de trabajo es un lugar privilegiado en la construcción corporal. La relación con los materiales, la experiencia del tiempo y del espacio, el contacto consigo mismo y con los otros, y, por supuesto, los deseos y las significaciones otorgadas a ello, son aspectos que atraviesan la corporalidad y que repercuten en sus prácticas en los talleres con fines educativos.

Además de los relatos antes expuestos, otra muestra de la importancia educativa atribuida al taller como espacio no sólo físico, sino simbólico, es expresada por quienes participan en el TIAP. Los talleres se imparten en los espacios asignados por la ENAP para el trabajo de estudiantes y docentes, es decir, son talleres profesionales, no lugares donde se realizaron adecuaciones. Se otorga importancia al hecho de que los niños tengan acceso a un taller real, en forma,

en el que hacen su trabajo los artistas plásticos y los estudiantes profesionales. Se valoran no sólo los materiales, las herramientas y el equipo que permiten a los niños visualizar las formas de trabajo propias de este campo disciplinario y explorar con ellas, sino el aire que se respira: se considera que estar en estos espacios permite a los niños recrear un espíritu, hacerse partícipes de una tradición.

El taller no se reduce a ser un espacio físico adecuado para la producción, sino que constituye un espacio simbólico en y alrededor del cual se crea un conjunto de significaciones y prácticas que vincula a quienes lo ocupan. El taller se convierte, a la vez, en un lugar que tiene vida, que crea y que posibilita la transmisión y recreación de la exploración plástica y visual. Podría pensarse, incluso, que las actividades ahí realizadas adquieren un carácter ritual. La maestra Evencia Madrigal lo expresa con elocuencia. La enumeración de los talleres que se ofrecen en el TIAP la lleva al tema de los espacios físicos y la experiencia que propician: en algunos casos crea vocaciones y en otros, cobra tal relevancia subjetiva, que hace surgir el deseo de compartir la experiencia:

Y el laboratorio de foto, donde están los niños. Lo interesante, que a mí también se me hace que es valioso para los niños, es que toman fotografía en el laboratorio donde están muchachos de la licenciatura tomando fotografía. O están tomando modelado, haciendo sus trabajos de... con barro o yeso, según la técnica que estén manejando, en el taller de escultura... donde están también, los alumnos que van a ser escultores, que están estudiando escultura [...] El espacio es importante, sí, porque el niño, de alguna manera, le toma un poco... bueno, ¡le encanta! Si le gusta pintar y sabe que ahí están los caballetes y que la gente va a pintar y que de ahí salen los pintores y los escultores y los grabadores, y que está grabando en la misma mesa que los grabadores ya profesionales están trabajando, pues sí, yo creo que eso sí los deja marcados, ¿no? Marcados en el sentido de la satisfacción que les da estar en esos lugares, estar en la universidad, estar en una escuela de arte en donde están los artistas y eso. Sí, sí creo que sí influye. Sí, si es valioso.

**ALGUNAS EXPERIENCIAS EMOTIVAS
PARTICULARMENTE SIGNIFICATIVAS**

En antropología, la noción de ‘emoción’ ha sido polémica desde que se propuso como objeto de estudio específico, en los años sesenta. Me detendré brevemente en los debates de finales del siglo pasado para resaltar los asuntos que me parecen más relevantes. Desde mi punto de vista son tres: la dicotomía entre razón y emoción, la universalidad de las emociones y el carácter de estas mismas.

Una constante en las posturas de diversos autores de la época (Lutz y Abu-Lughod, 1990; Rosaldo, 1983) es el cuestionamiento de la oposición entre razón y emoción y el planteamiento de la unidad entre pensamiento, emoción y acción; las emociones estarían, pues, siempre presentes y ligadas a las creencias, las ideas, las intenciones y las actuaciones de los sujetos. Este debate se vinculó con el cuestionamiento del origen occidental de la noción de emoción y la pertinencia de su uso para el estudio de otras culturas que no distinguen las emociones como un plano separado, es decir, con el tema de la universalidad de las emociones; discusión análoga a la referida a la noción de persona, que tampoco se encuentra presente en algunas culturas.

La discusión central se dio entre quienes sostenían que las emociones son universales en tanto tienen un origen biológico ligado a la herencia evolutiva de la humanidad, provocan una respuesta fisiológica universal y tienen manifestaciones también de carácter universal (Ekman, 1980); y quienes proponían que las emociones son producto de un aprendizaje cultural. Entre las dos posturas extremas se encuentran algunas soluciones parciales, como las que proponen la separación entre emociones básicas y emociones complejas, las primeras serían universales y ligadas a la biología y las segundas serían aprendidas.

Los debates alrededor de la universalidad de las emociones también implicaron una discusión epistemológica: se cuestionaron los abordajes que implicaban una “esencialización”, realizada a partir

de estudios que descontextualizaban las emociones aislándolas de las situaciones en que surgían. Las ideas de Abu-Lughod y Lutz (1990, citadas por Ramírez, 2001), dieron un giro a las discusiones cuando, desde una antropología psicológica, resitúan a las emociones en el contexto sociocultural y proponen que éstas mediatizan la interacción. Así, es posible plantear que

[...] una emoción siempre tiene una indudable incardinación neurofisiológica, pero ésta no es ajena al sistema sociocultural en que el universo emocional se constituye y adquiere sentido para el sujeto –precisamente por su instauración social, compartida– (Ramírez, 2001, p. 181).⁶

A partir de estos planteamientos puede afirmarse que no podría llegarse a una comprensión de las emociones sin tener en cuenta las situaciones específicas en que éstas surgen, los contextos en los que se desenvuelven los sujetos que las experimentan y las interpretaciones que les otorgan. Para su análisis, la noción de ‘experiencia’ es muy pertinente, pues permite articular distintos planos

⁶ López (2010b) también afirma que las emociones constituyen un punto fundamental de articulación entre las sociedades y los individuos y las define como “[...] estados más o menos estables, es decir, su cambio es de larga duración, son personales, no biológicos, con un sentido moral que regula la interacción entre los sujetos y forma parte del arreglo a valores en las sociedades” (López, 2010b, p. 7). La autora otorga a las emociones una función moral, en tanto contribuyen a la producción de sentido y orientan las acciones, de modo que forman parte de la estructuración social. Propone para su estudio los conceptos de ‘dispositivo emocional’, ‘régimen emocional’ y ‘capital emocional’. Los dos primeros aluden al conjunto de mecanismos que instituyen las sociedades a fin de formar a los sujetos, un punto central para ellos son las emociones en tanto éstas regulan los comportamientos. Así, se resalta la función moral de las emociones. El capital emocional se genera a partir de la expresión emocional con sus signos y símbolos. Una muestra de este modo de aproximación son los trabajos de esta psicóloga (2010a y 2010b) sobre la utilización de revistas para la educación sentimental de las mujeres. Mi aproximación a las emociones, sin negar que se producen en vinculación con dispositivos sociales que buscan su regulación, pone el acento en la experiencia vivida por los sujetos, con énfasis en los matices individuales, si bien éstos se articulan con valores y creencias compartidos. Es decir, pongo el acento más en los sujetos que en los dispositivos.

de la subjetividad, como son los pensamientos, los valores, las percepciones y las sensaciones corporales en situaciones y contextos específicos. Las emociones constituyen un componente esencial de la experiencia y le imprimen coloraciones particulares, a la vez que participan de manera importante en la construcción de las significaciones que los sujetos les otorgan. Parto, pues, de la premisa de que las emociones: 1) provienen de la cultura; 2) no pueden desligarse del conjunto de la experiencia de quien las vive, y 3) refieren a la “implicación” del sujeto con el mundo.

Las emociones experimentadas por los talleristas que emergieron en los relatos tienen un distinto peso en la constitución de la experiencia. Por un lado, se encuentran emociones que se hacen presentes en lo cotidiano, que forman parte de lo que podría ser denominado como “rutina” y que son procesadas en el transcurso de la propia experiencia. Por ejemplo, el sentirse rebasado ante la cantidad de niños a los que hay que atender, el cansancio o el enojo ante determinadas situaciones. Por otro lado están algunas experiencias que dejaron una marca, una huella por su intensidad; en estos casos, la emoción penetra el conjunto de la experiencia y la tiñe en su conjunto, puede afirmarse que es la emoción la que unifica y organiza la experiencia, posibilitando o imposibilitando la acción. Son experiencias “pico” o “cumbre”, que sobresalen entre el conjunto de los sucesos de la cotidianidad. En ambos casos se evidencia la importancia que tiene la interacción con los niños en el surgimiento de emociones.

Experiencias propias del quehacer cotidiano

Lo que expongo a continuación proviene de los relatos hechos por los talleristas, en los que emergen algunos matices de la variedad de emociones que experimentan en su relación con los niños, las cuales son producto de una compleja red de factores, entre las que

destacan las ideas que tienen sobre la niñez y las condiciones en que se llevan a cabo los talleres.

Si bien la gama emocional es amplia y compleja, frecuentemente se presenta en forma de polaridades. Encontré dos pares que se hallan asociados: en ocasiones el agotamiento se vincula con la satisfacción; en otras, el quedar exhausto se opone con el sentirse “lleno de energía”. En este conjunto, el cansancio excesivo se mantiene como una constante, pero es enlazado con tonalidades emocionales diversas: la satisfacción por el trabajo desempeñado o el sentirse lleno de energía ante el contacto con los niños.

Agotamiento y satisfacción

En los relatos de los talleristas el agotamiento y la satisfacción suelen aparecer juntos. Cuando se habla del cansancio aparece luego lo gratificante del trabajo, o viceversa, estableciendo un contrapunto. Me interesa resaltar cuáles son las condiciones que se consideran agotadoras o desgastantes, así como de dónde proviene la satisfacción.

En lo que respecta a los factores asociados al agotamiento, en los relatos sobresalen dos, aunque no los mencionan todos los entrevistados: el trabajo con poblaciones con necesidades específicas y el trabajo con grupos masivos.

Adela, quien tiene un interés particular por el trabajo con grupos marginados, con los cuales tiene una amplia experiencia, se refiere al desgaste en términos generales, sin hacer mención de una situación específica y lo contrapone a la satisfacción que obtiene de su trabajo. Expresa, por ejemplo:

Es muy desgastante trabajar directamente con población de hijos de madres sexoservidoras y es un ambiente muy rudo. A mí me gusta, realmente a mí lo que más me gusta es trabajar ese tipo de comunidades. Hay muchos a los que no les gusta [...] O sea ¡sí me gusta!, pero también trabajo para Cenart, también trabajo para la SEP, también trabajo para otras cosas, porque... ¡si nada más estás en eso!, que eso fue lo que me pasó al principio [...] nada más yo me dedicaba a trabajar este tipo de población...

hay un momento en el que colapsas anímicamente, emocionalmente te cansas. Lo importante es que sí es una población en la que me gusta trabajar pero al final de cuentas hago otras cosas... Por eso lo dejo y por eso hago otras cosas y por eso no es con la única población con la que trabajo...

En otro momento, Adela afirma: “A lo mejor es difícil, a lo mejor es de repente agotador, a lo mejor es muuuchas cosas pero es lo que yo quiero, ¿no? Y a lo mejor no me dará para el coche del año, porque no te da para el coche del año. Mi familia tiene... ¡sí, tienen otras condiciones de vida!”

En estos fragmentos resalta el desgaste emocional asociado al ambiente, calificado de “rudo”, la sensación de agotamiento y de “colapso”. Asimismo, destacan las medidas tomadas por Adela para poder continuar con sus intereses: alternar la atención a poblaciones marginadas con el trabajo en otros espacios, con los que hay una menor implicación y esfuerzo emocional, como la SEP y el Cenart. El contrapunto del desgaste es el gusto, la satisfacción obtenida, que contrarresta no sólo el agotamiento, sino los bajos ingresos.

La fatiga provocada por el trabajo con grupos masivos fue mencionada por varios talleristas, en términos generales, pero también haciendo alusión a situaciones específicas que fueron en particular desgastantes. Amira, haciendo el mismo contrapunto entre cansancio y satisfacción, lo expresa así:

Es súper cansado, es muy desgastante y es muy mal pagado, pero sí te deja ciertas satisfacciones. La verdad es que cuando te reconocen el trabajo y te dicen que lo hiciste bien y que eres consentida del espacio y que te quieren, pues está padre, ¿no? Pero sí es una friega [...]

Además, te estás parando frente a un grupo de sesenta chicos, ¿no? Entonces, no es lo mismo trabajar con veinte e ir con cada uno de los veinte, que trabajar con sesenta, ir con cada uno de los sesenta, porque no te quedas aquí enfrente y: “A ver, háganlo así”, ¿no? Vas entre las mesas y: “¡Ah, sí! ¡Mira aquí! ¡Qué padre!” Y esto y lo otro, y vas personalizando porque cada niño lo está haciendo diferente. Entonces tienes que ir

acercándote a cada quien y ver su proceso: **de eso se trata**. Pues es cansadísimo, **yo salía como bulto** después de los talleres de los fines de semana, ya no quería hacer nada, era súper cansado. Muy rico, muy padre, sales muy contento, muchas cosas maravillosas, pero es súper cansado y sí es muy mal pagado. Ésa es la verdad.

Ignacio relata su experiencia en un taller de cerámica que ofreció, durante un tiempo, los fines de semana en el Templo Mayor:

Ese taller... ¡híjole!, es que ese taller no sólo era cansado por la posición o por lo que haces de momento, era cansado por tanta gente que llegaba [...] Es que era impresionante: el Templo Mayor recibe ¡seis mil personas ya contabilizadas, en promedio, cada domingo! De esos seis mil en alguna ocasión, atendí a quinientos niños en una sesión como de seis horas. Entonces, era como cada quince minutos, estar cambiando de grupo de veinte, ¿no? Y cada quince minutos ¡otros veinte! El taller duraba... el tiempo mínimo para acabar su pieza y acababan y ya están los papás con el niño ¡así!... ya buscando lugar y en cuanto se desocupara: “¡Siéntate ahí!” Porque los mandaban de la escuela y les decían: “¡Tienes que traerme algo de ahí!” Entonces, algunos hacían apuntes o se llevaban la figurita de barro con la carita teotihuacana y así, ¿no? Entonces, pues iban feliiiiices y entonces los mandaban de la escuela... El taller se acreditó taaanto, que lo conocían muchas escuelas y los mandaban directamente al taller, ¡ya no entraban ni al museo! [...] Llegó un momento, entonces, que estábamos hasta el moño de escuincles, pero era agobiante ya de taaaantos niños. De tanto calor y todos hablando y nadie escuchándote, no, no... ¡horrible! Pero fue, bueeeno... Ya sabíamos que los domingos se ponía así. Así que: “Vamos a relajarnos”, pero había un momento, sobre todo sieceempre los domingos, como entre las dos y las tres... era una hora súper desgastante, pero era así como: “Relájate y a ver... empieza”: “A ver, por favor guarden silencio, este... necesitan estar en silencio... porque si no, no me van a escuchar y no quiero gritar”, entonces... es que era...

Otro aspecto asociado con el agotamiento es el carácter efímero de los talleres. Al respecto, Adela relata su experiencia laborando para Alas:

De repente Alas y Raíces tiene esa dinámica porque como son talleres muy efímeros... ¡te jodes! Porque no tienes la oportunidad de darles a los niños lo que has aprendido, lo de las investigaciones, ¡no tienes naaada! O sea, en una hora tienes que trabajar y estar en friega trabajando, ¿no? Además con treinta mocosos que a la hora de la hora ¡ni te pelan!, ¡ta,ta,ta, y órale!, porque tiene que salir un producto terminado, porque esa es la idea de Alas y Raíces: que salga un producto, que sea bonito, que sea interactivo y que ¡ta, ta, ta!... Trabajar en serie y dices: “¡Qué bonito!”, ¿no?

Ernesto, un joven artista plástico, se expresa de un modo menos exaltado, contrastando la docencia en las escuelas con el trabajo en talleres efímeros, y, aunque señala que para él no es agotador, muestra el esfuerzo que implican estos últimos:

[...] son como dos dinámicas, justo: talleres, tienes una cosa muy clara, muy breve, que puedes resolver, mucho más cansada quizás pero donde no, no puedes desarrollar algo así muy complejo, sesiones únicas, una dinámica más activa y más demandante, más cansada, sueldos en el mejor de los casos mejor pagados pero a corto plazo [...] Sí acabas más cansado que en una clase regular o en un grupo sostenido, llevas... sí, es otra dinámica, físicamente y con niños más: tienes que estarte moviendo todo el tiempo. Tampoco es que acabe agotadísimo y es ya hasta algo natural, ni siquiera lo pienso, sí requiere como, es una concentración múltiple, es decir, tienes que tener ojo pa' todos lados y tienes que estar atento de que el material esté distribuido, de que haya como cierto orden o armonía, de que inicien y terminen, de que haya un desarrollo y un término del ejercicio cada quien con sus posibilidades y límites pero que en general el grupo vaya a un mismo ritmo y lleves a término tu actividad, que sea dinámico, que sea entretenido, que sea agradable, de, obviamente detectar, justo hay personalidades bien distintas y tratar de estar atento a todas esas necesidades

particulares, ¿no?; movilizar si tienes caos, tratar de cómo trasvasar, o sea, generar pequeños grupos [...]

Si bien en estos relatos no se describe un suceso específico, sí se hace referencia a situaciones recurrentes: la atención a grupos masivos, o no tan masivos, en talleres efímeros. Las razones que permiten la comprensión de la situación incluyen no sólo el número de niños atendidos en poco tiempo, sino el ruido, la presión de los padres, la cantidad de actividades que hay que llevar a cabo simultáneamente, el espacio abierto –en algunos casos–, las condiciones ambientales –como el calor– y el esfuerzo físico. Los desenlaces son dos. Uno inmediato: el agotamiento, la sensación de agobio o el “quedar como bulto”; y la satisfacción. Encuentro que la configuración afectiva remite a una doble tensión: por un lado, entre una “práctica ideal”, implícita en los relatos, y las condiciones reales en que se realizan los talleres; por otro, entre el desgaste y la satisfacción.

Retomando los elementos expuestos por los talleristas, la práctica ideal podría ser así: un espacio adecuado, sin ruidos (sólo los murmullos de los niños), un grupo reducido, dar seguimiento individualizado, ir “de mesa en mesa”, ofrecer retroalimentación positiva, producir trabajos únicos, no necesariamente “bonitos”, en lugar de generar producción “en serie”, brindar la información obtenida en la investigación previa y contar con un tiempo mayor. En la práctica real se tiene los grupos masivos, los espacios abiertos, el ruido, los niños que no atienden, el trabajo en serie, el calor, los padres que presionan y la frustración por no ofrecer lo que se cree correcto. Todo lo cual conduce a que dos de los entrevistados se permitan manifestar cierto cansancio ante algunos comportamientos de los niños, que no escuchan, llamándolos “mocosos” o asegurando “estar hasta el moño”.

Estos relatos iluminan también las condiciones estructurales en que se desarrolla el trabajo de los talleristas, entre las que destacan las políticas de las instituciones de cultura en relación con los talleres y las políticas relativas a los pagos, frecuentemente percibidos

como exiguos. Asimismo, muestran cómo lo individual y lo colectivo se anudan sin fundirse, pues si bien cada tallerista tiene una experiencia singular, ésta forma parte de una práctica compartida que puede traer consigo sensaciones de agotamiento o agobio. La contraparte es la satisfacción, proveniente tanto del reconocimiento del trabajo (por parte de padres, compañeros o autoridades) como de la respuesta de los niños, en algunos casos.

Te llenan de energía - te absorben la energía

El cansancio que produce el trabajo en los talleres en ocasiones hace contrapunto con una sensación de ligereza, de estar lleno de energía o “de buen humor”, todo lo cual se atribuye a la propia naturaleza de la niñez. Rosaura expresa lo siguiente:

Y ¿sabes qué pasa? Es algo muy chistoso. Yo lo he platicado con otros talleristas, y de repente sí coincidimos con esa parte, ¿no? En realidad, el estar trabajando con niños, te genera mucha energía. Porque como que la energía de los niños, te la suben, te la comparten, ¿no? Entonces, estás trabajando con ellos y estás risa y riendo, te sube, te baja. Pero cuando termina el taller y se van los niños también se va esa parte de energía y terminas así como ¡aaaaay! Entonces, “¿qué me pasó?”, ¿no? Es algo raro pero, en cuestión de energía, tal vez sí es desgastante. Porque estás con ellos y ¡estás bien!, pero así como estás bien, cuando se van ellos ¡se llevan tu energía!, ¡se llevan toooodo! Sí es desgastante, sí es desgastante. Sí. Es pesado de repente. Sobre todo cuando son grupos grandes. Hay muchos lugares, te digo, donde se manejan grupos pequeños, ¿no?, pero hay grupos grandes...

Un comentario similar, en el sentido de que los niños al salir del taller se llevan la energía lo escuché de otros dos talleristas: Lorenzo y Aldo. Este último hace referencia, al igual que Ernesto, a la intensidad del momento en los talleres efímeros y contrasta el cansancio con el placer que experimenta en el trabajo con niños. Aldo afirma que trabajar con los niños es cansado porque “aunque no es mucho trabajo, no son muchas horas, son tres horas de trabajo es cansado

trabajar con los niños: te absorben la energía”. Sin embargo, agrega que le ha gustado trabajar con los niños porque tienen “emociones puras, les gusta o no les gusta, si no les gusta te dicen: ¡Está horrible! y te lo dicen sin protocolo”.

En estos relatos sobresale, por una parte, el asunto de los grupos masivos que ya había sido tocado por otros talleristas, y la intensidad del periodo que duran los talleres. Estos dos factores contribuyen a que, al terminar, el tallerista quede exhausto. Los niños absorben la energía. Entonces, por una parte, los niños son frescos, dicen lo que piensan, llenan de energía y, por otra, absorben la energía y desgastan.

Como en los relatos anteriores, el elemento que resalta es el desgaste que produce el trabajo en el taller, desgaste que no es sólo físico sino emocional, por el esfuerzo para el control del grupo, para mantener la atención, etcétera. Al igual que en los casos antes expuestos, al agotamiento se contraponen un aspecto positivo que, en este caso, proviene de la *naturaleza* de los niños que comparten su energía o muestran la *pureza de sus emociones*.

Así, nuevamente podemos encontrar cómo las emociones experimentadas en la realización del trabajo no son espontáneas sino que provienen de un conjunto de ideas, valoraciones y expectativas de carácter cultural. En este caso, las que se tienen en relación con la niñez.

Experiencias emotivas o experiencias *pico*

Todos los talleristas, bien en el transcurso de las entrevistas, bien en las charlas informales, relatan de manera espontánea (sin que medie una pregunta al respecto) algún suceso acontecido en el ejercicio de su práctica que resultó particularmente significativo para ellos. Los relatos se producen con distintas finalidades, como quejarse de sus condiciones laborales, enfatizar las circunstancias en que se desarrolla su práctica o ilustrar las finalidades y las formas

de enseñanza. Las emociones se entretajan y emergen en todos los aspectos de la actividad laboral; sin embargo, la selección de experiencias que a continuación muestro refiere a momentos dotados de intensidad emocional, que suele reavivarse en el transcurso del relato, y fue realizada tomando como referencia la noción de *experiencia emotiva*, propuesta por Jimeno (2004) para estudiar el crimen pasional. La antropóloga señala que los relatos de sus entrevistados estaban teñidos de intensa emotividad que tenían efectos emotivos también en ella, como investigadora, lo cual también llegó a ocurrirme.

Jimeno (2004) distingue tres elementos presentes en los relatos de las experiencias emotivas: *el evento* (“el transcurso de la situación”); *las razones* (que constituyen “el marco de significación en el cual se gesta y desenvuelve la acción; las razones cobijan los pensamientos y sentimientos que dan significado a las acciones”), y *los desenlaces* (“los efectos disruptivos provocados por la acción violenta, donde predominan las consecuencias de la acción para sus protagonistas”) (Jimeno, 2004, p. 43). Además, propone el concepto de ‘configuración emotiva’, entendido como “un complejo de comprensión social, en el cual interactúan pensamientos y sentimientos que si bien están asentados en la conciencia individual, son socialmente compartidos y culturalmente construidos” (Jimeno, 2004, p. 43). Este concepto permite recapturar la unidad de la experiencia “poniendo énfasis analítico en la idea de un conjunto cognitivo-emotivo en el cual entran en juego las variedades sociales e individuales, pero donde las regularidades socioculturales no se diluyen en el mar infinito de las idiosincrasias y los estados psicológicos” (p. 43).⁷

⁷ Si bien Jimeno (2004) refiere estos elementos al estudio de narrativas del crimen pasional, pueden ser utilizados para analizar otras experiencias emotivas, pues en todas ellas se presenta: un suceso o situación en el que surge el afecto; un conjunto de pensamientos y sentimientos que participan en la construcción del significado de las acciones, y unos desenlaces, en los que se resaltan las consecuencias para el narrador.

En las narraciones destaca la intensidad afectiva como un componente nuclear de la experiencia. Las narraciones elegidas no pretenden mostrar una gama de afectos presente en el conjunto de talleristas entrevistados ni tampoco ilustran los que aparecen con mayor frecuencia. Se trata de experiencias que son particularmente significativas para el narrador, debido a la intensidad emocional de la que estuvieron impregnadas, que las distingue del flujo cotidiano de los acontecimientos; en ocasiones, se trata de una experiencia en especial intensa que ilustra situaciones similares, o bien, puede tratarse de comentarios hechos de manera tangencial pero que muestran la tonalidad afectiva que tiñe algunas de las situaciones laborales relevantes para los narradores. Los relatos, además, pueden contener algunos rasgos compartidos e iluminan de algún modo el “mundo” en que se mueven los talleristas.

Paralizarse

Ofelia tiene 15 años trabajando como tallerista, principalmente para el programa Alas y Raíces a los Niños y, con adultos, en la UNAM. El relato refiere a un taller impartido en el contexto de una Feria. Este tipo de programas culturales suele tener el siguiente formato: en el lugar donde se lleva a cabo se disponen diversos espacios, que pueden ser salones si se trata de un edificio cerrado, o se delimitan con cuerdas o carpas en los espacios abiertos. En cada uno se imparte un taller de aproximadamente una hora de duración, con un tema alusivo al programa del que forma parte y los niños asistentes van de uno a otro. Los talleristas esperan en sus respectivos espacios la llegada de los grupos. Éstos pueden formarse de dos modos: se van reuniendo los niños que llegan libremente, o bien, son grupos de escuelas u otras instituciones que se programan con antelación.

El relato de Ofelia:

Llevaron a un grupo, niños [con] parálisis cerebral, y estaba el taller de Cri Cri y estaba, eso no lo pensaron, yo sí estaba ese día así como de: “¡Es qué no puede ser posible que lo hayan pensado para ellos así!”

Estaba un librito donde venían las canciones de Cri Cri y venía un dibujito. Ellos tenían que dibujar, cantar las canciones o en algunos casos no estaban los personajes y ellos los tenían que hacer. Para un niño común, bueno, pues agarras: “[...] la sandía puede ser así, la sandía, la hormiga con la sombrilla pues así”... ¡pero los niños con parálisis! ¿Cómo le haces? Unos niños sí tenían más movimiento, pero aun así no controlan. Ése taller no estaba diseñado para ellos, ¿no?

Y ese día que yo fui, que estaba ese grupo, nadie sabía que iba a ir ese [grupo]... Entonces yo sí le comenté [al coordinador] [...] que no podía ser posible que hicieran eso: “Bueno, de veras, o de plano cancelan el grupo o de plano arman un taller donde nada más sea de ‘auditivo’”, porque se mueven, ¿no? [...] Ellos sí están también y dicen sus mamás: “Es que ellos también sí entienden”; pues sí entienden, pero no les vas a decir: “Pon aquí a la hormiguita con su sombrilla”, porque no pueden, o sea, ese taller estuvo muy mal para ellos.

De lo único, de lo que he estado ahí en el Consejo que yo he visto malísimo, malísimo, malísimo [...] No sabíamos que hacer, así ¡te lo juro! Yo estaba así, paralizada, no sabía ni qué hacer. Así de plano [...] Ahí sí te soy honesta: fue el peor día que yo he tenido con trabajo con los niños de todo lo que tengo trabajando, mis quince años. Es el peor día que yo me sentí, o sea, me sentí como... ¡Ay!, no sé, o sea, dije: “Sí hay actividades para ellos, pero yo no las sé, así de sencillo”. “Yo no las sé”, o sea, ¡esto me rebasa! [...] Me dicen: “hay que cantar”, pero [...] yo nunca me espere un grupo así [...] de veras que no [...] ¡ni música había!, porque no habían llevado la grabadora, o sea que ni eso. Nada más era estarles leyendo y cantando. Así, así, te lo juro [...]

Eso sí es algo que tengo que escribir en mi diario.

Ese día, ¡ayyy!, es que te juro que ese día me aguanté de llorar, porque me sentía muy mal, porque me sentí incapaz de hacer algo... así, siendo que, pus, improvisamos, damos un material por otro, cambias las cosas y yo en ese momento no supe qué hacer, ahí me ataron de manos.

Fue lo peor, así lo peor que me pudo pasar en mi trabajo con los niños, fue lo peor [...] yo me quedé paralizada así.

Yo sí se lo decía [al coordinador]: “ni me lo pague”, o sea, yo de veras que me siento... la peor, o sea, ¡no supe qué hacer! [...] Nunca me había yo sentido así, tan incapacitada de no poder hacer algo [...] Entonces, bueno, en ese momento pensé: “yo ni soy cantante”, ni lo pensé. Haz de cuenta que mi cerebro se clausuró. No supe ni qué hacer, te lo juro, te lo juro.

Nunca nadie, cuando menos yo, nunca me enteré que era un grupo especial. Eso sí se lo dije a [al coordinador]: “Eso me lo hubieras dicho, porque te juro que no voy. Es cosa que ahí sí no le hago, discúlpame pero no le hago”.

Hay que ser honestos, que vaya mejor alguien más que los pueda manejar y que les haga la actividad padre, a que yo me quede ahí toda pasmada y que no sé ni qué, ¿no?

En ese momento no pensé tampoco: “Esto no es mío”, ¿no?, creo que voy a dejar las clases para niños” porque sí supe que era ése totalmente otro circulito que yo no lo puedo trabajar... Yo no lo puedo trabajar, no lo puedo trabajar. [...] Dije: “Grupos especiales ¡jamás!, ni hospitales ni nada... ¡No!”

Retomando las categorías de Jimeno (2004) se puede proponer que el acontecimiento narrado, “el transcurso de la situación”, serían las dificultades con que se tropezó Ofelia para impartir un taller relativo a las canciones de Cri Cri, ante un grupo de niños con parálisis cerebral. “El marco de significación”, las razones, remiten a la falta de formación para impartir el taller, tanto en lo que se refiere al contenido como en lo relativo a la población a atender, si bien el aspecto que resalta no es la falta de dominio del contenido, sino la carencia de las habilidades necesarias para manejar al grupo. Ofelia lo expresa así, en dos momentos de la narración: “yo ni soy cantante”, en relación con el contenido; y “[h]ay que ser honestos, que vaya mejor alguien más que los pueda manejar y que les haga la actividad padre”, en cuanto a la capacitación requerida para la atención de los grupos con necesidades específicas.

Por último, el desenlace o los desenlaces van en dos sentidos: el desenlace de la situación es la sensación de fracaso ante la imposibilidad de proponer actividades consideradas pertinentes durante la

impartición del taller; el otro desenlace es la decisión, que marcará el trayecto profesional en lo sucesivo, de no volver a atender a personas con necesidades específicas. La configuración emotiva, que da unidad al relato y lo atraviesa de principio a fin, es la parálisis, que aparece de distintas formas: estar pasmada, sentirse rebasada, aguantando las ganas de llorar, con el cerebro clausurado, incapaz, atada de manos. Esta experiencia, en palabras de Ofelia: “lo peor que me pudo pasar en mi trabajo con niños”, marca los derroteros futuros de la vida profesional, pues es ahí, en la parálisis que la iguala a los niños con parálisis cerebral, que ella aprende algo de sí misma: “supe que era ése totalmente otro circulito que yo no lo puedo trabajar... yo no lo puedo trabajar, no lo puedo trabajar [...] Dije: Grupos especiales ¡jamás!, ni hospitales ni nada... ¡No!”

Ahora bien, “el marco de significación”, los sentimientos y pensamientos de Ofelia en relación con la situación, más allá de sus características personales, permiten vislumbrar valores y prácticas del mundo de los talleristas, que enlazan lo individual y lo colectivo (Jimeno, 2004), así como los modos de operar de las instituciones. Brevemente, destacaré cuatro aspectos, aunque no son los únicos que aparecen en el relato:

El marco de la contratación. Como tallerista de Alas, Ofelia debe cubrir una cantidad de horas de taller por año de contratación. Es llamada a dar un taller sobre Cri Crí, y ella lo acepta como parte de sus actividades cotidianas.

Las prácticas relativas a la asignación de talleres. En este caso, se trata de un taller que ya ha sido diseñado y la tallerista sólo tiene que llevarlo a cabo. Recibe información escueta sobre él: se trata de que los niños escuchen las canciones de Cri Crí, las canten y hagan dibujos de los personajes. Para ello recibe material mínimo: un cancionero. Ofelia tiene una formación en artes visuales y, si bien ha sido advertida de que en el taller es necesario que cante, no le da importancia a ello y se enfoca en que los niños van a dibujar.

La organización de los eventos culturales. Es frecuente que los talleristas no conozcan con anticipación las características de los grupos

ni las condiciones en las que van a laborar. Esta práctica se vincula con la constitución del campo laboral de los talleristas y con las características que les son atribuidas y que ellos hacen suyas.

Los rasgos profesionales del tallerista. La capacidad de improvisar. Hay un supuesto, asumido por funcionarios, coordinadores de programas y talleristas en general, en relación con que el tallerista debe adaptarse a las condiciones en que le toque trabajar: demandas institucionales, espacios, recursos, poblaciones. Una parte fundamental de esta adaptación es la improvisación, a la que Ofelia alude. Improvisar implica resolver los problemas que surgen al impartir los talleres de modo que éstos lleguen a buen fin. Improvisar y salir adelante en cualquier circunstancia es altamente valorado, me atrevería a afirmar que es un núcleo identitario de los talleristas. En el relato de Ofelia se aprecia cómo, ante la falta de la grabadora, surge la improvisación: se pone a cantar; sin embargo, cuando se ve a sí misma sin la posibilidad de improvisar frente a la condición de los niños, se siente desarmada, paralizada, y decide no volver a estar jamás en tal situación.

Asignación de talleres sin considerar la formación del tallerista, por parte del funcionario; información escueta sobre el programa y las condiciones de impartición, por parte de la tallerista; aceptación de la asignación a fin de cumplir con su contrato, sin reflexión sobre las implicaciones; exigencias de “adaptación” y confianza en la propia capacidad de improvisar son algunos de los ingredientes que participaron en la sorpresa de Ofelia y en la terrible experiencia que vivió.

Conmoverse

Una experiencia en particular satisfactoria y significativa fue narrada por Amira. El suceso se encuentra cargado de emociones de todos los involucrados: el niño protagonista de la historia, su madre y la propia tallerista que se ve obligada a suspender el relato en varias ocasiones debido a que aún se conmueve ante lo narrado. Así, la satisfacción se encuentra mezclada con otra emoción que atraviesa la narración de principio a fin: conmoverse.

La tallerista estaba contratada por un centro cultural para ofrecer talleres los sábados y domingos. Como fue un programa que tuvo cierta duración, había familias que todos los fines de semana llevaban a sus hijos a tomar los talleres, de modo que ya se conocían, no era el primer encuentro. Amira relata:

Yo hacía los talleres diferentes cada vez, sí con el mismo personaje del mes. Me decían: “Pues ahora va a ser con Dalí”, ¿no? Entonces, yo tenía que hablar de surrealismo: qué era lo más importante de Dalí, por ejemplo, y cada sábado dar un taller diferente que tuviera que ver con Dalí, ¿no?; entonces, al final, los chavos que iban todos los sábados pues sí se quedaron con una experiencia muy padre de Dalí porque pues sí entendían muy bien el trabajo de Dalí y lo que había hecho, y el trabajo que ellos habían hecho les gustaba mucho y en ese taller particularmente yo tuve una anécdota que me encantó porque pues... Dimos el taller de cómo se relacionaban los sueños con la obra de Dalí, y entonces los niños pintaron sus sueños y luego abajo escribieron su sueño, y fue padrísimo, los leímos... A mí me encantó, me encantó ese taller y un chavito se había peleado con su hermano... a muerte, estaba peleadísimo con el hermano, el hermano tenía nueve años y él, creo, tenía seis. Se peleó con el hermano horriblemente, tenían ya varios días peleados. Entonces él contó su sueño y en el sueño él era un animal que mataba a su hermano que era otro animal y que lo desgarraba y así, estuvo muy fuerte el dibujo y, después de eso se daba cuenta de que **ése era su hermano** y entonces, después del taller fue y se reconcilió con su hermano. Estuvo muy padre [solloza], a mí hasta me hace llorar esa anécdota... [en franco llanto]: Y la mamá se acercó y me dijo: “Me encantó el taller, fue increíble, hasta reconciliación familiar tuvimos”, entonces... fue muy padre [pausa porque continúa en llanto, luego sigue hablando tratando de recomponerse]. Ese taller me encantó.

A partir de las categorías de Jimeno (2004) puede proponerse que el acontecimiento narrado es el *insight* del niño a partir de su producción: el dibujo del sueño en el que el propio niño aparece como un animal que desgarrar a otro animal. El marco de referencia que

permite la comprensión del suceso incluye dos aspectos: el contexto del taller y el pleito del niño con su hermano. El contexto del taller aparece en dos niveles: la estructura del programa cultural del cual forma parte y la secuencia de actividades realizadas en el taller objeto de la narración. En cuanto a lo primero, se aclara que durante un mes se trabajaba con un mismo tema: la obra de un artista, y cada fin de semana se llevaba a cabo un taller distinto. En cuanto a lo segundo, se describe la temática y las actividades realizadas. El tema es la relación entre los sueños y la obra de Dalí, las actividades son: la tallerista expone la relación entre los sueños y la obra; los niños dibujan un sueño propio y luego producen un texto en el que narran el sueño dibujado; cada niño lee su texto y muestra su dibujo al grupo. Es este marco el que permite la comprensión de los desenlaces: la reconciliación del niño con su hermano y el reconocimiento que recibe la tallerista por parte de la madre.

En lo que respecta a la configuración afectiva, la emoción que está presente no es muy clara, pero refiere a la forma en que la tallerista se conmueve por la reconciliación de los hermanos, que aún durante la narración se expresa con fuerza en los continuos sollozos e interrupciones, en la dificultad para recomponerse y en el contraste con lo que sigue: el relato de su trabajo en los talleres sobre Frida Kahlo, en el que se trasluce cierto desagrado o fastidio.

La satisfacción por el resultado del taller y, en general, de los talleres que llevó a cabo en ese centro cultural atraviesa todo el relato: la programación diferenciada para cada fin de semana, la relación con los participantes, el aprendizaje de los niños sobre los personajes, el gusto de los niños con sus producciones, el tema elegido en relación con la obra de Dalí, la selección de actividades y el efecto de revelación en el niño, que cambia su enojo por reconciliación.

A lo largo de las entrevistas, tanto Amira como otros talleristas describen experiencias en la impartición de talleres que califican de gratificantes o satisfactorias, de las que se dice: “me gustó, me encantó, estuvo padre”. En ellas suelen destacarse las respuestas de los niños, que son relacionadas con las interacciones, actividades y

materiales, a los que se les atribuyen efectos positivos. Como parte del marco de referencia de estas experiencias hay un trasfondo: la valoración de cierta aproximación de los niños y jóvenes al arte, por los efectos educativos que puede tener en ellos, que otorga sentido y justifica su trabajo.

Apasionarse

Antes de terminar con este asunto, quiero hacer una breve mención a la pasión como un componente fundamental en el quehacer de los talleristas. No me detendré en su análisis, pues ya fue abordada con cierto detalle al hablar del taller y la relación con los procesos y materiales propios de las artes plásticas. Respecto de la pasión añadiré solamente un breve pero significativo comentario sobre la maestra Evencia Madrigal, en relación con su pasión por el trabajo con los niños, que está vinculada al proyecto que ella ha desarrollado en el TIAP de la ENAP durante más de veinte años:

[...] a mí el taller infantil siempre me encantó. Sí... o sea, trabajar con niños, siempre me fascinó... Más que nada, me interesa el arte infantil, me encanta el arte infantil... o sea, cuando los niños están trabajando y veo lo que hacen... y bueno, yo la verdad, soy la primera admiradora de ellos... ¡los admiro muchísimo! Entonces, básicamente, creo que eso es lo que me ha impulsado. Ya cuando los niños ya dejan de trabajar, no están pintando, dejan de hacer cosas que tengan que ver con el arte... bueno, ya este... no creo que hubiera sido una buena educadora, nunca se me ocurrió la idea de [ser] educadora, más bien, me gusta... lo que trabajan los niños, el arte infantil... El arte infantil: yo creo que ésa es ¡mi gran pasión! Cuando yo estoy... viendo los trabajos que va a haber para exposición, seleccionando y todo eso... bueno, yo lo disfruto mucho... porque veo tanto trabajo de los niños, me maravillo tanto de ellos... que... pues, ¡me encanta lo que hago!

La maestra no abunda más en el tema; sin embargo, la oficina que ocupa en la ENAP es una evidencia incontrovertible de tal pasión:

en todos los rincones se encuentran producciones de los niños, de diversos talleres y de distintos años. En el momento de la entrevista, se está preparando el altar que con motivo del Día de Muertos será exhibido en las “islas” de Ciudad Universitaria: en unas estructuras de madera rectangulares de madera a manera de torres, con iluminación interior, algunos de sus asistentes están montando los vitrales que los niños del TIAP hicieron en las semanas anteriores. La maestra me los muestra, orgullosa. También me dice que su oficina se ha convertido en una bodega, por lo que ha tenido que deshacerse de numerosos trabajos de los niños, pues es imposible conservarlos; por ello, se ha dado a la tarea de hacer un registro de éstos: con fotografías tanto de las producciones como de los niños y de algunos fragmentos de procesos, a fin de organizar un archivo que documenta los talleres impartidos año con año. Algunos de los álbumes están ya terminados, y la maestra me permite contemplarlos, señalándome los trabajos que para ella han sido más significativos.

Quiero cerrar resaltando dos cuestiones. La primera es que toda experiencia en el trabajo se encuentra acompañada de emociones, algunas más intensas, otras más sutiles; algunas ampliamente compartidas, otras casi individuales. En el caso que me ocupa, la experiencia de los talleristas, esta premisa se hace patente en los relatos. Quedar paralizado, apasionarse, conmoverse, agotarse y sentir satisfacción son sólo algunas de las emociones expresadas. La segunda cuestión es que acercarse a la comprensión de “lo emocional” exige una “puesta en situación” que no se limita al aquí y ahora de un suceso específico, pues los matices emocionales experimentados por los sujetos provienen de un conjunto de valores e ideas compartidas, de prácticas y formas de trabajo individuales y colectivas y, por tanto, remiten a la cultura. La experiencia, con sus matices emocionales, se produce en la cultura, en un contexto histórico-social y en un entorno local específico desde el cual los sujetos experimentan de diversos modos los acontecimientos en que se encuentran involucrados y les atribuyen significación.

METÁFORAS Y EXPERIENCIA CORPORAL

Las formas en que la cultura modela la experiencia son múltiples. En los capítulos anteriores he hecho referencia a las estructuras socioculturales y a la cotidianidad –que se organiza a partir de regularidades y rutinas, es decir, que también tiene una estructuración propia– como dos dimensiones desde las que se modela la experiencia. El lenguaje constituye una tercera estructura social que participa de modo fundamental en la producción de la experiencia. Tanto a través de la sintaxis como de la significación de las palabras se construyen sistemas de categorías desde los cuales los miembros de una cultura perciben y experimentan los acontecimientos de su existencia. En este sentido, el lenguaje es un factor constitutivo de la experiencia y no tan sólo un elemento que se agrega al final, con fines comunicativos.

Lakoff y Johnson (1995), en su estudio sobre la metáfora, establecen que en ésta se plasman modos de pensar y de actuar compartidos culturalmente. Los autores toman distancia respecto de las posturas que establecen que la metáfora es solamente una figura de la retórica, para afirmar que todas las palabras, con los conceptos que contienen, son ya metáforas. Sin detenerse en la distinción clásica entre metáforas vivas y muertas, proponen que en el habla cotidiana el uso de metáforas está presente en todo momento, y que éstas se vinculan con formas de estructurar tanto los pensamientos como las acciones. A la vez, y en contrapartida a lo anterior, los lingüistas argumentan que el lenguaje tiene una base experiencial: toda metáfora proviene de un ámbito de experiencia. Desde esta perspectiva, el lenguaje –particularmente el metafórico– tendría una doble relación con la experiencia: por una parte, sería constitutivo de ella en tanto ésta puede ser vivida de un modo u otro en función del sistema de pensamiento desde el que se interpreta; por otra parte, la experiencia sería la fuente viva de toda metáfora. Se crea, pues, un continuo ir y venir, un ciclo recursivo entre experiencia y metáfora:

[...] hemos llegado a la conclusión de que la metáfora [...] impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica [...] Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. Si [...] nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas (Lakoff y Johnson, 1995, p. 39).

Los autores clasifican las metáforas en: estructurales, orientacionales y ontológicas. Las primeras se caracterizan por trasladar vocablos propios de un campo a otro y permiten la comprensión de uno de ellos en los términos del otro. Para ejemplificar proponen la metáfora de la discusión como una guerra, para ilustrar cómo aquella implica el modo en que quienes se enzarzan en una discusión lo hacen, y cómo en efecto, se busca *ganar* la discusión y *desarmar* al otro (el enemigo) a partir de la *defensa* de los propios argumentos y el *ataque* a los del contrincante.

Así, los términos provenientes de la guerra llevados a un terreno distinto, no son sólo formas de expresión o analogías, sino modos de pensar y comportarse en el contexto de una situación, que son ya bélicos. Las segundas, orientacionales, remiten a la orientación espacial, en la que cobra particular relevancia el cuerpo en su dimensión física. Decir que deprimirse es “estar abajo” (en México decimos “bajoneado”) o que el futuro se encuentra “hacia adelante” (en relación con el cuerpo propio que, cuando camina, avanza hacia adelante), son metáforas en las que la experiencia corporal sirve como plataforma para la construcción metafórica. Finalmente, las metáforas ontológicas otorgan entidad a un elemento que no la tiene, como en la expresión “matar el tiempo”, donde el tiempo aparece como un ente, un ser a quien se puede privar de la vida.

El habla cotidiana está pletórica en metáforas de todo tipo, cada palabra en sí misma es ya metáfora, en tanto se encuentra en lugar

de otra cosa. Sin embargo, algunas palabras están cargadas de una significación adicional, que tiene un efecto de creación de sentido.

En las narraciones de los talleristas emergieron algunas metáforas, las que muestro en este apartado fueron mencionadas por algunos entrevistados, no por todos ellos; sin embargo, me parece importante mencionarlas ya que ponen de relieve algunas de las experiencias más significativas, como la movilidad y la relación con las instituciones, las cuales seguramente constituyen referentes identitarios. Algunas de ellas tienen un fuerte componente visual y generan en quien escucha –en este caso, en primer lugar, en mí como entrevistadora– una peculiar imagen visual. En otros casos, no se trató de palabras específicas, sino de ciertas formas de pensamiento y de experiencia corporal que sintetizan un modo de percibir y experimentar particular. En el primer caso se encuentran: el *Pípila*, el ser *nómadas* o *itinerantes*, y el *basurero* o *recolector*. En el segundo caso se encuentran: *nos tenemos que adaptar* y *hoy voy a pintar cinco horas*. Todas ellas se encuentran interrelacionadas y expresan ciertas formas en que los talleristas viven y significan su trabajo: recolectar objetos y acumularlos, ir de un espacio a otro para impartir los talleres y en ese deambular, cargar y transportar tanto los objetos recolectados y guardados para ello, como otros, proveídos por las instituciones o adquiridos ex profeso. Adaptarse a diversas condiciones e improvisar en situaciones inesperadas; la vivencia del tiempo, dentro y fuera de los marcos institucionales; y el ideal de libertad como una no atadura a lo institucional altamente valorado, ligada al ser itinerantes, a la capacidad de improvisación, que es posibilidad de creación, y a una forma peculiar de relación con el tiempo son significaciones compartidas, si bien con matices, por los talleristas a quienes entrevisté.

Somos nómadas, somos itinerantes

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua proporciona tres acepciones para el término ‘nómada’: 1) Que va de un lugar a otro sin establecer una residencia fija. 2) Propio de los nómadas. 3) Que

está en constante viaje o desplazamiento (RAE, 2001). No sorprende, pues, el uso de este término para calificar el modo en que se realiza el trabajo. La referencia a la movilidad, al hecho de ir de un espacio a otro, la alusión a la lejanía de algunos lugares es frecuente en los relatos de los talleristas. Varios de ellos, sobre todo quienes colaboran con Alas utilizan los términos “somos nómadas” o “somos itinerantes” para aludir a esta experiencia. Dos de las que colaboran con Alas a las que no pude entrevistar (Nadia y Olga), en una plática informal, lo señalan cuando comentan los lugares donde están trabajando: talleres para Alas en distintos sitios, en uno de los Faros y en la Fonoteca, de modo que “van de un lugar a otro: somos itinerantes”. A dos voces afirman que también hay talleres en los museos, a este respecto comentan que algunos talleristas “no quieren ir a cualquier lado”, algunos sólo quieren ir a los museos, y afirman que “no te puedes poner en esa posición”. Ofelia también hace alusión a la itinerancia, Rosaura en distintos momentos de las pláticas informales que sostuve con ella lo expresa, por ejemplo, afirma: “[...] los talleristas no están en un solo lugar, sino que andan por todos lados, eso es lo bonito de ser tallerista, somos itinerantes”.

Asimismo, podría pensarse que el “no establecer una residencia fija” remite al no tener una adscripción institucional permanente, sino ir de una institución a otra de modo análogo a como se va de un espacio físico a otro.

El Pípila, la gitánita

El Pípila es un personaje mítico de la historia de México. Al parecer, su nombre era Juan José de los Reyes Martínez Amaro, oriundo de Guanajuato. Se dice que participó en la toma de la Alhóndiga de Granaditas, al lado de Miguel Hidalgo, en la guerra de Independencia. La acción que lo llevó a la fama consistió en incendiar la puerta del edificio, con el propósito de que las tropas insurgentes pudieran acceder a éste, para lo cual se colocó en la espalda una enorme loza de piedra a fin de no ser alcanzado por las balas de las tropas enemigas. La imagen de el Pípila, con el cuerpo notoriamente inclinado

hacia adelante por el peso de la piedra y caminando con una antorcha en la mano, es conocida en todo México, pues se ha difundido a través de láminas, pinturas y esculturas.

El Pípila se convierte, pues, en el símbolo de llevar una carga muy pesada. Ofelia alude al Pípila como un término conocido y usado con frecuencia para hacer referencia a la actividad de cargar, a fin de señalar que a ella no le ha causado ningún daño a la salud:⁸ “¡Ah, sí! Que si el Pípila... A mí nunca me ha pasado nada. Sí cargamos, pero no me ha pasado nada”.

Amira, por su parte, utiliza la expresión “andar como gitanita” para aludir a la misma cuestión de tener la necesidad de cargar y transportar.

[...] pues son cosas que tienes que hacer, ni modo que no bajas los materiales o que no los cargues o que no los vuelvas a guardar o que no los acomodas. La cargadera es una cosa que yo siempre como gitanita he tenido que hacer toda mi vida, en todos los talleres que he dado porque aunque en algunos espacios te dan materiales, hay cosas que ellos no tienen, que **más que materiales son herramientas**, y yo tengo que cargar mis herramientas, ¿no? Muchas veces, sí.

El pepenador, el recolector

En relación con la búsqueda de materiales para los talleres, surge la necesidad de recolectar cosas, particularmente material que ha sido usado y desechado. Así, los talleristas van por la vida haciéndose de un conjunto de objetos que luego acumulan y conservan para cuando se presente la ocasión de utilizarlos en algún taller. Rosaura es explícita al respecto, en su relato se muestra cómo su casa se ve invadida por materiales que va recolectando y los diálogos con su marido al respecto:

⁸ Las dos metáforas usadas para aludir al hecho de cargar emergieron ante la pregunta por los efectos del trabajo en la salud, aunque en sentidos opuestos.

Aparte nos volvemos ¿sabes qué?, ¡como pepenadores! Porque mira: ¡tiraron ese rollo de papel!, ¡híjole no, me lo voy a llevar! Y te empiezas a inventar y: ¡vámonos!, ¡vámonos! Y entonces, llegando a la casa, ¡aaaaah!, mi esposo, es que dice: “¡No más, no más!”. Yo veo... es que a mí tírame algo que siento que me sirve... entonces ¡yo parezco ratón! Parezco ratón, entonces la casa parece una madriguera de chunchas... porque aparte te vas haciendo de materiales. ¡Ni modo de tirar!, porque a veces tú tienes que ir a dar tus talleres con tuuuuus materiales, entonces, pues ahí vas con tus tarjas, ¿no? Tienes que ir a comprar tus bandejas. Entonces, tienes tus bandejas, tenemos esponjas, tenemos brochas, tenemos cepillos de dientes, tenemos infinidad de pinceles de todos los tamaños. Tenemos infinidad de cartones... Yo creo que yo puedo poner una papelería... pero en mi casa, ¿no? ¡Una de materiales!, que dices: “¿Qué voy a hacer con esto algún día? Así igual, tiran el rollito de... de... de las servitoallas, de las toallas de baño, que es un rollo más largo... No sé para qué, pero yo lo ocupo; las cajas de las pastas de dientes, de toooodo, de tooodo tienes guardado. Toooodo, toooodo, toooodo. Sí está... sí es este... somos como... ¿cómo te dije?

A.: Como pepenadores o ratoncitos

R.: Como pepenadores, sí, sí, sí. Sí, realmente yo no conozco a nadie, a un tallerista, que no tenga algo... que su casa esté ordenadamente. La mesa se convierte en su lugar de trabajo... Hay veces que: “Oye ¿y dónde voy a comer?” “Pues ¡a ver dónde!, yo estoy trabajando. Nada más haces a un lado... ahí ya siéntate, porque no tengo tiempo para... limpiar”. Hay talleristas que tienen hasta herramienta ¡y herramienta pesada!, que tienen este... taladro, taladros de los que venden de banco, taladro de banco, que tienen lijadoras, cortadoras de banco... porque es nuestro material de trabajo, ¿no? Todo guardamos, todo, todo. Si se deshizo la almohada: “¡Mira!, el relleno de la almohada, sirve para pintar”. Sí, esa es otra constante ¡fíjate! Sí, esa es muuuy grande... Vas caminando por la calle y vas viendo colores, vas viendo texturas, vas viendo materiales... va pasando el camión de la basura, y dices “¡Ayyyyyy! Párate aquí, déjame ver qué puedo sacar”. Porque ahora por ejemplo, hasta el papel, aquí yo que estoy [en el instituto en que trabaja]... se tiran las hojas o ya no se ocupa la hoja, “¡no la voy

a tirar!, voy a hacer... la voy a ocupar para hacer papel reciclado o para hacer pasta de papel y no sé...” Entonces, tengo bolsas de papel, y como que llegan y ya: “Oye, vete deshaciendo de cosas porque no vas a hacer nada”. ¡Fíjate!, este... tengo, tengo como tres costales, ¡híjole, qué horror!, de cáscaras de tomate.

A.: ¿De cáscaras de tomate?

R.: Sí, porque voy a hacer papel. Entonces, tengo un montón de tiempo con esas cáscaras. “¡Es que ya las podemos tirar!” “¡Noooo! déjalas ahí, se ven bien bonitas”. Todo queremos guardar, todo tenemos... y hablas con... “Oye, ¿no tienes esto?” “Sí, ven por él”. Sabes que si no lo tienes tú, alguien más podrá tener el material.

En el taller en el que se elaboró la flor intergaláctica el material eran botellas de refresco de PET. Ese día ella me comentó que había estado recogiendo las botellas en una fiesta infantil a la que asistió y en los botes de basura de la institución en la que trabaja, a fin de contar con el material que requería.

Encontré una situación similar a la narrada por Rosaura en el caso de Amira, pues la entrevista se llevó a cabo en su casa. En un baúl colocado a manera de credenza detrás de la mesa del comedor había un pequeño rompecabezas tridimensional, de cuatro piezas. Sin darme cuenta lo tomé y empecé a jugar con él. Ella me explica, espontáneamente, que se lo encontró en la calle y lo trajo porque luego podría utilizarlo en la planeación de alguno de sus talleres. En algunos de los rincones de la casa se encuentran cajas apiladas en las que Amira guarda telas, anilinas, pinturas, brochas y otros materiales que ha conservado para el mismo fin.

El uso de material reciclado es muy común. En algunas ocasiones lo proporciona la misma institución (como en el caso de los rehiletes elaborados con carteles que ya no servían) pero es muy frecuente que los mismos talleristas lo provean. En uno de los talleres que observé en 2010, en el que se fabricó una ballena de grandes dimensiones y otros animales marinos de varios tamaños, la tallerista me explicó que todo el material que se utilizó lo había

proveído ella, con desechos de su casa. También comentó que su cocina ya parecía una bodega.

La preocupación por no generar basura fue expresada por varios talleristas. Ignacio, por ejemplo, comentó que los talleres que él diseñó para el curso de verano tenían dos características: evitar al máximo el uso de material y aprovechar los espacios abiertos, ya que los niños suelen permanecer encerrados. Ernesto explica que el *foami* es un material que se trabaja con facilidad y es muy versátil pero tiene el defecto de que es muy tóxico, por eso lo usa poco y se prefiere el material reciclado. Rosaura explica que puede utilizarse de modo altruista: cuando no hay recursos ella echa mano de los materiales que ha conseguido y conservado. El recolectar y almacenar materiales de desecho o recoger los materiales que sobran de los talleres para darles un nuevo uso contribuye a estos propósitos.

En las metáforas expuestas se conjuga la condensación y la adición de significado a la que aluden Lakoff y Johnson (1995), a la vez muestran un conjunto de acciones e intencionalidades y agregan un tono de humor. En todas ellas hay un tono gozoso, un reírse de sí mismo, un tono lúdico que transforma actividades que tienen un aspecto difícil, pesado, en ocasiones agotador, y muestra una imagen que invita a la sonrisa.

Nos tenemos que adaptar. Improvisar

La frase “nos tenemos que adaptar” es utilizada de manera muy frecuente. En los párrafos que siguen nuestro seis fragmentos en los que otros tantos talleristas la emplean. Esta frase se vincula con la idea de *improvisar* y alude a los ajustes que recurrentemente tienen que realizar en sus programaciones y en sus modos de trabajo en función de los lineamientos institucionales, por una parte, y de las características de los espacios donde trabajan, de las poblaciones a las que atienden y de los recursos de que disponen, por otra. Adela, Ofelia, Martín, Nadia y Olga enfatizan el primer aspecto, en tanto que Lorenzo, Ernesto, Adela y Ofelia señalan el segundo.

Adela menciona la frase al relatar que realizó una actividad con la que no estaba de acuerdo en uno de los talleres que acaba de impartir, debido a que así lo solicitó la institución. A pesar del desacuerdo “nos tenemos que adaptar”. Durante la entrevista expresa lo siguiente:

[...] cada Instituto, cada lugar... trabaja de manera totalmente... diferente, con otros coloridos, con otras reglas, que te tienes que adaptar, ¿sí? Habrá proyectos tuyos que funcionen mejor que otros, pero siempre la idea es trabajar en función de qué les interesa a los niños, cómo le vas a llegar, y adaptarte a las fundaciones con las que estás trabajando.

Martín, en relación con su trabajo como tallerista, expone:

Muchos de nosotros hemos tallereado, hemos tallereado en la ciudad y sabemos que hay que dejar currícula, que hay que dejar proyecto, que hay que adaptarte al proyecto, ¿no? Si yo voy al Museo de las Ciencias y le propongo algo, tengo que vincularlo con la ciencia; si yo voy al Museo de Historia Natural tengo que vincularlo, tengo que entender como la tipología del espacio y de alguna forma adaptarme a ese espacio y proponer.

Óscar, refiriéndose a su trabajo en el curso de verano, comenta que: “Aquí [...] es un modelo más escolarizado en el que hay tiempos para cada taller, y hay que adaptarse a las condiciones de la institución”. También comenta que le cuesta trabajo atender a tantos niños y no le gusta, ya que no puede estar con cada uno, los niños están solos, no puede seguir cada trabajo y así se dificulta el proceso y la reflexión. Nadia y Olga afirman que, a diferencia de otros talleristas que sólo se dedican a una temática, ellas en sus talleres incluyen actividades diversas, como pintura, escultura o fotografía. Esto debido a que, en función de los requerimientos institucionales, “nos adaptamos, nos tenemos que adaptar y resolver”.

Ernesto explica el ambiente en el que se desenvuelve cuando trabaja en el hospital, con niños que son pacientes ambulatorios o

pueden permanecer internados durante periodos cortos. Destaca cómo la psicóloga que coordina el equipo del que él forma parte ha organizado las actividades y cómo es necesario que él se adapte a las circunstancias propias del hospital:

Ella, pues, con buen sentido común y con toda su formación como terapeuta o psicóloga armó grupos de padres todos los días, porque todos los días hay distintos niños, es decir, son poblaciones, justo, con necesidades y condiciones específicas con las cuales se tienen que armar proyectos específicos, ¿no? ¿Por qué? Porque aquí entran y salen, porque los revisan, toman sus medicamentos, porque van sólo por una inyección y se van temprano o, a veces, tienen una quimioterapia y se quedan todo el día, entra y sale gente, no tienes cierta privacidad, tienes que adaptarte a todo eso, ¿no?

Asimismo, y en relación con este tipo de trabajo, Ernesto comenta acerca de la relación entre planeación y adaptación:

Tú estructuras un programa, te da una pauta, te da estructura, te da seguridad y certidumbre de cierto modo, y sobre allí modificas, y sobre todo con estos grupos, nunca sabes qué va a ocurrir, tú propones y la realidad te rebasa y te demanda adaptarte, y justo lo que tú eres es un facilitador.

Puedes hacer todo eso a medida que ya planeaste algo previamente, aunque cambie total, pero en ese sentido has de ser organizado, ¿no? Porque, eso, si hizo falta una cosa ¿con qué lo voy a sustituir?, ya más o menos tienes una idea, entonces es más fácil improvisar o adaptarte. Entonces sí creo que son... habilidades de un tallerista.

El coordinador del curso de verano comenta que algunos piden materiales muy especializados y que a veces no es posible proporcionarlos. Afirma que aunque es adecuado contar con esos materiales, el tallerista también tiene que poder trabajar con recursos escasos:

[...] yo parto de la premisa “que sí puedes trabajar, sí con lo que hay, o ser también muy... pero pues tienes que adaptarte”, ¿no? Yo trabajaba así, sin

nada, siempre sin nada, con pintura y papel. En Alas... digo en La Vecindad, ¡eso era! El salón tenía crayolas, brochas, pintura... vinílica y papel, ¿no?, y no puedes pedir otra cosa más que eso, ¡y funcionaba! Si es un taller de fotografía, obviamente tienes que tener papel... pero ¡naaaada! Tener la capacidad de cero a...

Ofelia resalta la importancia de improvisar para dar respuesta a situaciones imprevistas y atender de modo adecuado a los niños:

En lugares abiertos, es así como a ver, ¿cómo le hacemos?, y en ese momento hasta improvisas, ¿no? Hasta con la gente del lugar dices: “¡Oye! No tendrás tú ahí hojas, no tendrás algún material con el que tú puedas...” Porque hasta eso, tú improvisas en el momento. Tú llevas planeada tu actividad, pero si ves que los niños te rebasaron y que tenías un grupo de cincuenta y tú llevas nada más para cincuenta pero que están esperando otros niños el taller, pues les pides a ellos material, de lo que tengan, ¿no? Y en el momento desde cambiar la actividad, hasta como tú le puedas ver, ¿no? Dejar algo, no es... ¡vamos!, te digo improvisar por el material, pero tampoco es así como cualquier cosita y ya, sino les dejas algo que para ellos sea agradable, ¿no? Que en su momento lo estén haciendo y digan: “Sí me gustó”.

En todos estos fragmentos los talleristas subrayan la importancia de ajustar lo planeado a las condiciones que encuentran, de ser flexibles y capaces de dar respuestas a las situaciones que se les presentan; a la vez, se trata de encontrar formas en las que sus propuestas concuerden con las demandas institucionales. Así, es posible observar cómo estas ideas se vinculan con la movilidad, con el *ser nómadas*.

Hoy voy a pintar cinco horas.

No uso despertador

Las discusiones en torno al concepto de tiempo y a las formas en que los seres humanos se han vinculado con él se han desarrollado por la filosofía desde la antigüedad. No es el propósito de este apartado adentrarse en tal debate. Se trata únicamente de mostrar

cómo las metáforas en torno al uso o al deseo de usar el tiempo de determinadas formas condensan un conjunto de acciones, experiencias y anhelos de los talleristas, de modos que rebasan el ámbito del trabajo y se articulan con otros espacios vitales.

Son varias las metáforas a través de las cuales los talleristas expresan la valoración que hacen de la posibilidad de disponer de su tiempo y cómo la vinculan con la sensación de ser libres o autónomos. Rosaura, Adela y Óscar relacionan el trabajo asalariado para una institución con pérdida de autonomía, y en esta relación el tiempo adquiere una importancia fundamental. Rosaura, quien en el momento de la entrevista tenía un trabajo de tiempo completo en una institución, narra lo siguiente:

Mis hermanos me plantean que yo genere aquí [en la institución en que labora] un... pues algo infantil ¿no?, y con las niñas [sus dos hijas] ¡dicen!... Sí me gustaría, pero también necesito como... que salirme, ¿no? Yo fui muy pata de perro, por decirlo así. Entonces, también esa parte es así como de poder no solamente... porque ya sería como ¡estar todo el tiempo aquí! Entonces sí siento como que me podría asfixiar, porque ¡no estoy acostumbrada a eso!

Si bien en otro momento ella expresó el deseo de hacer talleres para que sus hijas pudieran ir con ella, ante la posibilidad de incrementar el tiempo dentro de la institución, prefiere no hacerlo. Quedar *asfixiada por el encierro* (opuesto a ser “pata de perro”) es otra metáfora ligada a las anteriores. En este sentido, se hace una valoración positiva de la movilidad, del ser “itinerante” y se asocia el tiempo con el espacio: no anclarse en el mismo sitio y no permanecer durante tiempos prolongados se vinculan. Adela plantea ideas similares:

[...] mucha gente le apuesta por un trabajo estable. Por tener... por dar clases a lo mejor en una escuela y trabajar cinco o seis horas diarias, y trabajar con un sueldo menor, pero que les permite al final de cuentas pagar

la renta... yo no he tenido, mira, no he tenido ese apuro... afortunadamente no tengo una renta que pagar [...] ¡eso también es una gran ventaja!, pero por otro lado [...] yo estoy muy acostumbrada... y un maestro al que quiero mucho, con el que trabajé, dice es que a él le costaba trabajo imaginarme en una oficina o haciendo un trabajo de investigación, porque me decía: “es que tú estás acostumbrada a ser muy libre, a ser autónoma, no te imagino aquí trabajando ocho horas diarias” [...] Siempre me ha gustado mi trabajo, yo creo que es... que ¡no puedo hacer otra cosa! Cuando yo hago lo que me gusta se nota: lo hago lo mejor, me esmero lo más que puedo, a veces tendré algunos baches y lo que sea, pero ¡yo me fletó! A mí me dicen: “¡Trabajas!, y ¡tienes que trabajar!”; ¡yo me fletó!, a eso no le zacateo... pero adaptarme a la dinámica de tener un jefe, tener horarios, tener que hacer un informe... ¡Aaaych!

El trabajo durante cinco, seis u ocho horas diarias para una institución; el tener un jefe, horarios y uniforme se contraponen con la libertad, con la autonomía. En este caso, al igual que en el de Rosaura, el número de horas de permanencia en la institución es metáfora de atadura. Adela enfatiza que ella no le teme al trabajo arduo, que sabe “fletarse”; sin embargo, las condiciones en las que prefiere trabajar son otras: no tener horarios fijos, no tener quien le dé órdenes y no tener que presentar informes. Se opone la institucionalidad a la libertad y en esta oposición, la posibilidad de autorregular los tiempos dedicados al trabajo constituye una piedra angular.

Con matices distintos, Óscar manifiesta ideas que se aproximan a las anteriores. Ante una pregunta mía en relación con su situación laboral él se expresa así:

A.D.: ¿Siempre has trabajado por honorarios?

Ó.: Siempre he trabajado por honorarios y, como te decía el otro día, se me hace muy poco probable que algún día busque un trabajo asalariado, ¿sí?... No, yo no uso despertador para levantarme, o sea, la perra, la saco entre las seis y las ocho, y en eso sí, es como muy comprometido y muy disciplinado pero pues entonces tener que llegar a un [trabajo fijo]... se

me hace mortal, mortal, mortal y es en ese sentido importante, mortal en el sentido de matar la creatividad, de matar como el instinto de búsqueda y y y... de estar viendo cómo...

A.D.: También hay algo de disponer de tu tiempo, ¿no?

Ó.: Sí, claro, por supuesto, de organizar o desorganizar mi tiempo. Sí, claro, es que yo siento que es como mucho más... tiene mucho más sentido para mí y creo que sí soy como mucho más orgánico, de ir haciendo las cosas con los tiempos que te va dando así [...] tu manera de ser, y ¡claro!, hay que organizarse, yo, yo, me serviría mucho organizarme mejor, pero organizarse en el sentido de organicidad, ¿no?, de un todo donde los órganos están organizados y cumplen una función para que un todo funcione, pero en ese sentido, no en el sentido de la lógica cartesiana de “¡papapapapal!”, así, de la disciplina porque vas para allá pero bueno, ¿para qué? Y entonces es como si yo trabajo, trabajo y me siento bien, me siento bien y trabajo porque tiene un sentido y si me siento mal, trabajo o no trabajo y qué sentido tiene hacerlo o no, qué sentido tiene el malestar.

Óscar retoma los mismos elementos de otras dos talleristas en el sentido de que el trabajo fijo, asalariado en las instituciones, fuerza una relación personal con el tiempo. Óscar pone énfasis en la importancia que para él tiene organizar sus actividades (o desorganizarlas) y regular sus tiempos de modo autónomo, para lo cual utiliza el término “orgánico”. Se alude así a una armonía entre el tiempo dedicado al trabajo y el destinado a otras actividades, más personales, como pasear a la perra. La metáfora *no uso despertador* se vincula con tal organicidad: la necesidad fisiológica de dormir se satisface de modo natural, no se violenta el sueño con el sonido abrupto que brota del reloj. Entonces, el tiempo se flexibiliza: pasear a la perra tiene un margen de dos horas; lo mismo ocurre con otras actividades, como el trabajo que al realizarse de este modo aporta bienestar o permite tolerar el malestar. A ello se opone la regulación desde la institución, que rompe la organicidad y mata la creatividad al imponer desde el exterior tanto la direccionalidad y los fines como el precio del trabajo.

La cuestión del tiempo emerge de distintos modos en el discurso de Óscar. Si el asunto anteriormente planteado refería al trabajo, el tema del tiempo también aparece en relación con la educación y su modo de verla. En una plática informal al término de uno de sus talleres en el curso de verano, señala que éste tiene una organización escolar, con tiempos fijos; me cuenta que él imparte de modo personal un taller a niños, en el que no hay tiempos fijos de entrada y salida: se puede permanecer durante el tiempo que requiera el proceso que se lleva a cabo, lo cual produce una dinámica, un modo de trabajo y unos resultados cualitativamente distintos y altamente valorados. Durante la entrevista borda alrededor de la misma idea, desde un ángulo distinto:

[...] algo que yo promuevo cuando doy los talleres de gráfica para chavitos o para adolescentes es la relación con los materiales, o sea, a diferencia de la lógica del internet, del hipertexto, de la lógica de la computadora que te ofrece una cantidad brutal de herramientas en un tiempo mínimo, en el grabado tienes que entender cada paso del proceso y darle a cada paso del proceso su tiempo... y su lugar. Y eso para mí es importante entenderlo en la vida, ¿no? No puedes imprimir y después entintar, o bueno, vas a ver qué pasa si primero imprimes y luego entintas, o si primero entintas, luego grabas y luego imprimes o imprimes sin entintar ni grabar, pero esa lógica orgánica que le da sentido al proceso, con el sentido del proceso que no tiene que ver con la moral, no tiene que ver con la lógica cartesiana de lo bueno y lo malo.

El énfasis está puesto en la lógica del proceso (en el ejemplo de Óscar se trata de un proceso de grabado), la cual implica una secuencia de pasos que tienen un sentido y unos tiempos que permiten el logro de un resultado. Lo orgánico posee un sentido similar que en el fragmento anterior: unidad y armonía. Para el tallerista el aprendizaje que proporciona la participación en procesos que tienen estas cualidades tiene repercusiones en otros ámbitos de la vida: no se trata de inculcar valores morales sino de proporcionar la posibilidad

de experimentar procesos que tienen una lógica interna y con ella un sentido, lo cual puede ser transpolado a otros espacios vitales.

Amira también hace referencia a ello. En un momento de la entrevista, cuando habla de los efectos que ella considera ha tenido el trabajo en su salud, expresa: “Al principio yo me clavaba horas en el trabajo y no me daba cuenta de que no había comido, ¿no? Después vas estableciendo: No, me voy a salir a comer, y vas aprendiendo [...]”. El “clavarse” en el trabajo es similar al *ser feliz* en el taller de Óscar: hay una concentración, un involucramiento tal con el proceso que el tiempo transcurrido no se percibe e incluso las necesidades biológicas pueden ser anuladas.

La metáfora *hoy voy a pintar cinco horas* fue usada por Amira para hacer referencia a ciertas formas de actuar de los artistas plásticos. En su relato descubre cómo ellos pueden permanecer durante periodos prolongados en un taller, con la atención puesta en los procesos en los que están inmersos, sin atender al paso del tiempo —que anochezca, o que se pasen los horarios destinados culturalmente a la alimentación—. *Pintar cinco horas* representa una relación con el tiempo que no remite a la cantidad de horas señaladas en el enunciado, sino a un tiempo ilimitado o, más bien, a un tiempo que no es definido por los minutos y los segundos sino por las necesidades de los procesos de producción artística.

La posibilidad de no regular las actividades por temporalidades externas sino por el desarrollo de los procesos es altamente valorado por los talleristas y, me atrevería a afirmar, se convierte en sinónimo de libertad: libertad de adentrarse en su trabajo, de organizar sus actividades en distintos ámbitos de su vida, incluido el trabajo, o de establecer horarios propios.

Las metáforas expuestas emergieron de modo espontáneo cuando los talleristas hablaban de otros asuntos, como sus condiciones laborales, su salud o la organización que las instituciones hacen de los talleres. No todos hicieron uso de ellas; sin embargo, en todas es posible encontrar ecos de la experiencia corporal propia de la actividad: el “clavarse”, la sensación de asfixia, la organicidad, el placer

del movimiento –en el tiempo y en el espacio–, la habilidad para generar soluciones ante situaciones imprevistas... *Ser nómadas*, andar como *gitanos* o de *pepenadores*, saber *adaptarse e improvisar*, *no usar despertador y pintar cinco horas* constituyen un conjunto articulado y coherente de metáforas que expresan algunos aspectos fundamentales de la experiencia corporal de ser tallerista.

BREVE APUNTE SOBRE EL SER TALLERISTA

Giddens (1998) define la identidad en relación con la posición social de los actores sociales: “Una posición social incluye la especificación de una ‘identidad’ definida dentro de una red de relaciones sociales, aunque esa ‘identidad’ es una categoría a la que corresponde un particular espectro de sanciones normativas” (p. 117). Tales normativas, según el sociólogo, constituyen el horizonte de sentido de las prácticas y de las reflexiones que se producen a su alrededor. Si bien las identidades no pueden ser vistas de manera estática sino en continuo movimiento, sobre todo en el momento actual, es cierto que las identidades tienen cierta estabilidad, hay procesos de conformación y consolidación de identidades. Desde esta aproximación es necesario considerar cómo se constituye la red de relaciones de un colectivo o grupo social y cuáles son los “otros” en relación con los que se conforma el juego de identificaciones y distanciamientos.

En el caso de los ‘talleristas’, dicho término se ha naturalizado y lo utilizan todos los involucrados en el campo.⁹ El ser tallerista

⁹ Un término similar: *atelierista*, ha sido utilizado en italiano para designar a un grupo personas con formación en distintas artes que colaboran impartiendo talleres en las escuelas de Reggio Emilia. En dicha ciudad, ubicada al norte de Italia, el proyecto escolar –que sigue vigente– surgió como una vía prioritaria para la reconstrucción social en el periodo de posguerra, uno de sus aspectos fundamentales es la educación estética de los niños. Los atelieristas constituyen protagonistas principales al respecto (New, 2007, p. 43).

implica ciertas prácticas, valores y ámbitos de ejercicio; a la vez, hay contornos borrosos que vinculan y separan a los talleristas, sobre todo, con otros dos sectores: el del arte y el de la docencia. Al seguir las trayectorias profesionales de los talleristas es posible ver cómo pueden transitar de uno a otro; sin embargo, ellos mismos establecen distinciones y proximidades con dichos grupos, que constituyen dos referentes identitarios relevantes. La posición en la que cada uno de ellos se coloca es distinta, dependiendo tanto de sus intereses y trayectoria como de sus proyectos a futuro. Aunado a este término aparece el de ‘tallerear’, que también tiene diversas significaciones, sobre el cual hago una breve consideración, pues contribuye a la comprensión del sentido que los talleristas otorgan a su quehacer.

En relación con el arte: ser tallerista y ser artista

Numerosos talleristas tienen formación en alguna de las artes, de los siete entrevistados seis se formaron en escuelas superiores de arte y artesanía, y una a través de la educación no formal que ofrece el INBA, es decir, todos ellos han estado cercanos al ámbito del arte. Ahora bien, en sus relatos se encuentran acercamientos y distanciamientos respecto de éste, en función de distintos aspectos. Tener experiencia en los procesos artísticos, es decir, haber participado en alguna producción artística, conocer el proceso desde dentro es el aspecto que se comparte con los artistas y al que se le atribuye un gran valor, sobre todo por las implicaciones que tiene en los procesos educativos. Este aspecto es central y contribuye a otras distinciones, como veremos más adelante.

La mayor distancia proviene del mercado del arte y los mecanismos que operan en él, de modo que, para algunos de los talleristas, sólo puede ser considerado artista quien se dedica a la “creación”, es decir, a la generación de procesos artísticos que pueden concluir en un producto, que puede ser objeto de exposición o venta. Los

posicionamientos divergen, de los siete entrevistados, cuatro explicitan puntos de vista al respecto: Ernesto, Óscar, Ignacio y Amira.

Ernesto se define como un artista que realiza actividades educativas y terapéuticas (en los grupos con necesidades específicas). Enfatiza dos cuestiones: la primera es de carácter educativo, la manera en que puede contribuir al desarrollo de otros con su experiencia como artista, con sus recursos y herramientas. La segunda se refiere a la articulación de campos, a un flujo que va del quehacer artístico al de la docencia o la terapia y de éstos a su propia producción como artista, de modo que ser artista y ser docente o terapeuta, aunque son ámbitos distintos, aparecen vinculados, y la propia acción es puente o vía de comunicación entre ambos:

Soy un artista pero haciendo un trabajo con una orientación terapéutica o pedagógica [...] yo puedo decir, porque particularmente de la plástica, el dibujo es lo que más me llama la atención. Entonces, tantos grupos y tantas poblaciones tan distintas, pues he visto dibujar de mil maneras, y la verdad es que ésa es mi escuela. De hecho, mi proyecto de dibujo se llama “Desde los otros”, ¿no? He sido... en resumen: he sido docente durante diez años, el dibujo ha sido mi herramienta más... mi caballito de batalla, pues ahora voy a retomar de eso que he aprendido a ver de otros que han sido mis alumnos, ahora aprender de ellos y reelaborar, incorporar elementos a mi discurso como artista y a una producción, pues claro, es un vaivén. De repente ves que el otro resuelve algo que nunca se te hubiera ocurrido a ti hacer de ese modo y dices: “¡Ah, claro!” O sabes... Y con esos recursos, pues eso se lo aportas a otro alumno o a otro participante de estos grupos: “Mira, así también lo puedes hacer, y no es algo que yo haya descubierto, lo descubrí en otro más y creo que te puede servir a ti”. Por lo tanto, eres un canal de comunicación y facilitador, ¿no?, llevas recursos, ideas y situaciones de un lado a otro, ¿no?, de una necesidad [se corrige] de una realidad a otra.

En este fragmento ser tallerista es asimilado a ser docente, aunque Ernesto sólo había trabajado –hasta el momento de la entrevista– en

espacios no escolares como cursos de verano y talleres en distintas instituciones, por ejemplo hospitales. El vínculo con la docencia aparece también en otros talleristas: un taller es un espacio para la enseñanza.

Óscar, entre los talleristas entrevistados es quien tiene un juego más amplio entre distintos “yoes” –por decirlo de algún modo– articulados. Se niega a definirse a sí mismo en función de ámbitos de actividad: por una parte, establece que tiene un fuerte interés por lo educativo –aspecto relevante en la visualización de un proyecto a futuro–, y aunque señala que su arribo a ser tallerista es coyuntural, se vincula con su *vocación* educativa. Por otra parte, se distancia del arte y sus modos de operar, en un discurso emitido en un tono irónico y de mofa desde el cual critica, sobre todo, algunas actitudes de los artistas; sin embargo, reconoce cierto deseo de moverse en dicho ámbito. Subraya que se niega a constreñirse: quisiera exponer en galerías importantes y hacer playeras. Además, si bien se deslinda de ciertos discursos dominantes, tiene un fuerte compromiso social. En los fragmentos que elegí, intento mostrar un poco este juego, aunque el discurso es complejo y difícil de seguir:

[...] ser tallerista es algo circunstancial de ahorita, pero a mí me interesa enseñar. El contexto es otra cosa, estuve muy inconforme con la tutela de quienes estuvieron como tutores [padre, profesores] [...] Entonces, eso como que se convirtió así en... en un decir: “Bueno, ¿y qué harías tú?”. Para mí es bien importante decir: “Bueno, ¿y tú qué haces, qué vas a hacer, cómo lo harías?”

A.D.: Me decías que... que tu proyecto más a largo plazo es enseñar.

Ó.: No. Es enseñar y hacer otras cosas.

A.D.: Es enseñar y hacer otras cosas.

Ó.: Sí, soy bien inquieto, soy bien curioso, soy... es muy difícil para mí centrarme en una sola cosa a la vez, ésa es una entre... Eso, es eso y producir, puede ser joyería, playeras, diseño, arte. No sé decirte, no sabría decirte ahorita qué porcentaje va a ocupar cada una. Lo que podría decirte, sí con certeza es que me gustaría que hubiera mucho más producción artística,

que es dónde siento que tengo más cosas atoradas, ¿no?, pero no sabría tanto, tanto, tanto [tres golpes con las manos, que se refieren a montos dedicados a tal o cual actividad].

A.D.: Antes de venir estaba revisando lo que me dijiste la semana pasada y, en algún momento, me decías que ser tallerista es algo coyuntural o algo circunstancial,

Ó.: Mmmhh...

A.D.: Pero que tu proyecto era enseñar, entonces...

Ó.: ¡Ah, ya ya ya, ajá!... La manera como se da ser tallerista es coyuntural. Yo tengo una vocación hacia la educación. No sé cómo al final se vaya a resolver. A mí me encantaría, creo que lo que más me gustaría es tener un lugar estable en una comunidad y trabajar allí a largo plazo en este sentido de lo que estoy diciendo:¹⁰ que la afectación sea más concreta, más visible y que no tenga que ser: “Bueno, ahorita voy a arreglar la juve...” [juventud].

Respecto de su relación con el arte, Óscar expresa:

Fíjate que, curiosamente, a mí el arte de artes plásticas en general no suele gustarme mucho, se me hace muy premeditado, muy... Siempre tengo un problema con esa palabra: solemne... muy fatuo, muy pretencioso. Es como: vas a una exposición y ¡vas a encontrarte con el arte! Siempre hago esa comparación, es como ir a ligar a un arte, o sea, ¡nadie liga en un antro! Hay un especialista en ligar en los antros, entre no sé cuántos, que ya tiene su numerito y tiene esa posibilidad. De ahí en más nadie liga en los antros [...] Hay otra lógica, la lógica de cuando yo comparto con las personas, otra vez, comparto con las personas lo que hacen, tiene otra dimensión. Pero para mí no es la galería, ¿no?, la exposición [...] No sé, si la lógica es ésa, esto, aunque yo no me sienta particularmente identificado con el arte

¹⁰ En otro momento de la entrevista Óscar había criticado ciertos discursos, sobre todo los oficiales, desde los que se plantea que es posible salvar vidas o “el rescate” de personas. Él tiene otra propuesta: “Yo sí espero que mi trabajo deje una marquita más que salvar la vida. Pero dentro de esa lógica le tengo mucha más fe porque, lo que te decía: mi experiencia ha sido, como ser humano, que la gente en el contacto es dónde responde, dónde reacciona o no, y de por sí es bien difícil”.

contemporáneo, conceptual, todos estos artes de información, de análisis, de... toda esta lógica de concepto.

Ante la pregunta sobre si se considera artista:

Eso es algo que a mí me conflictúa. Yo quisiera hacerlo, y sí digo: “No soy artista por eso, no puedo ser artista por eso”, porque hay una parte concreta de la realidad, de la que no me puedo desligar. Yo no soy partidario de decir: “Es que yo soy artista y [...]” [habla muy quedo y se pierde la voz en la grabación, pero hace una voz engolada y se mofa de ciertas actitudes]. Tiene mucho que ver con el rollo social pero la verdad es que no me siento identificado, voy a la bienal de fotografía y no me siento identificado con la postura, con la manera de ver las piezas y, y [...]

En una charla informal que sostuvimos previa a la entrevista, Ignacio había comentado que no se considera artista pues no ha logrado crear un lenguaje propio; añadió que hay artistas que son reconocidos, lo cual tiene relación con quién expone en qué galerías (lógica a la cual también alude Óscar), y cómo un artista en un momento puede brillar y en otro no. Durante la entrevista volvió a llegar a este asunto mientras hacía referencia a su inquietud por la exploración de diversos materiales. Y esta preocupación lo conduce a hablar del trabajo en los talleres, de los cuales se nutre en la búsqueda que lo mueve. Aquí, como en el caso de Ernesto, aparece el trabajo en los talleres y los procesos de creación artística como dos vasos comunicantes:

Como que todavía creo que hay muchas cosas que quisiera hacer. Sigo como en el plano de la experimentación, creo, y todavía no he encontrado un lenguaje, mi lenguaje de artista, ¡no!, pero también fijate que trabajando con los chavos, de pronto hay cosas que me gustan mucho, y creo que a través de eso, también he llegado a ver resultados, aunque yo no lo haga... resultados [a los] que me gustaría llegar, pero eso a través de las dinámicas con los chavos. Como también descubro otras posibilidades plásticas,

¿no? Por ejemplo, porque no es lo mismo que tú estés pensando trabajar a lo mejor con un material, con equis material, y de pronto tener a veinte cabezas trabajando en lo mismo. Y cada uno va a hacer cosas diferentes y a lo mejor de esas veinte, diecinueve las has hecho tú, pero una no; entonces, eso es interesante, porque siempre hay una aportación. Siempre hay algo que te da. El hecho de estar trabajando con los chavos, siempre hay algo que no has hecho. ¡Bueeeeno, por lo menos a mí me ha pasado! Hay muchas cosas que me sorprenden de los chavos que dices: “¡Aaaaay, cómo no se me había ocurrido a mí!”; entonces, está padre también, o sea, vas descubriendo también otros lenguajes espontáneos de los chavos que... que bueno, pon tú, que con esa técnica se pueden hacer cosas. Digo, ¡nunca me he fusilado a ninguno!, ninguna de esas cosas que me han gustado tanto, porque pues yo también ando en mi propia búsqueda de mi lenguaje. Pero de pronto se me hacen interesantes, de verdad. Me gustaría como que se hicieran series de esto, por ejemplo, ahora en verano se hizo un curso de pintura, y se hicieron unas cosas muuuy interesantes. Y de pronto había como cuatro o cinco cuadros que eran diferentes entre sí. Y yo decía: “Si se hiciera una serie como de esto. Si cada chavito hiciera una serie de veinte cuadros, con la misma técnica, pero diferentes cuadros. Pues sí, a lo mejor ya podríamos hablar ya de alguien que ya, ya este... definió un lenguaje o así, ¿no? Entonces, siempre es interesante ver, ver cómo resuelven.

Amira tampoco se piensa como artista, por motivos semejantes a los ya expuestos, además del hecho de “no vivir del arte” y no haber tenido una formación en artes, aunque su área es cercana. Además, distingue entre la creación artística (realizada por los artistas) y la producción de manifestaciones artísticas, de las que no se considera excluida. En su relato se encuentra una oscilación y cierta contradicción: por una parte, al hablar de cómo ha experimentado en su trabajo con los textiles alude a los modos de hacer propios de los artistas; por otra, se distancia de ellos:

Cada quien va desarrollando, cuando ya aprendes lo básico de una técnica pues ya le vas buscando, vas experimentando y puedes hacer las cosas, yo

creo que los artistas así lo han hecho toda la vida: entran a un espacio que se llama taller, aprenden unas técnicas básicas y después van cambiando cosas y van haciendo hasta hacer su propia producción de lo que ellos creen o de su camino específico, su estilo, su forma o lo que sea.

En otro momento, al hablar sobre las reflexiones que ha realizado durante los meses en que ha estado desempleada, se duele de tal modo de que los artistas pudieran desaparecer, que se percibe una identificación con ellos; sin embargo, ante la pregunta explícita deja en claro que ella no es artista:

Me he estado documentando de gente de arte urbano últimamente, de gente nueva, porque ha salido muchísima gente nueva. Hay cosas [de las] que no me había caído el veinte, ¿no? Como muchas confusiones de las cosas, porque aparte, pues estuve tomando los cursos para titularme y entonces, también allí han salido muchas cosas, y como que se quedan muchas ideas, y muchas ideas, y muchas ideas y de repente tienes que ir asentando cosas. Entonces, yo tenía una confusión muy gruesa que es: “Bueno, si se supone que ya el arte lo hace cualquiera y que ya cualquiera viene y hace cosas y todo tiene ya que ser muy democrático y está la computadora y esos medios para producirlo, pues entonces ya no existen los artistas, ¿no?”. Y, pues no es cierto, eso no es cierto. Yo he tenido, como que... elaborar muchas ideas de cosas que me han causado mucho conflicto interior. He estado trabajando en eso todo este tiempo, parece que es un tiempo improductivo pero no, a mí... Pues he pensado en muchísimas cosas, yo veo que siguen... El hecho de que cosas artísticas estén muy a la mano de todo el mundo no quiere decir que dejen de existir los artistas, quien trabaja en eso y se dedica a tener esa formación y vive de eso, pues es un artista, ¿no? Entonces, siguen surgiendo esas personas en México y en otras partes del mundo y se sigue haciendo ese trabajo.

A.D.: ¿Tú te consideras artista?

Amira: No [silencio]. A mí me hubiera gustado ser artista, sí me hubiera encantado. Si en lugar de haber estudiado diseño gráfico me hubiera ido a artes visuales y pudiera producir obra, claro que **me encantaría**, me

encantaría. Creo que uno puede... o sea, yo me creo a mí capaz de, con lo que sé ahorita poder producir manifestaciones artísticas porque siento que sí tengo los elementos, pero **ser artista**, no. Que puedo tener manifestaciones artísticas de calidad, sí creo que lo puedo hacer, **pero yo ser un artista, no.**

A.D.: ¿Qué sería ser artista?

Amira: ¡Pues dedicarte a eso!, ¿no? [me lo dice como si fuera muy obvio y yo, lenta para comprender]. Tener una producción plástica permanente, girar en el ambiente, circular, exponer en museos. Estar en eso. Escribir sobre tu trabajo. Eso, ¿no? [todo esto es muy enfático].

Yo creo que sí puedo participar en un espacio donde pueda tener una manifestación artística de buena calidad, creo que lo puedo hacer. Pero **yo no soy artista porque no me dedico a eso.** O sea, no, no me dedico a eso. No estudié la carrera de artes, estoy cercana, estuve en el ambiente, estuve en la escuela, aprendí muchísimas cosas, pero yo no estudié artes visuales por una parte. Por otra parte, no me dedico a eso. Sí creo que es el medio, ¿no? Tienes que tener tu taller, hacer producción de obra, producción plástica, exponer en espacios, escribir sobre tu trabajo. Creo que eso es lo que es ser un artista.

Es posible observar la oscilación entre distintos referentes en función de los que se juega una identidad no fijada, sino móvil y con aspectos conscientes y no conscientes.

Las otras tres talleristas hacen precisiones acerca de este asunto. Adela, en una plática informal, respecto a su labor como tallerista comentó que tiene una buena relación con los niños y una buena forma de enseñar, a diferencia de algunos artistas que, aunque produzcan numerosas obras, no cuentan con las habilidades requeridas para la enseñanza ni para tratar con los niños. Durante la entrevista también expresó una crítica a ciertas actitudes de quienes se consideran artistas:

Fíjate que yo he visto que muchos maestros, que yo los he visto salir de San Carlos, que yo los he visto que son muy buenos artistas, ¡a lo mejor son

mucho mejores que yo!, ¿no? Porque yo me he ido... yo tengo habilidades plásticas, he ido tomando cursos y lo que tú quieras ¡pero no soy pintora, pero no soy escultora! No me considero artista; sin embargo, yo he visto que muchos de estos pintores, escultores, diseñadores gráficos... a la hora de trabajar con niños, ¡valieron para un sorbete!

En cuanto a Rosaura y Ofelia, aunque ambas tienen una formación en artes visuales ingresaron muy pronto al ámbito de la enseñanza. El quehacer artístico no ha sido un asunto que las inquiete, aun cuando comparten con sus compañeros la valoración de los procesos de creación y el placer por la exploración de los materiales.

En relación con la educación: ser tallerista y ser maestro

Los entrecruzamientos entre las actividades como tallerista y como profesor aparecen en distintos momentos en los relatos. En primer término, ambas actividades forman parte de la educación en un sentido amplio. Desde esta perspectiva, los términos ‘tallerista’ y ‘maestro’ o ‘profesor’ son intercambiables. Si se consideran los ámbitos específicos de acción: la escuela y el espacio extraescolar, las diferencias afloran. Destacan dos aspectos: la diferenciación entre los talleristas y los maestros normalistas, y las distinciones relativas a las formas en que se trabaja en los espacios dentro y fuera de la escuela.

En cuanto al primer aspecto, Óscar, Amira, Ignacio, Adela y Rosaura no hacen mención alguna. Ernesto, en una charla informal, me cuenta que en los días siguientes va a dar un curso a profesores de la escuela básica. El relato da pie a un comentario acerca de la falta de formación de estos profesores para impartir las asignaturas relativas a la educación artística. El aspecto que subraya es la carencia de experiencias en los procesos propios de la creación en arte, a las cuales les atribuye una importancia sustancial cuando se

trata de impulsar procesos similares en los espacios educativos. Por otro lado, Ofelia se distancia de los normalistas en su relato, en el cual aparece –de modo implícito– una crítica hacia los talleristas: su falta de preparación pedagógica, posiblemente hecha por algún maestro normalista. La respuesta de Ofelia parte del reconocimiento de dicha carencia, que parece estar compensada por la propia formación y por el gusto con el que se realiza el trabajo. Es enfática en su rechazo de los normalistas, sin hacer referencia a algún rasgo en específico:

Dicen que si nosotros estudiamos en la Nacional de Maestros, ¿no? ¡Qué bueno que no! O sea, yo sí agradezco no haber estado ahí, ¿no?, por las referencias y por lo que yo me he topado con los profesores de la Normal. No estoy hablando en general, pero por mis experiencias sí son algo especiales, ¿no?... Y sí necesitaríamos nosotros, igual, una capacitación para trabajar con niños pero también siento que es mucho de ¡aaaaah!, cómo te nace a ti. A mí me lo han preguntado: “¿Y tú por qué das clase?” Bueno, vamos a pensarlo porque... un poco por necesidad porque por eso inicié [...] sí necesito la lana, ¿no? Sí, por dinero. Pero después descubres que es una satisfacción muy grande cuando tú ves las caras de los niños. Pudiera sonar muy romántico o muy payaso, como le quieras decir. Pero de veras, ¡vamos! Es muy grato para uno el ver las caras de los niños cuando trabajan [...]

En otro orden de ideas aparecen las maneras en que se distinguen los talleres de las clases escolares, a modo de contrastes que remarcan diferentes aspectos. Ignacio y Rosaura no establecen estos contrastes, pero los demás talleristas sí. Adela subraya la regularidad y lo previsible de la actividad en las escuelas en contraste con lo incierto del trabajo en los talleres: “En una escuela tienes el espacio establecido, determinado, el material, les bailas, les cantas ¡Los niños te responden, como sea! Pero trabajas en una comunidad abierta, en condiciones que no puedes predecir, ¡es otra situación!”

Ernesto opone ser tallerista a ser docente en dos sentidos: uno, son las condiciones laborales y otro, las características y las

demandas del trabajo. El contraste se establece entre la estabilidad y la inestabilidad, de modo similar a Adela, aunque subraya las condiciones laborales. El taller es de corto plazo, intenso, dinámico y agotador; los pagos pueden ser más altos pero son esporádicos y sin prestaciones. El trabajo docente puede tener una programación a más largo plazo, una secuencia, una producción más interesante, parece menos intenso y agotador y también con un pago menor pero continuo y con prestaciones:

[...] finalmente, el hacer talleres es algo como más dinámico, como más breve, proyectos temporales, a veces mejor pagados pero en un breve tiempo, sabes que vas a tener un ahorro al final del verano por haber trabajado tres semanas y tan tan, y ahí se acabó, ¿no?; y no vas a vivir de eso, quizá pagas deudas nomás o tienes una apuesta muy interesante para ahorrar o para invertir y ya. Entonces es como muy concreto, muy breve, no es como a largo plazo, justo, como la docencia como yo la veo: donde tendrías como un proyecto de un año, un grupo fijo, un sueldo fijo, o sea, puedes proyectar a un año...

Amira destaca dos aspectos. Por una parte, contrapone la formalidad de la escuela y la importancia de los objetivos de aprendizaje –que conducen a una enseñanza más centrada en contenidos y técnicas– con la informalidad y la apertura de los talleres “libres”, en los que prevalece la expresión de los niños. El lugar que ocupa el tallerista, como guía, como facilitador es similar a lo manifestado por Ernesto, en contraste con el lugar del profesor en la escuela, que debe supervisar que se llegue a los propósitos establecidos:

Un tallerista es un asesor [...] y para asesorar tienes que saber, tienes que haberlo vivido, haberlo experimentado, haberlo sentido y conocer los materiales y poder dar una guía. Pero yo creo que es eso, es una guía, tú no le puedes decir a una persona que está en un taller libre: “¡No, tú lo tienes que hacer así y así y asado!”. O sea, no, entonces ya se pierde el sentido del taller para mi muy particular forma de verlo. Sí creo que si estás dando un

taller formal en una escuela, pues sí les tienes que decir: “No, es que esta técnica es así, ni modo, y la tienes que ir llevando así y la tienes que aprender así. Cuando ya la sepas, entonces si le quieres echar agua y cal y revolverle y te sale, pues ¡qué chido!, pero aquí lo tenemos que hacer de esta forma y tienes que seguir esta línea porque tú tienes que tener este aprendizaje”. No es lo mismo cuando estás en un taller libre y los chavos lo expresan de una manera diferente. A lo mejor todos van a hacer un gatito, pero cada quien va a hacer el gatito diferente y con el mismo material le va a salir distinto, y a uno se le ocurrió ponerle una pluma aquí y a otro un pelo acá y a otro no sé qué, y alguien trae otra cosa en su bolsa y se lo pegó, pues es más libre, es más... no sé, en ese sentido. Sí creo que eso es la labor del tallerista: guiar, acompañar, tener el material dispuesto, si te hacen preguntas, si necesitan apoyo, ayuda en algo, pues facilitar eso, ¿no? Es como un facilitador, así, en ese sentido. Pero nada más, no puedes hacer otra cosa.

No obstante, Amira considera que el modo de trabajo de los talleres debiera incluirse también en los espacios escolares:

Al principio yo sí siento que como la mayoría de los chavos vienen de escuelas tradicionales, vienen muy encuadrados en una cosa, entonces irse soltando les cuesta trabajo pero cuando lo consiguen hacen cosas padrísimas, hacen cosas que... y se van contentos [de los talleres libres] y, cuando les dices que no importa el resultado físico, material, sino lo que ellos sintieron en el proceso, lo disfrutaban muchísimo. Entonces yo sí creo que eso es muy importante y que eso no nada más se tiene que hacer en los talleres extracurriculares o extraescolares, que también se tiene que hacer en las escuelas.

Durante la entrevista, Óscar no establece un contraste explícito entre la escuela y el modo de trabajo de los talleres, inicia una frase en ese sentido pero la deja inconclusa. Él resalta la importancia del acompañamiento y de la atención individualizada, de modo que el tallerista tiene una función similar a la que señalan Amira y Ernesto. En una plática informal, él distinguía entre dos conceptos

pedagógicos: *educare*, proceso centrado en la transmisión de contenidos, y *educere*, un proceso que se realiza desde la orientación y no busca el aprendizaje de contenidos. Óscar aducía que él se inclinaba por esta última tendencia, lo que se trasluce en sus palabras:

[...] la lógica del taller no es la lógica de... o sea, la lógica del taller es: yo les propongo un ejercicio que vamos a resolver. Éstas son las directrices, ésta es la estructura de cómo se trabaja y luego cada quien que se haga bolas. Hay mucho del espacio, del tiempo en el taller en el que cada chavito se hace bolas. Yo, yo, mi manera de trabajar es estar todo el tiempo tratando de convivir con ellos, dedicándole un poco de tiempo a cada uno, especialmente a quien tenga más necesidad, pero irlos acompañando, acompañando, acompañando; pero la idea es que ellos resuelvan, que yo les proponga algo... y claro eso es como funciona un taller: yo soy el maestro, el que conoce la técnica, y hay algo a resolver, y hay mucho de cómo se resuelve en el contacto humano, hay mucho de cómo se resuelve en las eventualidades.

Ofelia destaca la continuidad en el trato que se posibilita con el contacto cotidiano en las escuelas a diferencia de lo que ocurre en los talleres efímeros. Para enfatizarlo narra una experiencia que tuvo en la escuela en que trabaja dando la clase de artes plásticas. Al ver a una niña cada semana notó que estaba bajando de peso y así se detectó que la niña tenía un problema de alimentación.

Como es posible observar, los talleres se presentan como espacios abiertos en los que se experimenta, se explora y se favorece la expresión; en tanto que la escuela tiende a aparecer como un lugar cerrado en el que se privilegia el aprendizaje de contenidos. En este sentido, los talleres son altamente valorados por el tipo de procesos que promueven, lo cual se vincula con los asuntos tratados en el apartado anterior: la importancia de tales procesos en los espacios educativos y de que quien los impulse haya tenido experiencias personales al respecto. El otro aspecto es la distancia establecida entre el tipo de intervención del tallerista (un facilitador, un guía) y la del docente. No obstante, un rasgo de la institución escolar que en

algunos casos se valora es la continuidad que permite y que sería de importancia en el caso de los talleres.

Tallerear

Si bien no todos los entrevistados hicieron uso del término ‘tallerear’, me parece importante dedicarle unas líneas, en tanto forma parte de una tríada de términos enlazados que circulan entre quienes se desenvuelven en los ámbitos de la promoción de la cultura y la educación no formal: taller, tallerista y tallerear. Hasta dónde pude indagar, el término ‘tallerear’ puede utilizarse con tres acepciones distintas.

La primera refiere, simplemente, al hecho de impartir talleres. En este caso, tallerear aparece como el trabajo propio del tallerista. Rosaura hace uso del término en este sentido, en dos ocasiones. En una cuando se lamenta de haber dejado, temporalmente, de impartir talleres; en otra, cuando habla del trabajo para Conaculta. He aquí los dos fragmentos:

[...] la parte mía, la parte este, de estar “tallereando”, [por] ¿estar dedicada a mis niñas!... la estoy dejando, ¿no?

Es muy padre también, “tallerear” de repente, para Conaculta, ¿no?, porque te manda a varias zonas, te manda a varios lugares, ¿no?... estar “tallereando” así te enriquece.

La segunda acepción alude al proceso de someter un trabajo al escrutinio de otros, el taller aparece aquí como un lugar en el que hay cierta cooperación en la producción, incluso de obras individuales. A partir de los comentarios y sugerencias de los demás participantes se hacen correcciones o modificaciones. Este es el sentido en que lo usa Tere:

[...] el “tallerear” implica el otro o los otros dentro de mi propio desarrollo personal, como niño, como ser. Es muy importante que los otros están implicados en tu propia formación; entonces el mediador o facilitador o

tallerista, cómo se le diga, es una persona que lleva una idea, con su objetivo específico y su objetivo general y todo muy... así. Y, sin embargo, el taller se mueve como todo un taller. O sea, se tiene que mover y mover y mover, y el resultado... un verdadero taller debería ser un resultado colectivo de ese trabajo. Por supuesto que el guía o facilitador o tallerista tiene mayor conocimiento sobre la materia que los demás, por eso va a ir como guiando el proceso, pero debe de dar la libertad a que el grupo vaya desarrollando de acuerdo a las habilidades personales y luego en general, las habilidades que lleguen entre todos a realizar, hacer un trabajo... hacer una experiencia artística.

La tercera se refiere a impartir talleres diseñados por otros. Tiene el sinónimo de vender la mano de obra, como maquilador. En algunos casos, las instituciones tienen ya un programa que desean impartir y contratan a los talleristas para que los implementen, lo cual conduce a que ellos se conviertan en meros aplicadores. El uso del término en este sentido tiene un tinte despectivo y se equipara con “hacer talacha” o con “chalanear”. Al presentarme a Alejandro, uno de los talleristas que me permitió entrar a observar un taller, me preguntó a qué se refería mi investigación. Le respondí que estaba estudiando los talleres libres de arte, lo que significa tallerear y en qué consiste el trabajo de los talleristas. Él de inmediato respondió: “Tallerear es cuando te ponen a “talachear”... “talacheas”... yo siempre procuro trabajar con mi proyecto”. Relata que tiene más de quince años trabajando como tallerista, y que se ha dedicado a la cuestión del juguete mexicano. Además, explica que “lo padre que tiene [su trabajo] es que lo tienes porque sabes hacer algo, no como los puntitos de los universitarios, tienes que tener habilidades, tener el oficio”.¹¹

A lo largo de los apartados anteriores he mostrado cómo existen ciertos rasgos con los que los talleristas se identifican y a partir de

¹¹ El tallerista se refiere a los programas de estímulos a la productividad de las universidades.

los que se diferencian de otros sectores, en cuanto a formas de obrar, en cuanto a valores y normas, sobre todo en relación con lo educativo y lo que desde los procesos artísticos puede aportarse a ello. En los fragmentos previamente desplegados, estos rasgos se verbalizan de modo más claro. Si bien los talleristas constituyen un grupo heterogéneo con formaciones y trayectorias muy diversas, existen ciertos referentes en torno a los cuales se aglutinan, que son usados para distinguirse de otros grupos y que los muestran como un grupo relativamente estable y con una identidad definida.

EL TRABAJO EN EL CUERPO: PERCEPCIONES SOBRE LOS EFECTOS DEL TRABAJO

A lo largo de los apartados anteriores he mostrado algunos de los elementos presentes en la corporalidad de los talleristas de artes plásticas: cómo participan en ella tanto las significaciones producidas alrededor de su objeto de trabajo como los espacios físicos e institucionales en que se desenvuelven, su relación con los materiales y la presencia de los otros –niños, compañeros, etcétera–. También he develado cómo las políticas de contratación y los lineamientos institucionales, de un modo menos visible, participan en la conformación de la corporalidad.

Sin embargo, dada la vinculación de mi investigación con unos referentes teóricos y unas inquietudes que provienen de la antropología médica, me parece necesario antes de concluir, mostrar la cuestión de la salud en el trabajo, es decir, en aquellos aspectos de la realización de la actividad laboral que pueden tener alguna repercusión en la salud. Desde la antropología médica crítica, en el análisis de los procesos de salud-enfermedad-atención (S-E-A), se pone de relieve la participación de los distintos actores sociales implicados, particularmente los “pacientes” en tales procesos. Los presuntos pacientes pueden efectuar acciones de autocuidado, ya sean preventivas, paliativas o destinadas a la curación; en las relaciones

que establecen con los médicos, tales acciones abarcan desde la interpretación que se hace del diagnóstico recibido y del tratamiento asignado hasta las formas en que se apropian de su enfermedad y las formas en que llevan a cabo las acciones destinadas a la cura. Los pacientes no son pacientes, sino agentes en relación con la enfermedad, incluso la negación o la postergación de la atención, son acciones.

Desde ahí cabe considerar cuáles son las percepciones y las acciones que los talleristas realizan en relación con los posibles efectos del trabajo en su cuerpo. Ya en el capítulo dos se pusieron al descubierto las condiciones de contratación, que dejan a los talleristas sin atención médica institucionalizada,¹² así como el desgaste asociado a la incertidumbre laboral y la irregularidad de los ingresos.

Este apartado se refiere a las apreciaciones que los talleristas hacen en relación con las repercusiones de su actividad laboral en el cuerpo: cuáles son los factores que ellos destacan como significativos y aquéllos a los que atribuyen determinados efectos en su cuerpo y en su salud: la percepción del riesgo y las acciones de autocuidado referidas.

Ninguno de los entrevistados mencionó en forma espontánea algún efecto negativo del trabajo en su salud. El único efecto negativo del trabajo en el cuerpo, ampliamente reconocido, es el agotamiento, el “quedar como bulto”, pero no se considera que la fatiga tenga otros, afecte la salud o produzca secuelas. Ante las preguntas: ¿Tu trabajo ha tenido alguna repercusión en tu salud, tienes

¹² Debido a las formas de contratación, aunque los talleristas trabajan en proyectos impulsados por los gobiernos federal y estatales, no son considerados como trabajadores al servicio del Estado, por lo que no pueden acceder al ISSSTE, instituto que ofrece servicio médico al personal basificado. De modo similar, cuando son contratados para participar en proyectos impulsados por el sector privado, tampoco pueden tener acceso al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Sin embargo, tienen la posibilidad de contar con el Seguro popular (programa perteneciente al Sistema de protección social en salud, a través del cual el Estado ofrece servicio médico a “personas que no cuentan con empleo o trabajan por cuenta propia y, por tanto no son derechohabientes de ninguna institución de seguridad social, como el IMSS o el ISSSTE.” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014, p. 13).

algún problema de salud que se relacione con tu trabajo?, y ¿has tenido algún accidente de trabajo?, la respuesta fue una negativa. En ningún caso la cuestión fue entendida en relación con el riesgo que el trabajo puede tener para ellos: la pregunta por los riesgos o por la seguridad remite siempre a los riesgos para los niños, o para los participantes en general. De los siete entrevistados sólo uno reconoce haber tenido un efecto negativo en la salud atribuido directamente a la actividad como tallerista; al hablar del cuidado, piensan en los niños y en las medidas preventivas que toman para prevenir accidentes; sólo dos talleristas refieren acciones de autocuidado.

Percepción de riesgos y efectos negativos del trabajo en el cuerpo

La biomedicina estudia el riesgo a partir del establecimiento de estadísticas que vinculan los daños causados por los factores asociados a la realización de diversas actividades. En el caso del trabajo, el estudio de los riesgos ha enfocado de modo primordial el manejo de sustancias tóxicas, de herramientas peligrosas y de tecnologías que pueden causar daños a la salud. Recientemente se han realizado estudios que consideran también aspectos sociales, como el ambiente laboral, de modo que también el denominado *bullying* o el estrés empiezan a ser considerados como riesgos laborales.

Desde la antropología se considera que el riesgo es una noción que se construye por los grupos sociales. La percepción de riesgo a partir de esta perspectiva “hace referencia a los procesos de evaluación que los individuos realizan sobre la posibilidad de desarrollar algún evento adverso tanto para ellos como para terceras personas” (Meraz, 2010, p. 30). De modo que en ella intervienen factores de muy diverso orden, como los medioambientales, el conocimiento que proviene del ámbito médico, la experiencia previa, y aspectos como la pertenencia social, la edad, el género, etc. (Moreno, 2006, citado por Meraz, 2010).

Conforme a esta noción, la percepción de riesgo de los talleristas consistiría en la valoración que ellos hacen de las posibles consecuencias negativas de su actividad laboral en el cuerpo o en su salud, como la posibilidad de desarrollar alguna enfermedad o sufrir un accidente; o bien, de que los participantes en los talleres lleguen a padecerlos. Como ya he mencionado, en general hubo respuesta negativa en cuanto al primer aspecto, en el segundo hay variaciones: no se considera que los niños estén expuestos a peligros serios; sin embargo, se mencionan acciones preventivas al respecto.

La gama de respuestas obtenidas ante la pregunta se distribuyó así: Óscar, Ignacio, Ofelia y Rosaura responden que el trabajo no ha tenido ningún efecto negativo en su salud, no consideran haber enfermado nunca por su causa; por ejemplo, Ofelia, sorprendida, exclama: “¡A mí nunca me ha pasado nada!”. Las respuestas de los otros tres talleristas difieren: Adela padece de fibromialgia, pero no la atribuye a la actividad laboral, sino a una situación emocional que sufrió en el ámbito familiar. Amira señala tres secuelas: sinusitis y problemas de columna pero no todos los atribuye a la actividad como tallerista. Ernesto señala que no ha tenido ningún problema de salud física, pero sí desgaste emocional. Veamos caso por caso:

Adela ha sufrido deterioro en su estado de salud debido a dos cuestiones que aparecen entrelazadas. Sufrió un accidente automovilístico que le causó lesiones en diversas partes del cuerpo, las que más tardaron en sanar fueron las de las piernas. Cuando yo la conocí cojeaba notoriamente, tenía dolor al agacharse y al cargar. En el momento de la entrevista ya había sanado y me explicó que, debido a que no había tenido trabajo en los meses anteriores había podido descansar y atenderse, lo cual no había sido posible en los últimos meses del año anterior. Sin embargo, me contó que en ese proceso le diagnosticaron fibromialgia, que ella atribuye al dolor que le provocó la muerte de sus padres. En la narración de Adela, los padecimientos no son atribuidos al trabajo sino a factores externos a éste: ella sólo los menciona sin prestar mayor atención a ello; no obstante esta posición, al no encontrarse en la posibilidad de incapacitarse

para atender los problemas derivados de su accidente, sus posibilidades de atención médica se ven reducidas y considero que sí deben ser atribuidas a sus condiciones laborales.

En la pregunta planteada, mi preocupación se refería a problemas de salud que pudieran ser atribuidos directamente a la actividad laboral, o bien, a ciertos efectos indirectos o colaterales, debidos a las condiciones en que se trabaja. En este sentido la respuesta de Adela, a pesar de haber sufrido un padecimiento agudo y tener uno crónico, es negativa. Sin embargo, en otro momento de la entrevista sí hizo mención de una percepción de riesgo que no fue contemplada por mí en el diseño del guion de entrevista: los riesgos a la integridad física. Adela alude al riesgo en que se ponía cuando, al inicio de su actividad como tallerista iba, sola, a lugares lejanos y peligrosos; riesgo que le hace notar su hermana y que ella no percibió en el momento, sino mucho después. Se trata, pues, de una percepción de riesgo desarrollada a posteriori, y ella señala que actualmente, aunque continúa trabajando con “poblaciones difíciles”, ya no iría a los sitios a los que antes iba (ver apartado “Escenarios de la práctica”).

Amira padece dos enfermedades crónicas: sinusitis y colitis, y tiene algunos problemas de columna. Las dos primeras las atribuye totalmente al trabajo con materiales tóxicos, pero ya no los utiliza en su actividad como tallerista. En su relato resaltan tres aspectos:

- a) las secuelas que deja en su salud manejar sustancias tóxicas,
- b) la decisión de abandonar la actividad de teñido, a pesar del placer que le proporciona, a fin de cuidar su salud (decisión en la que interviene su conocimiento de un caso con secuelas más graves), y
- c) la búsqueda de materiales no tóxicos, para realizar una actividad similar con los niños, es decir, una acción preventiva y de cuidado hacia éstos.

Además, se hace mención a otros riesgos, como las quemaduras, pero son minimizados:

Yo creo que no importa lo que trabajes en tu vida, siempre la actividad que tengas te va a afectar algo, ¿no? Y en lo artístico pues sí: yo hice serigrafía muchos años y he trabajado, o sé... lo de los teñidos por ejemplo, pues es toxiquísimo, ¿no? Estás en la lumbre con los pigmentos, tiñendo y este rollo... Yo conseguí unas pinturas maravillosas cuando ya después de mucho tiempo de estar buscando, porque iba a trabajar con niños y no puedes trabajar con tóxicos y entonces pues tuve que buscar muchos materiales, pero antes pues yo había estado trabajando... cuando había trabajado con adultos en la casa de cultura y así, pues trabajábamos con tóxicos. Todo lo de teñido son tóxicos, todas esas cosas: algunos de los pigmentos, las tintas para estampado requieren tiner y algunos solventes que son fuertes y entonces, pues sí: vas respirando eso y a mí sí, después de hacer tanto tiempo eso, porque sí hice serigrafía mucho tiempo y sí hice técnicas de estampado y teñido mucho tiempo, me empezó un dolor de cabeza muy fuerte y así. Entonces, pues me dio sinusitis. Ya el médico me dijo: "Tienes sinusitis, pero aparte, como tú estás respirando esto todo el tiempo se te está yendo al estómago y la colitis que tienes tiene que ver también"... Entonces, el inicio de mi colitis y la sinusitis que tengo es por todo lo que yo he olido en mi vida [risas].

Entonces, pues bueno, la verdad es que cuando me lo dijeron dije: "serigrafía, tienes que medirle", ¿no? Me quiero dedicar a esto toda mi vida "pero tengo, tienes que medirle". En ese tiempo sí estaba muy metida en todos los materiales y las técnicas y las pinturas. Decidí dejar de hacer serigrafía, que era una de las cosas que más me gustaba pero que era la más, la más, la más peligrosa en todos los sentidos: era la que utilizaba más solventes, era la que me estaba afectando más físicamente, entonces tuve que dejar de hacerlo. Conocí en ese momento a un cuate que tenía treinta años de hacer serigrafía y ya se le había ido el avión durísimo, o sea, ya tenía problemas de neuronas por los tóxicos, me dio muchísimo miedo cuando lo vi y entonces decidí dejar de hacer serigrafía y entonces empecé a hacer puro estampado con tintas solventes al agua y con puros materiales... Además, como iba a trabajar con niños, tenía que buscar todos los materiales que no fueran tan tóxicos y tan contaminantes, y además esa es una preocupación que tengo: no estar trabajando con materiales que estén

contaminando todo el tiempo, entonces bueno, ésa es una cosa que creo que es importante.

La sinusitis no se quita, se controla y pue... la colitis, empezó por eso pero después he sido una neurótica y ya tengo colitis nerviosa y pues la tengo ya ahorita por otras cosas porque ya ahorita no estoy oliendo esas cosas, pero pues después ya... soy una "neuras" y pues, por eso, pero... Pero lo de la sinusitis sí es una cosa que sí es una causa total, que sí tiene que ver totalmente con eso. Y otras cosas que afectan menos: me he quemado muchas veces haciendo trabajos de arte, ¿no?, me he quemado y, tengo por allí algunas marcas que tienen que ver con eso, pero eso es lo menos. Lo que yo creo que más me ha afectado es lo de la sinusitis.

Sí, sí afecta físicamente, yo creo que sí: yo, toda la gente que conozco que está en artes, físicamente... la gente, por ejemplo, conozco un calígrafo que se tiene que poner una cosa aquí, ¿no? [con la mano derecha señala la muñeca izquierda, envolviéndola con la mano] porque estar escribe y escribe y escribe y escribe le da un dolor muy fuerte aquí, que se tiene que estar poniendo cosas. Yo sí creo que todas esas actividades pues te van mermando cosas de la salud, ¿no? Pero uno lo sigue haciendo porque es lo que decidiste hacer y lo vas a seguir haciendo.

En lo que respecta a la otra secuela reportada, los problemas de columna, directamente atribuidos a la actividad como tallerista, Amira expone:

Algunos espacios, sí creo que algunos espacios son más peligrosos que otros, como eso que me pasó allí en la casa de cultura, pues que sí, por estar respirando eso: yo tenía la responsabilidad de, primero, sacar a todas mis alumnas y sacar todos los mate... sacar todo lo que estaba, ¿no? Eso me implicó quedarme, estar respirando ese humo, y eso fue lo que me hizo daño, ¿no?; hay algunos espacios que tienen más riesgos que otros, algunos espacios donde no hay agua y tienes que caminar... Por ejemplo, sí hay una cosa que me ha afectado mucho, eso sí es en todos los lugares, en todos los espacios: cargo muchos materiales y eso pues me afecta la columna: todo el tiempo estoy **cargue y cargue y cargue**, y lleva... que

materiales acá, y... Cuando estaba en el centro cultural, en programación había que bajar escaleras cargando cosas y llevarlas al espacio, terminas el taller, vuelves a guardar todo lo que sobró, cargas y subes, ¿no? En todos los espacios donde yo he trabajado... en la escuela, en todos lados, ¿no? [...] Siempre tengo que... independientemente de los materiales que te den en los espacios, tú cargas, o sea, yo siempre he cargado. No sé los demás, pero yo siempre he cargado: que las cubetas, que las éstas, que no me vaya a hacer falta tal, si alguna vez se tiene que usar la plancha yo llevo mi plancha... Entonces, yo siempre he cargado y cargar, obviamente, sí me ha afectado físicamente.

En este fragmento resalta más la actividad de cargar y la molestia que produce, que las secuelas en la columna vertebral. Amira no cuenta con un diagnóstico médico al respecto pero padece constantes dolores, sobre todo después de un esfuerzo sostenido. La narración da inicio a partir de la referencia a un incidente que había relatado en otro momento, un accidente que tuvo en la casa de cultura, que implicó su salida de ese espacio: el inicio de un incendio en el salón donde ella impartía un taller de serigrafía. Esta situación forma parte de los sucesos a los que se atribuye la sinusitis crónica, debido a los humos que la tallerista hubo de respirar mientras se atendía el conato de incendio.

La respuesta de Ernesto no se dirige al aspecto físico, sino al emocional. Cuestión que se comprende si se considera que uno de los ámbitos en que él desarrolla su actividad profesional es en la atención a poblaciones con necesidades especiales, pero particularmente con autistas y esquizofrénicos. Relata su experiencia en el taller que ofreció, como proyecto de titulación, a un grupo de jóvenes esquizofrénicas y algunas de las implicaciones que tuvo en su ser:

Para mí, fijate que nunca me he sentido en riesgo, con este grupo de chicas que estaban en esta cosa como tan límite en tantos sentidos, limítrofe y tan extraña y tan intensa, tan cruda, de pronto sí había... el vínculo tenía que ser como muy físico y era a veces *shockeante* o intimidante, ¿no?,

porque por un lado las tenías que respetar, tenía que haber como cierta distancia y por otro tenía que haber gran cercanía y contacto físico, entonces era como un poco extraño. Digo, aprendí a lidiar con eso y había gente que estaba de por medio ahí, que fueron intermediarios o intermediarias, pero quizá es ahí donde más me he sentido de algún modo vulnerable, porque justo ellas eran también vulnerables, ¿no? Había algo así de vulnerabilidad latente, y así, a flor de piel todo el tiempo, desde cómo se lastimaban ellas mismas o se podían golpear contra las paredes y estar fuera de sí, justo, fuera de sí: no hay un sí mismo, no hay un yo. Entonces esto, donde no quedaban claros los límites pues era un poco... era intenso, y más que ponerme en riesgo me veía cómo no quería ponerlas en riesgo, era cuidar de su vulnerabilidad, y entonces eso te pone vulnerable: en cualquier momento te pueden dar un guamazo... nunca me pasó, pero ahí es donde quizá sentí más latente un cierto peligro, riesgo, extraño... que no podría definir claramente, ¿no? Con la gente con trastornos severos sí, sí hay una constante tensión también porque pueden violentarse de pronto pero en general he ido confiado y creo que no hay otro modo de trabajar con estas poblaciones, pues sí te das cuenta que eres vulnerable, como ellos, ¿no?, eres sumamente vulnerable. No te queda de otra, de otro modo no te acercas, estás protegiéndote más, no sé... de entrada sí sabes que hay un riesgo pero es algo que pasa como a otro plano porque si es muy patente simplemente no haces esa chamba, estarías como con miedo todo el tiempo, y protegiéndote, ajá [...] Entonces, claro que de repente había momentos muy intensos en ese sentido y es cuando más consciente haces tu cuerpo y tu ser: viendo a otro que está en esa cosa tan básica, ahí en ese proceso tan lento y tan dificultoso de... de ser sujeto, justamente, ¿no? Bueno, ésa era la apuesta, el proyecto. En ese sentido ese proyecto ha sido el más intenso... Bueno, no, también la gente con trastornos mentales, o sea, lo fuerte es ver cómo una cuestión aparentemente subjetiva y la locura —que es algo que, que muchos niegan o no quieren ni siquiera acercarse o verlo— deteriora físicamente a la gente, digo, de entrada los medicamentos son terribles, y a mí eso es algo que me impacta mucho, o sea, el deterioro físico que ocasiona algo que tiene gran fundamento en lo subjetivo o en la química cerebral, o sea: cuán poderosa es la mente que el cuerpo puede...

y ahí es dónde te queda claro: mente-cuerpo es como una misma cosa, se afecta una y afecta la otra, como que es una cosa integral, ¿no? [...] Suelo ser bastante sano pero a lo mejor algún achaque, ¿pues qué posibles vínculos tendrá con alguna experiencia de vida, no?, normalmente. Entonces, pues bueno, no sé si te respondí pero ahí me queda claro que es como un vínculo directo. Yo, particularmente, no he tenido así como una afectación terrible, algún dolor, alguna enfermedad o una alergia. Nada, pero este tipo de trabajo pues sí me lleva a la experiencia desde el cuerpo y hay ciertas intensidades, y particularmente en ciertas poblaciones: cáncer, ¿no?, queda patente, o sea: ves a los niños doblarse de dolor y, y, lo que me parece sorprendente que te decía la otra vez, o sea cómo les propones un juego, les propones una actividad, los metes a otro mundo, los haces imaginar y juegas con ellos y lo físico, de algún modo, si no desaparece por lo menos se aminora, pasa a otro lugar y tienen chance de experimentar otra cosa aún en el dolor y en el malestar y todo esto, ¿no? Más bien eso me ha permitido ver.

En este testimonio queda de relieve la permeabilidad de la corporalidad del tallerista ante el otro, los sujetos a los que dirige su acción y los efectos de la interacción en él. No se trata en este caso de los materiales dañinos o de la actividad física, sino de las percepciones y de las emociones (los temores, el cuidado por proteger, el deseo de ayudar...) que se ponen en juego en la relación con los otros lo que produce efectos corporales, vividos con intensidad y que conducen a Ernesto a la búsqueda de opciones de cuidado, como hacer yoga. Esta respuesta me conduce a preguntarle si considera que hay algunos riesgos físicos de la actividad, a lo que responde refiriéndose a los niños y asevera que “siempre hay riesgos”, luego enumera algunos de los cuidados que él suele tomar.

Es posible observar cómo, en términos generales, los talleristas no consideran que la actividad que realizan en este ámbito implique riesgos para su salud física. En síntesis, sólo uno de los siete talleristas reporta un daño físico: Amira. Sólo uno concibe un riesgo emocional: Ernesto; sin embargo, su actividad se diferencia

de la de los demás por las poblaciones a las que atiende. En lo que respecta al trabajo con niños en talleres efímeros sólo se menciona el cansancio. No obstante, es posible considerar que hay otros efectos, asociados a los modos de contratación: en primer lugar, los derivados de la tensión que produce la incertidumbre laboral (mencionada por seis de los siete entrevistados); en segundo lugar, las dificultades asociadas a la atención médica cuando se requiere (como en el caso de Adela); y, en tercer lugar, los riesgos asociados a la atención de algunas poblaciones, que implican el traslado a sitios en los que los talleristas están desprotegidos y para los cuales la institución no proporciona ningún tipo de seguridad.

Acciones de cuidado y autocuidado

Los testimonios del apartado anterior muestran la escasez de acciones de autocuidado. En cambio, sí se reportan acciones para el cuidado y la prevención de accidentes dirigidas a los participantes en los talleres.

Adela, Ignacio y Ofelia no hacen referencia a riesgos en los talleres ni reportan acciones de cuidado o autocuidado (lo cual no implica necesariamente que no los realicen). Óscar hace una breve anotación respecto del uso de herramientas peligrosas, y toma el ejemplo de las gubias, al que también alude Rosaura (ver más abajo); aunque en los talleres que observé pude darme cuenta de los cuidados que tenía en relación con la utilización de algunas herramientas, como las prensas o los rodillos, asimismo evitaba el uso de gubias, que eran sustituidas por bolígrafos o lápices sin puntas, cuestión que fue objeto de mención explícita. Ernesto señala que hay pocos riesgos en el ámbito físico, pero destaca los cuidados que tiene para evitar accidentes en los talleres, especialmente con las herramientas:

No particularmente, no desde la plástica [no hay riesgos]. A menos que se usen ciertas herramientas, que trato de ser muy cuidadoso, si voy a usar cúter, pues siempre yo tenerlo a la mano. Sí soy medio paranoico de eso, sí

procuro tener como orden y ser cuidadoso con herramientas que puedan poner en riesgo, accidentes siempre pasan, pero la idea es como procurar evitarlos ¿no? En ese sentido soy cuidadoso.

Sin embargo, en lo que respecta a su labor con poblaciones específicas, Ernesto subraya la importancia de contar con un espacio propio, personal, que permita la elaboración de los efectos emocionales de los vínculos con los otros:

En mi caso, por ejemplo, me ha servido hacer yoga que es como, bueno, me ha servido pa' conectar con mi cuerpo y mis emociones en lo físico, en lo físico y meditativo, es meditación en movimiento, y precisamente, no trabajo como cada grupo sino más bien: me tengo que sentir sano, tengo que trabajar con mis emociones y con mis reacciones y ése es un espacio para ello, ¿no? También con ciertos amigos y colegas que están un poco en lo mismo, o sea, uno busca, ¿no? Y sí, es una gran responsabilidad, no es cualquier cosa, y mucha gente, o sea, es una de las cosas delicadas, hay mucha gente que se mete en este campo muy irresponsablemente, como si fuera algo totalmente ajeno: ven el vínculo como algo muy superficial, ven el trabajo como algo superficial. Entonces, no es necesariamente un análisis o una terapia sino un espacio donde puedas tomar perspectiva y compartir esa experiencia, o elaborarla, no sé, a tu modo. Entonces, sí, claro que hay un desgaste físico y a veces, a veces llega como a niveles inconscientes y hasta después de mucho tiempo te percatas de que aquel dolorcito de cabeza o aquel dolorcito muscular tenía que ver con esa preocupación o esa tensión que te generaba, que encapsulabas, con ese grupo o con ese alumno en lo particular, yo qué sé, ¿no? Supongo que a todo mundo le pasa, pero ya trabajando con poblaciones específicas se vuelve cada vez más patente porque, te digo, no hay otra manera de trabajar en serio si no hay un vínculo fuerte y un exponerse, ser honesto, no sé...

La importancia de la relación con el otro en la construcción de la corporalidad es una cuestión central. En el apartado “El cuerpo del tallerista en la interacción con los niños”, expuse algunas

implicaciones del trabajo con los niños. El testimonio anterior tiene particularidades que rebasan los propósitos de este estudio; sin embargo, me parece importante destacar cómo los efectos del trabajo en el cuerpo no se restringen a los que producen los materiales o las condiciones laborales, sino que la intersubjetividad, la relación con los otros es un espacio fundamental de la construcción corporal. En el caso de los talleristas, los participantes en los talleres ejercen una influencia decisiva.

Amira narra cómo poco a poco ha incorporado cuidados tanto para sí como para los participantes, aspectos que aparecen interrelacionados. En su relato se aprecia la búsqueda de materiales y herramientas alternativos, que también es referida por otros talleristas:

Al principio, cuando yo entré a esto no [no realizaba acciones de autocuidado]: no sabía cómo me iba a afectar físicamente, cuando yo estaba en los talleres en la escuela (se refiere a cuando era alumna en la ENAP) o cuando yo empecé a aprender a hacer serigrafía que no sabía cómo se utilizaban los solventes... en ese aprendizaje fue cuando yo me fui afectando.

Yo, la verdad sí he tratado de cuidarme. Viéndome a mí y viendo a otra gente que se ha dedicado a eso, sí me doy cuenta de que sí te puedes fregar bastante con eso, ¿no? Entonces, yo la sinusitis sí me la cuido: si me siento mal me tomo un chocho, me aliviano, me pongo gotas en la nariz, trato de alivianarme cuando me da. Ya ahorita no estoy haciendo nada con materiales que me afecten en ese sentido pero cuando hace mucho calor y me da la cosa ésa pues sí trato de alivianarme, ¿no? Pero digo que desde que fue mi responsabilidad sí he hecho eso porque finalmente también eso me afecta a mí, también yo estoy trabajando con esos materiales, cuando trabajo con los alumnos yo trabajo, yo también, entonces pues sí trato de no estar oliendo cosas tóxicas. Es básicamente por ellos, pero también es para mí, es para todos. No voy a trabajar con un niño y le voy a poner un *tinerazo* aquí, pero yo tampoco quiero estar oliendo tiner. Entonces trato de trabajar con materiales que a nadie le afecten mucho aunque, la verdad, trabajar en arte con materiales que no afecten mucho es muy difícil, no encuentras muchos materiales así, pero pues le vas buscando, le vas

buscando. Yo creo que la gente que nos dedicamos a dar los talleres también estamos creando herramientas: que con palillos, que con abatenguas, ora hazle aquí, ponle acá, para que lo hagan así y entonces sea menos contaminante o sea menos lo que respiren, que sea menos lo que huelan o así. Sí buscas, sí buscas mucho eso y trabajar en espacios abiertos. Yo siempre que voy a trabajar a los talleres, que te dicen: “¿El espacio?” “Abierto, por favor, ¿se puede que sea abierto?”. Pues que sea abierto para que esté ventilado, para que se respire, para que todo el mundo esté en el aire, ¿no? Y pues yo siempre pido una lona porque hay veces que hace un calor del diablo y están los pobres niños con el sol aquí, yo también, me dan unos dolores de cabeza espantosos y entonces: “Oye, pues una lonita, ¿no?, para que no nos duela la cabeza y para que los chavos acaben su trabajo”. Sí es buscarle. Yo creo que estás todo el tiempo buscando el bienestar, porque si no hay bienestar en el espacio la gente no quiere regresar, pero aparte también tú te vas muy cansado y de mal humor y pues te duele algo y cómo para qué.

Rosaura no refiere acciones de autocuidado pero abunda en la búsqueda de herramientas a la que también se refieren Ernesto y Amira, a fin de evitar accidentes en los talleres. Destaca que como parte de la prevención se alude también a la enseñanza de las formas adecuadas de usar las herramientas y el manejo de las técnicas propias de las artes plásticas:

Cuando alguien está por primera vez en algo, estás tenso, entonces tus manos están duras, entonces no estás suelto. Entonces, desde enseñar al niño que se relaje para que tenga libertad en sus manos, pues, desde ahí empieza el taller, ¿no? Desde que el niño se sienta a gusto, para que no tenga miedo de estar haciendo algo, ¿no? Entonces, te digo, desde un pincel, tiene la forma de agarrar el pincel. Todos lo agarramos de arriba y ¡no!, hay que tener... lo tenemos que agarrar desde abajo para tener precisión, ¿no? Entonces, desde un pincel, ¿no? o por ejemplo, las tijeras, ¿no?, material tan inofensivo pero a la vez tan arriesgado, ¿no?, puss la mayoría se procura usar tijeras que no tengan punta, ¿no? Pero no todos los materiales... no

todo lo puedes hacer con tijeras que no tengan punta: tienen que ser tijeras pues buenas, ¿no? No hablemos de cuando queremos hacer grabado: no lo podemos dar a un niño una gubia, pues porque se puede cortar. Tenemos que generar, de repente, materiales alternativos... para un niño, ¿no? También dependiendo de la edad. Hay muchas técnicas, por ejemplo, que se usan con cera. Entonces, ¿cómo voy a darle a un niño una vela para que se quemé? Pues no. Entonces, sí tienen riesgos. Pero también tenemos que generar alguna dinámica, que nosotros podamos estar al pendiente, de que no vaya a generar un accidente. Tenemos que tener ojos aquí, acá, por tooodos lados. Porque en cuanto te volteas, atrás de ti puede estar pasando algo. No te puedes distraer, tienes que estar realmente como que al pendiente de ¡tooodos!

Entonces, sí hay riesgos, sí hay materiales, te digo... Uno dice: "el fieltro, el fieltro, ¿qué tiene el fieltro?" ¡No! El fieltro es súper tóxico. Para un niño es súper tóxico por toda la pelusa que suelta. El yeso también es tóxico pero sabemos manejarlo, tenemos que decirles: "Cuando se levanta el polvito, hay que hacernos para atrás y no inhalar ese polvito". Poco a poco tenemos nosotros que ir poniendo nuestros límites, pues las reglas. ¿Qué otros materiales? ¡El mismo papel! Te corta el papel, ¿no? Yo creo que todo tiene su riesgo, pero tenemos que saber... aprender a manejarlo, conocer el material, porque si de buenas a primeras le damos cierto material al niño, igual y se lo mete a la boca... ¡puuss! Tenemos que buscar distintas alternativas en materiales pero ¡sí tienen sus riesgos! Digo, ¡no puedes usar solventes! Eso está... ¡no podemos usar vidrio! El vidrio de plano no se usa. Yo he dado talleres de caleidoscopios, por ejemplo, entonces tenemos que sustituir los vidrios, los espejos con todo... De repente sí metemos los espejos, pero ya sabemos que el niño lo va a cuidar o se lo damos súper forrado para que si se cae, por más golpe que tenga el espejo, no se vaya a quebrar. Entonces, pues sí tenemos muchos cuidados, ¿no? Muchos cuidados. O generar tus propios materiales para sustituir cuchillos, cúter: ¡jamás vas a darle un cúter a un niño! Entonces, utilizamos cuchillo de plástico.

En estos fragmentos se observa cómo el énfasis de los talleristas está puesto tanto en los cuidados que ponen para disminuir los riesgos

que implica la actividad para los participantes como en su concentración, el “estar al pendiente” de todos ellos. Prácticamente, no se reportan acciones de autocuidado y, en el caso de Amira, si bien menciona algunos de los cuidados que tiene, resalta cómo se asume el riesgo de la actividad como un destino elegido. Considero que, aunque podría debatirse sobre los riesgos “objetivos” que tiene la actividad o las secuelas para la salud, estas respuestas forman parte de la corporalidad, de una forma de construcción del cuerpo. Parecería que hay un cuerpo que aguanta, o al que no se le hace mucho caso: no se le presta gran atención al dolor, al cansancio, al cuidado de la salud, en la mayoría de los casos.

PARA CERRAR

La experiencia subjetiva a la que he prestado atención en los párrafos previos destaca un conjunto de significaciones y de afectos o emociones que emergen en relación con el oficio de los talleristas. La formación inicial cercana a las artes plásticas y visuales, aparece como un aspecto sustancial: los valores, las jerarquizaciones y los modos de operar propios de la tradición visual (así como las rupturas) dejan su huella en los deseos, los anhelos y los proyectos. El taller constituye un referente nuclear, presente de múltiples formas, e impacta la forma en que los talleristas piensan sobre los aportes del quehacer artístico en los espacios educativos y culturales destinados a poblaciones “legas”, a la vez que modelan sus actuaciones.

El deseo de ser artistas está presente en casi todos los talleristas entrevistados, aunque las formas en que cada uno de ellos se representa a sí mismo en su actividad profesional y los aspectos que pueden constituirse como referentes identitarios divergen; un deseo asociado a éste es el de tener un taller propio, el cual en ocasiones también aparece como un espacio para la enseñanza. Los artistas, pues, constituyen un grupo de referencia, aunque las posturas al respecto varían. Hay, asimismo, una corporalidad marcada

por el deseo de producción creativa, por la añoranza de un tiempo regulado desde el interior, por los procesos, así como por las formas de trabajo en el taller: *hoy voy a pintar cinco horas*, por el placer y la pasión de la interacción con el material.

Ernesto se define como artista; Óscar prefiere no emitir ninguna definición de este talante pero existe, tanto en sus intereses como en sus prácticas, un acercamiento al quehacer artístico; Ignacio subraya la diversidad e intensidad de su exploración con diversos materiales, lo cual lo aproximaría a las prácticas del arte, pero no se reconoce como artista, disminuye su hacer. Sin embargo, los tres se encuentran cercanos a los ámbitos de producción artística, tanto por las inquietudes personales como por los espacios donde se desenvuelven. El caso de las mujeres es distinto: si bien en algunas se manifiesta un anhelo en ese sentido, sobre éste predomina la renuncia. Quien es más explícita al respecto es Amira, en quien hay una renuncia a ser artista pero aún plantea la posibilidad de realizar manifestaciones artísticas. En los relatos tanto de ella como de Ignacio se filtra un sentimiento de frustración y hasta de desaliento. En Ofelia no se explicita tal deseo, aunque en sus inicios profesionales perteneció a un grupo con aspiraciones artísticas, pronto se dedicó a la enseñanza –tanto en la escuela como en los talleres libres– y sólo quedan vestigios que pueden apreciarse cuando se refiere al placer que le proporciona el diseño de prototipos para los talleres. En Rosaura y Adela, por distintos motivos, tal cuestión no se convierte en un “asunto”. Rosaura, desde su temprana juventud quiso dedicarse a la enseñanza y se incorporó a ésta desde que hizo el servicio social; luego se ha dedicado a tallrear y, recientemente, a la docencia en un espacio escolar. En Adela no aparece un conflicto o una renuncia, sino una crítica ante las actuaciones en los talleres de aquéllos a quienes ella considera artistas.

En pocos casos la decisión de dedicarse parcial o completamente a la enseñanza aparece desde el inicio, más bien se produce a posteriori. Los profesores de las escuelas, la organización de éstas y sus formas de enseñanza de las artes constituyen otro referente

de importancia. En este caso también se producen distanciamientos, pero con un sentido distinto: tienden a valorarse más alto los espacios más abiertos y no tan institucionalizados, en los que la experimentación y la expresión no se encuentran tan restringidos por marcos normativos como las escuelas, las empresas o las dependencia gubernamentales.

La gama de emociones que puede emerger en los talleres educativos es amplia, pero hay una gran convergencia en lo que respecta a la sensación de intensidad, de estar en un torbellino, de *sentirse rebasados*, del esfuerzo emocional que implica el trabajo con los niños, del agotamiento posterior a los talleres, así como de la satisfacción experimentada.

Finalmente, la actividad como tallerista en sí misma no es vivida como peligrosa o con riesgo para la salud; son las condiciones de los contratos, la incertidumbre, la tensión asociada a la búsqueda de trabajo y las demoras en los pagos lo que es vivido como perjudicial, en numerosos casos.

Figura 16. Pintando



Niño pintando en tela luego de haber estampado con plantillas. Taller de textil, enero de 2014. (Archivo personal de Fátima Michel.)

REFLEXIONES PARA FINALIZAR

A partir de la crisis social y epistémica de la década de 1960, la antropología física sufrió un proceso que puede ser denominado de *hibridación* (García, 2003; Castillo, 2005), desde el cual el cuerpo

Figura 17. Orgullosa



Niña mostrando su trabajo luego del teñido con colores primarios y secundarios, 2010. (Archivo personal de Fátima Michel.)

humano ya no fue pensado sólo como objeto y como organismo, a la manera de la biología, sino como una producción social y cultural y se abrió paso a las nociones de agencia, experiencia y subjetividad como aproximaciones pertinentes para su estudio; lo que modificó en alguna medida la noción de *variabilidad humana*, y amplió el campo de investigación de la disciplina.

Con base en esta nueva mirada sobre el cuerpo, desde la antropología física, que enfoca su expresión sociocultural y desde una perspectiva cualitativa, la finalidad de la investigación efectuada consistió en acercarme a la corporalidad de un grupo de talleristas y analizar las significaciones que otorgan a su actividad laboral y la experiencia corporal implicada en esta misma. Se intentó una aproximación lo más abarcadora posible y situada, para lo cual se realizó una descripción analítica del contexto laboral, de algunas de las prácticas que llevan a cabo en su labor cotidiana y de la forma en que experimentan su cuerpo en el desarrollo de su labor, así como de los referentes significativos en la constitución de una identidad como grupo. Además, pretendí detectar si los talleristas consideran que ese trabajo tiene algunas repercusiones en su salud.

El concepto de ‘cuerpo-actor’ o ‘cuerpo-sujeto’ ofreció una alternativa para emprender la indagación que posibilitaba recuperar los puntos de vista de los actores y considerar sus respuestas diversas ante las condiciones y circunstancias en que trabajan. Este concepto fue pertinente para pensar a los actores sociales no como entidades abstractas en relación con los sistemas sociales, sino en su concreción, en situaciones particulares, en contextos específicos, en relación con otros que también están corporeizados y, por ende, se relacionan en un “cara a cara” o “cuerpo a cuerpo”.

La pregunta de Csordas (1994) sobre cómo se produce la experiencia religiosa en los grupos carismáticos constituyó un referente para mi propia pregunta: ¿Cómo se produce la experiencia corporal de ser tallerista, en particular, un tallerista de artes plásticas? El intento fue, pues, el estudio del cuerpo en el trabajo, tomando como referencia a un grupo en específico: los talleristas de artes plásticas.

Las coordenadas se situaron en el entrecruzamiento de cuatro dimensiones (que luego quedaron integradas en tres), desde las cuales me acerqué a la experiencia corporal de éstos. La definición de esas tres dimensiones tuvo como referencia, por un lado, el planteamiento de Giddens (1998), que me permitió visualizar la estructura como un conjunto de normas y recursos; la vida cotidiana como el lugar de las prácticas, aunque no desvinculada de los aspectos estructurales que lo mismo las constriñen que las posibilitan; y los actores sociales con sus motivaciones, acciones, saberes y reflexiones.

Por otro lado, en la constitución de la primera dimensión, también fue fundamental la noción de campo de Bourdieu (1990, 2002), desde la cual pensé el campo de trabajo de los talleristas entendido como el espacio social donde se desempeñan como tales, pero que tiene puntos de encuentro con otros espacios laborales en los que también trabajan. El campo de trabajo de los talleristas como tales incluye el conjunto de instituciones, organismos y dependencias que los ocupan y el conjunto de actividades llevadas a cabo de modo independiente pero ligadas a la enseñanza; en colindancia con este campo se encuentran las actividades de enseñanza llevadas a cabo en ámbitos escolarizados y las que se ligan a la producción, exposición y venta de obra artística o artesanal. El campo de trabajo incluye los aspectos estructurales, que abarcan los modos de contratación y los lineamientos institucionales que regulan la actividad de los talleristas.

La segunda dimensión estructural se distingue de la primera pero la atraviesa y contribuye a su conformación. Se trata los campos de las artes plásticas y visuales, por un lado, y de la educación en un sentido amplio, por el otro, como espacios sociales en los que entran en juego normas, valores, conceptos, modos de actuar y tradiciones. Estos dos campos encuentran un lugar de confluencia en la constitución del campo de trabajo de los talleristas: la educación no formal y el sector cultural (promoción, difusión y conservación del patrimonio cultural). En lo que respecta al campo de

las artes plásticas y visuales, éstas tienen tradiciones de larga data, formas de trabajo y de transmisión que les son propias; los artistas plásticos y visuales se vinculan a ellas de distintos modos, se adscriben o toman distancia. El taller como espacio físico y simbólico, como lugar de producción y convivencia constituye uno de los elementos centrales a este respecto; vinculado al asunto de los materiales: la exploración, los procesos, la producción. No indagué el campo de las artes plásticas y visuales por sí mismo, sino que tuve noticia de él a través de los relatos de los talleristas, desde los que puede vislumbrarse el conjunto de instituciones formadoras y algunos de los valores, ideas y prácticas propias del campo.

El otro aspecto proviene del ámbito educativo: en México se ha presentado una clara tendencia a complementar o suplir las deficiencias del sistema escolarizado haciendo uso o promoviendo actividades no formales y no escolarizadas, coordinadas por profesores itinerantes y temporales, entre los cuales el tallerista emerge como una figura central. Tales tradiciones influyen también en las maneras en que se piensa la educación no formal y la difusión de la cultura desde el sector cultural.

Para fines de sistematización de los datos consideré estas dos primeras dimensiones en un solo ámbito: el campo de trabajo, ya que en esta categoría confluyen tanto las tradiciones artísticas y pedagógicas como los aspectos estructurales relativos a las reglas y recursos que regulan el quehacer de los talleristas en el sistema de educación no formal.

La tercera dimensión se refiere al ámbito de la cotidianidad, del día a día, a las prácticas que caracterizan el quehacer de los talleristas y las condiciones en que lo realizan. En el devenir cotidiano los talleristas se relacionan con otros (funcionarios, autoridades, personal administrativo, padres de familia, participantes en los talleres –niños, jóvenes y adultos de diversas condiciones– y con sus compañeros de trabajo), a la vez, se vinculan con los materiales y herramientas propias de su actividad. Estos dos ámbitos relacionales se encuentran articulados. La corporalidad es un proceso que se

constituye en el día a día, a través de las prácticas y en relación con los otros significativos y con las herramientas y materiales propios de cada actividad laboral.

La cuarta dimensión es la subjetividad, las formas en que los sujetos viven y significan las experiencias: las emociones, los anhelos, las ideas y creencias, las valoraciones, los deseos y las pasiones, aspectos que se entrecruzan, permanecen o se transfiguran en los distintos momentos de las trayectorias profesionales.

La corporalidad se constituye en y a partir de todas estas dimensiones, siempre entretrejidas. Dar realce a lo estructural conduciría a un pensamiento en el que los cuerpos aparecen en una pasividad que se deja moldear; pero los cuerpos resisten al moldeamiento, responden de modos no previstos, y el poder no puede hacer con ellos a su antojo. La entrada en escena de la cotidianidad permite apreciar cómo los actores sociales se movilizan en el hacer, aunque esté cargada de rutinas, aunque lo estructural se hace presente de múltiples formas, emerge lo circunstancial, lo imprevisto, el azar. En lo micro se ponen en juego las coyunturas, lo contingente, las relaciones personales, lo afectivo. Incorporar el análisis de la experiencia corporal, con las significaciones implicadas, permite apreciar a los sujetos en activo, con sus anhelos y sus reflexiones, sus elecciones y decisiones. En la experiencia corporal no sólo encontramos el modelado social o la resistencia frente al poder, sino los placeres, el disfrute y los múltiples matices de las relaciones con los demás.

Así, son numerosos y diversos los aspectos que se articulan en la conformación de la corporalidad de los talleristas, desde los estructurales y culturales, que pueden ser etiquetados como lo macro, hasta lo más particular de la interacción cotidiana o las experiencias subjetivas. Corporalidad que se constituye en la incertidumbre de la contratación, en la irregularidad de los ingresos, en las dificultades para administrar el dinero, en la relación ambivalente con las instituciones; en la angustia ante lo que puede incapacitar para el trabajo, en el placer de no tener horarios fijos que cumplir, en la libertad de movimiento; en la diversión que provocan los niños y en

el cansancio, en el sentimiento de pertenencia a una tradición, en los deseos de tener un taller propio o en el placer proporcionado por el contacto con los materiales... Me coloqué entonces en una perspectiva panorámica, que pretendió mostrar aunque fuera a modo de *flashazos* o *videoclips*, distintos aspectos de la corporalidad de los talleristas, ligada a su experiencia laboral; espero que estos fragmentos hayan logrado ofrecer una visión de la vinculación entre el trabajo de los talleristas y su corporalidad o, mejor, las corporalidades, pues éstas son también múltiples, no hay una corporalidad de los talleristas de artes plásticas, sino corporalidades diversas.

Al terminar el texto y voltear la mirada hacia atrás me doy cuenta de que para el estudio de la relación entre corporalidad y trabajo hubiera podido tomar otras alternativas. Cada uno de los asuntos tratados hubiera podido ser objeto de un estudio en profundidad: los dispositivos a través de los cuales se ejerce el poder, como las condiciones de los contratos, los discursos institucionales y la estructura de las instituciones encargadas de la educación no formal; las trayectorias profesionales, las interacciones con los participantes, las prácticas, las emociones de los talleristas o sus ideas en relación con el arte o con la educación. Cada uno de estos aspectos es lo suficientemente complejo e interesante en sí mismo para dar contenido a una investigación; sin embargo, la inquietud consistió en trazar un mapeo de los lugares y factores implicados en la experiencia corporal. Sólo en este momento podría, a partir de la visión panorámica desplegada, poner la atención en un foco más específico. De las cuestiones tratadas se desprenden, pues, líneas de investigación para el futuro. La voz y la escucha, por ejemplo, aspectos apenas tocados ameritarían ser analizados con mayor profundidad y detalle, tanto en la construcción de una teorización como en la dimensión empírica. Otras líneas posibles serían el análisis de las fuerzas que operan en la constitución corporal y, más allá del poder, el placer, el gusto, la satisfacción...

EN TORNO A LA CUESTIÓN METODOLÓGICA

La primera reflexión que se requiere hacer es la relativa a los referentes teóricos utilizados: su pertinencia en relación con el objeto de estudio y la forma en que se recabaron y analizaron los datos. Los estudios sobre el cuerpo y la corporalidad han tenido un momento de auge desde finales del siglo pasado y se han realizado desde distintas disciplinas, en las fronteras disciplinarias y a partir de diferentes enfoques tanto teóricos como metodológicos. Son tres los conceptos que han producido líneas relevantes de investigación: prácticas, representaciones y experiencia. Estos tres conceptos se encuentran vinculados, pues las prácticas involucran representaciones, intenciones y valoraciones; las representaciones se ligan, de modos complejos y no causales, con ciertas prácticas; y las experiencias, que refieren al ámbito subjetivo, implican tanto representaciones como la realización de prácticas compartidas que son experimentadas de modos peculiares por los actores sociales. Los estudios sobre el cuerpo suelen enfocarse desde alguno de estos tres conceptos. Numerosos estudios han centrado la mirada en las formas a partir de las cuales las sociedades y las culturas modelan los cuerpos. La mirada marxista desde la estructura de clases y las aportaciones de Foucault (1984a) en relación con los dispositivos de poder desde los que se producen “cuerpos normalizados y dóciles” han tenido especial relevancia en algunas disciplinas. Particularmente, en la antropología médica tales modos de aproximación han dejado huella, tanto desde el marxismo como desde la mirada foucaultiana; sin embargo, también ha habido una preocupación por el estudio de la experiencia de los sujetos enfermos que ha conducido a considerar otros referentes, como la fenomenología, el enfoque semiótico y el pragmatismo. Los estudios sobre las representaciones del cuerpo en distintas culturas y sociedades también han sido numerosos.

En mi caso, el foco de atención se puso en las experiencias corporales de los sujetos participantes. Me importa cómo viven el

trabajo que realizan y cómo éste deja huellas en su corporalidad. Este interés me llevó a poner de relieve el punto de vista del actor, considerando todos los aspectos involucrados en la experiencia: las sensaciones, las percepciones, las nociones y creencias, los modos de significación y las emociones. Asimismo, me condujo a utilizar el relato como una forma de aproximación a la experiencia y a la necesidad de reconstruir las trayectorias profesionales. El estudio de los diversos contextos en que se realizan las actividades de los talleristas, de las condiciones cotidianas, de las prácticas en el trabajo y, sobre todo, de las interacciones con los otros, se puso al servicio de la comprensión de la experiencia corporal en el trabajo.

Estas decisiones condujeron a que el concepto central fuera el de 'cuerpo-actor', ya que es a partir de él que se destaca que los actores no son sólo receptores de las restricciones, normas y regulaciones que modelan su cuerpo, sino que son actores que toman decisiones y realizan prácticas que tienen efectos en la sociedad y la cultura y, a la vez, repercuten en su propia corporalidad, de modo que se producen a sí mismos en una espiral recursiva.

El conflicto fue una cuestión que emergió en todo momento y en distintos planos. En este sentido, las ideas de Turner (1980) en relación con las contradicciones entre las distintas esferas culturales y lo que demandan a los sujetos, las nociones de Bourdieu (1990, 2002) sobre las luchas de poder en los campos, y la noción de encarnación conflictiva de Csordas (1994), contribuyeron a su análisis. Un ejemplo: las distintas posiciones entre el arte y la educación. La formación de los artistas plásticos y su experiencia en lo creativo los conduce a un énfasis en los procesos, por lo que éstos aportan a la formación del propio sujeto, más allá del producto logrado. Las condiciones en que se lleva a cabo la práctica en los talleres no formales, aunque en educación pueda compartirse la idea de la importancia de los procesos, implica que éstos no puedan completarse, se interrumpan o tengan que simplificarse. Ello conduce a una tensión en los talleristas en la impartición de los talleres, en la que se ponen en juego, entre otras, sus intenciones educativas,

sus apreciaciones sobre los procesos artísticos, su modo de experimentar el tiempo y sus relaciones (de lucha, de rivalidad, de colaboración) con otros. Turner (1980) posibilita ver las tensiones entre las esferas y las demandas contradictorias, Bourdieu (1990, 2002), la lucha entre talleristas que tienen distintas posiciones y entre éstos y los funcionarios, padres de familia, etcétera, y el concepto de encarnación conflictiva permite adentrarse en cómo son vividas estas tensiones por los sujetos, cómo se manifiestan de diversos modos en sensaciones, en emociones contrapuestas, en negociaciones tanto internas como con los otros.

Sé que en el cuerpo del texto hago referencia a numerosos autores y perspectivas teóricas. La intención no fue utilizarlas ni aplicarlas todas en el análisis, sino situar el debate y tomar una postura que abriera posibilidades para el estudio que pretendía emprender. Considero que los referentes utilizados, aunque diversos, tienen un suelo común: pensar el cuerpo como construcción sociocultural y no sólo biológica, por lo que no se contrapusieron, sino que contribuyeron a delimitar el asunto a estudiar y a afinar el análisis, a fin de lograr una comprensión de la experiencia corporal como una cuestión compleja que involucra múltiples dimensiones. La preocupación por abarcar el problema de modo global me condujo a esta decisión; sin embargo, en otro momento, para el análisis de una cuestión más específica seguramente optaría por una mirada más constreñida desde lo teórico.

A pesar de haber hecho una aproximación desde la experiencia corporal, no centré mi atención en las cuestiones de género, de edad, de etnia ni de adscripción a una clase social. La etnia no emergió como un asunto crucial debido a las características del grupo estudiado; la clase social de origen hace su aparición en algunos momentos, pero el hecho de que los participantes en el estudio compartieran la formación y los modos de contratación produce cierta unificación en cuanto al lugar en la estructura social. El grupo de edad de los talleristas, entre la tercera y la cuarta década de vida, los colocó también en una situación compartida: la madurez

y el momento productivo de la vida. Las diferencias de género tampoco fueron objeto de este estudio, aunque emergieron en algunos aspectos. El foco de mi interés no fue cómo algunos de estos aspectos construyen la corporalidad, aunque están presentes, sino cómo y en qué ámbitos se produce la experiencia corporal en el trabajo. Esto llevó a centrar la atención en las condiciones del trabajo, lo específico de la actividad laboral y cómo se experimenta. Encuentro que hay muchas coincidencias en ello a pesar de las diferencias de edad, clase social y género.

La mirada desde la antropología física constituyó una llamada de atención constante a no olvidar que los cuerpos no pueden ser reducidos a las representaciones, no son agentes abstractos, no son máquinas productivas y no pueden explicarse sólo desde la sociedad y la cultura. Decir que el cuerpo es la base de la existencia implica tener presente que somos organismos vivientes, también marcados por lo biológico: por los procesos de crecimiento, envejecimiento y muerte, por las diferencias sexuales, por la enfermedad o la salud, por el hecho de que el cuerpo es indivisible y sólo puede estar en un lugar a la vez, por las limitaciones que impone la morfología y por las posibilidades que brinda, por los efectos que ciertas condiciones (la exposición a sustancias tóxicas, la excesiva presión en el trabajo, los peligros que entrañan algunas actividades) producen en las distintas dimensiones de la corporalidad. Aunque todo ello siempre está a la vez marcado por lo social, lo cultural y la biografía individual. El intento fue tener esas cuestiones presentes en el análisis.

La segunda reflexión gira alrededor de los alcances del estudio. Estoy plenamente consciente de que lo aquí expuesto constituye apenas una primera mirada sobre la experiencia corporal y el trabajo de los talleristas. Los resultados a los que llego no pueden ser generalizados al grupo en su conjunto, ni siquiera a aquéllos dedicados a las artes plásticas y visuales; además, hubo circunstancias que eran específicas del momento, como los festejos del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución y el cambio

de autoridades en Alas y Raíces. La particularidad de los espacios físicos e institucionales en que se realizaron las observaciones implica también una restricción. No obstante, el surgimiento de algunos patrones recurrentes hace pensar en tendencias que se presentan, como es el caso de las políticas de contratación y las formas en que éstas son apreciadas por los talleristas.

Una preocupación, insistentemente señalada por mi tutora, estuvo referida a la conformación del grupo que participó en el estudio. A este respecto, debo señalar que sólo tres criterios fueron definitivos para la selección de los participantes:

1. Que se dedicaran a las artes plástico-visuales en cualquiera de sus vertientes: serigrafía, teñido, fotografía, pintura, escultura, cerámica, grabado, etcétera.
2. Que se consideraran a sí mismos como talleristas.
3. Que estuvieran dispuestos a participar en la investigación.

El encuentro con los participantes en el estudio se debió, en cierta medida, al azar. Fueron aquellos que laboraban en el curso de verano, en los talleres que pude observar cuando asistía a uno de los Faros o los que ofrecieron algún taller en un museo y me permitieron acceder a él. Con algunos tuve contacto por referencia, fui remitida por los ya conocidos; de otros tuve noticia fuera del marco del proyecto. Sin embargo, considero que el modo en que se conformó el grupo que participó en el estudio constituye una pequeña muestra de la dinámica de trabajo que prima en el campo: de la movilidad, el azar de los encuentros, de las agrupaciones temporales que terminan con el proyecto... hasta otro momento. Los talleristas coinciden en proyectos, trabajan juntos y luego se disgregan; algunos vuelven a encontrarse y otros no. Aun entre quienes trabajan para Alas hay un continuo flujo en las instituciones, en los proyectos, en los espacios físicos... Si empezara ahora el estudio o acudiera a otro espacio encontraría a nuevos talleristas y, posiblemente, a alguno de los ya conocidos. De modo que considero que la forma en que se

constituyó el grupo participante pone al descubierto las formas de encuentro usuales en el campo. Además, todos los participantes en el estudio cubrieron el criterio fundamental establecido por Spradley (1979, citado por Crabtree y Miller, 1999) para seleccionar a los informantes: “aquellos que tienen tanto tiempo de participar en la cultura en cuestión que ya no piensan en ello” (p. 58).

Las entrevistas fueron semiestructuradas, se realizaron a partir de un guion inicial que pretendía abarcar las tres dimensiones establecidas en los albores del proyecto (el campo de trabajo, la cotidianidad y la dimensión subjetiva). La cuarta, relativa a las tradiciones artísticas y pedagógicas (incorporada dentro de la relativa al campo de trabajo), no fue visualizada al inicio, sino que tuvo su origen en los relatos de los talleristas y de las autoridades a las que entrevisté. Las entrevistas se llevaron a cabo a partir de un modelo de diálogo, si bien mis participaciones eran breves, con la finalidad de precisar o aclarar algún punto y rara vez expresé posiciones personales. Dentro del esquema general, las entrevistas se caracterizaron por una narrativa extensa por parte de los entrevistados, donde la divagación y el circunloquio tuvieron cabida en todo momento. La idea que dio origen a esta actitud fue la de abrir el mayor espacio posible a la expresión de la perspectiva de los talleristas, con una apertura para incorporar temas y aspectos no vislumbrados al inicio, es decir, para la recuperación de los emergentes. Fue así como salió a la luz la dimensión referida a las tradiciones de las artes plásticas; otros emergentes tuvieron cabida en las dimensiones finalmente propuestas.

El análisis de los datos, debido a la situación mencionada en cuanto a la conformación del grupo y a una postura teórico-metodológica propia, no pretendió establecer de antemano vinculaciones entre ciertos rasgos de los participantes y sus modos de pensar, sentir y actuar. Para cada uno de los aspectos tratados hice un análisis en relación con cada tallerista, con atención a su singularidad, sin pretender realizar agrupaciones a priori (por género, por edad, por formación inicial, etcétera). Los resultados muestran una diversidad de situaciones en las que se entrelazan las divergencias y

las similitudes. Un ejemplo: quienes tienen como proyecto trabajar con poblaciones con necesidades específicas y quienes no. De los entrevistados, sólo Ernesto y Adela comparten ese proyecto y se han especializado en ello. Sin embargo, en otros aspectos son completamente distintos: Adela pertenece a Alas y Ernesto no; Adela es mujer y Ernesto varón; Adela tiene 20 años trabajando como tallerista y Ernesto 10; Adela es socióloga de formación inicial y Ernesto artista plástico; Adela tiene una enfermedad crónica y Ernesto rebosa salud, entre otros. A pesar de no compartir otros aspectos coinciden en uno.

Para otros talleristas la cuestión de la atención a las necesidades específicas no está presente de modo explícito en los relatos: Amira, Rosaura e Ignacio no lo mencionan ni aparece en sus trayectorias. Óscar y Ofelia expresan que a ellos les cuesta mucho trabajo y no están dispuestos a trabajar con este tipo de poblaciones. La enumeración de rasgos divergentes, a pesar de la coincidencia en un rasgo, en estos casos también podría extenderse. Esta forma de proceder redundó en una multiplicidad de agrupaciones, en función de cada uno de los rubros estudiados. Los talleristas coinciden en algunos aspectos y hay numerosos puntos de fuga. Tal diversidad se hace presente, no sólo al interior del grupo en su conjunto, sino dentro de las individualidades, cuando se siguen las trayectorias profesionales de cada uno de ellos y se atiende a su experiencia personal.

Otro aspecto metodológico sobre el que cabe una reflexión final es mi propia posición en relación con el objeto de estudio y los sujetos participantes. En primer término mi situación laboral, que es completamente distinta: desde hace años tengo un trabajo estable en una institución de educación superior, nada más lejano a mí que la inseguridad e incertidumbre laboral en la que viven los talleristas –este aspecto me fue puesto de relieve por la lectura de *La corrosión del carácter* y *La cultura del nuevo capitalismo*, de Sennett (2006a, 2006b), quien se encuentra en una posición similar en relación con sus entrevistados–. Otra distancia se interponía entre mí y los talleristas: la formación. Poseo una formación académica y

me he desenvuelto en la educación superior. No sé cómo tomar un pincel, hacer un dibujo o realizar un diseño. Mi formación artística es nula. Cuando tuve que participar en alguna actividad de las propuestas en los talleres me sentía torpe, mi creatividad se bloqueaba y me parecía estar imposibilitada para la tarea; no obstante, en varias ocasiones me convertí en una ayudante aceptable. Mi edad, en algunos casos, imponía también un distanciamiento. No obstante, en dos aspectos la distancia se acortaba: en mi informalidad para el trato, que me facilitó acercarme a ellos y en sus preocupaciones en torno a los procesos educativos y las posibles soluciones ante la complejidad que involucran, compartidas en muchos casos por mí.

EN TORNO A LOS RESULTADOS

En lo que respecta al campo de trabajo, la actividad como tallerista se desarrolla en proyectos de educación no formal y promoción de la cultura, básicamente en dependencias gubernamentales. La contratación es temporal, no hay prestaciones. Aunque México no es un país industrializado, del llamado Primer Mundo, las condiciones que priman en tales contrataciones se asemejan a las establecidas por Beck (2007b, citado por Cohen y Méndez, 2000) en cuanto a la sociedad del riesgo, o Innerarity (2008), cuando se refiere a la precariedad generalizada que caracteriza a las sociedades contemporáneas: las sociedades ya no están en la posibilidad de ofrecer seguridades, el Estado de bienestar tiende a reducirse y se amplían los márgenes para la individuación, de modo que el sujeto se encuentra ante el dilema de refugiarse en comunidades cerradas y altamente normativas o separarse de ellas y afrontar los inconvenientes de “ser sí mismo”; la individualización se convierte no sólo en una posibilidad sino en una exigencia a la que ya no es posible escapar:

Las posibilidades abiertas al sujeto individual tienen, al mismo tiempo, el carácter de una liberación y una exigencia. El individuo *debe* en cierto

modo acreditarse como sujeto autónomo. [...] La sociedad de los individuos puede ser fácilmente mal entendida si se la concibe como una realidad sostenida continuamente por la libertad individual. La nueva configuración individual de las instituciones no es un mero producto de los individuos y sus deseos; está fuertemente vinculada a las condiciones institucionales, al sistema jurídico, político y económico [...] [que] ejercen [sobre el individuo] nuevas formas de coacción y le entregan a la insegura fragilidad que es el reverso de su libertad conquistada. En orden a su libertad, el individuo está obligado, por ejemplo, a tener un plan de pensiones y protegerse frente a posibles riesgos; firma un contrato precario cuando desea una situación laboral más estable [...] La individualización puede entenderse como el trueque de ligaduras por posibilidades de elección. [...] Es una característica de los procesos de individualización que no solamente permiten sino que *exigen* una actuación propia. [...] Resulta bastante lógica la consecuencia de que estos procesos de emancipación sean experimentados por el individuo con una mezcla de interés ante la oportunidad y temor frente a los inconvenientes que llevan consigo (Innerarity, 2008, pp. 66-68).

La relación de los talleristas con las instituciones tiene cierta ambigüedad: las instituciones proveen una seguridad relativa (por algunos periodos, determinados proyectos) pero no exigen a los sujetos de una continua búsqueda de trabajo que puede ser desgastante. Los talleristas, por su parte, valoran la libertad y autonomía derivada de tal relación; las posibilidades que tienen para desarrollar propuestas propias en lugar de tener que adscribirse a los marcos institucionales; en su gran mayoría no desean tener un trabajo de oficina, con horarios rígidos; asimismo, valoran la ausencia de rutinas (aunque ello no implica que no puedan caer en ellas), la innovación continua, la “improvisación”. La valoración de la movilidad y del no estar atado a las instituciones, tanto a los lineamientos como a los espacios y tiempos es un rasgo ampliamente compartido. Así, el modelo de los talleres efímeros o casi efímeros (talleres en cursos de verano o secuenciales pero durante periodos de

corta duración, como trimestres, cuatrimestres o semestres) parece ser ideal para los talleristas. Paradójicamente, este modelo implica una contratación temporal e incierta, lo cual produce una tensión constante y los empuja hacia condiciones de precariedad laboral. Los talleres parecerían un lugar propicio para la inscripción al trabajo de los jóvenes, de los recién egresados de las licenciaturas de las áreas artísticas y de otros, de áreas afines como las humanidades o el campo educativo, lo cual sugiere nuevamente las condiciones de precariedad para estos jóvenes.

Como ya he mencionado, el campo de trabajo como tallerista tiene fronteras móviles y borrosas y se encuentra continuamente marcado por tradiciones de otros campos—como el artístico, el cultural y el educativo—. Y a la inversa, las experiencias generadas por los talleristas en el campo educativo tienen efectos en su producción artística (Ernesto) o en su labor docente en el ámbito escolar (Amira). Así como el campo de trabajo es permeable, las trayectorias de los talleristas son fluidas, de modo que pueden transitar de un ámbito a otro de manera simultánea o sucesiva.

En relación con las prácticas profesionales hechas en el ámbito de lo cotidiano, sólo destacaré tres cuestiones que se presentan entreteljadas: la movilidad tanto en relación con el desplazamiento continuo de un espacio físico a otro como la necesidad de “adaptarse” a las condiciones diversas en que se trabaja y la variedad de poblaciones atendidas. Respecto a esto último, el asunto central es cómo la corporalidad de los asistentes a los talleres es un elemento decisivo en la conformación de la corporalidad de los talleristas: los requerimientos de los grupos, la cercanía y el contacto físico que en ocasiones se imponen, el rumor constante, el movimiento de los niños, las peculiaridades de quienes tienen necesidades específicas—la hostilidad, la demanda excesiva, el ser vulnerados o lo “primario” de las necesidades—, incluso el tamaño de los grupos, son todos elementos que repercuten en los cuerpos de los talleristas: reacciones emocionales de desagrado o satisfacción, temores, preocupación por el cuidado y la atención adecuada, agotamiento ante el

esfuerzo requerido (tanto físico como emocional), son algunas de las respuestas que los talleristas experimentan y en las que se ponen en juego las distintas posiciones y posibilidades que cada uno tiene desde un ámbito de experiencia subjetiva. Otra cuestión central es la “improvisación”, que no refiere a hacer cualquier cosa, sino a las respuestas posibles para dar solución a situaciones imprevistas, que provienen de la experiencia previa: ante la diversidad de situaciones que enfrentan, y aunque siempre hay aspectos que se reiteran, es necesaria una actitud abierta, que es altamente valorada.

En los distintos apartados ya traté sobre las diversas significaciones que los talleristas generan alrededor de distintos rubros y he constatado cómo el trabajo constituye un espacio fundamental de construcción de la corporalidad; las experiencias corporales que los talleristas tienen en este ámbito, si bien no unificadas ni uniformes ni estáticas, constituyen un referente identitario de cierta importancia. No tiene sentido en este momento abundar en los detalles. Más bien, para finalizar, quiero hacer dos reflexiones en torno a los talleristas y su quehacer.

La primera es relativa a las nuevas subjetividades. Los talleristas son un grupo en el que es posible observar las identidades fluidas que caracterizan a las sociedades de finales y principios de siglo —a pesar de las rutinas cotidianas, de ciertas prácticas establecidas—, tienen una movilidad que va más allá de sus traslados a distintos espacios físicos. Son nómadas de un campo a otro: de las artes a la docencia, de la docencia escolar a los talleres, de la terapia a la producción artística, de la exploración con materiales y la búsqueda de lenguajes propios a la venta de diversos objetos. El nomadismo está presente en las acciones exteriores y en las interiores. Se trata de posicionamientos subjetivos distintos (como artista, como docente, como tallerista, como terapeuta, como artesano, como comerciante) que pueden ser complementarios o contradictorios y que implican la presencia de una multiplicidad de identidades y de modos de hacer.

La segunda y última reflexión toma como referencia el concepto de ‘sujeto’ propuesto por Touraine (2002, 2011), según el cual los

conceptos de ‘individuo’ y ‘sujeto’ no se corresponden. Los individuos se tornan en sujetos cuando se convierten en actores de su propia historia, lo cual no se da en el aislamiento, sino en las relaciones intersubjetivas. De modo que no en todo momento los individuos somos sujetos, aunque tenemos posibilidades de serlo; pero en todo individuo hay momentos en que emerge el sujeto. La cuestión es estar atento a ello.

Encuentro en las narraciones de los talleristas a quienes entrevisté claros esfuerzos por convertirse en actores de su historia y en actores sociales que tienen intenciones de incidencia en lo social y en lo cultural. En Óscar este esfuerzo se hace patente a lo largo de toda su narrativa, en la distancia que toma de las instituciones, en su “vocación” por la educación, en el intento cotidiano de no caer en la rutina, en la búsqueda de “lo orgánico”, en su inquietud que le lleva a participar en proyectos disímbolos. En Ignacio el sujeto emerge con fuerza en la elección profesional, en la renuncia a ser contador, en la rebeldía frente a las demandas familiares y en la búsqueda de un “lenguaje artístico propio”, que considera no haber logrado. En Adela se manifiesta en su decisión de ser tallerista y dedicarse a la atención de poblaciones vulneradas –niños de la calle, chavos banda, sexoservidoras–, a pesar de los bajos ingresos, la inseguridad laboral, la situación de salud que atraviesa y la presión que recibe por ello de sus familiares. En Amira aparece, sobre todo, en su distancia de los proyectos institucionales: “soy tallerista independiente”; en la decisión de mantenerse al margen de grupos y grillas a pesar de las dificultades para acceder al empleo. En Ernesto, en su búsqueda de especialización y en la continua reflexión sobre su hacer con las poblaciones específicas con las que trabaja. En Rosaura, en su deseo de ser tallerista que tiene su origen desde la infancia, de tallerear, momentáneamente suspendido. Y, en Ofelia, en su preocupación por los niños, por “dejarles algo”. También en los que no figuran mayormente en este estudio, como Tere, quien ha elaborado una propuesta metodológica que le permita tener una mejor actuación en los talleres que realiza. En fin, considero que

ciertas condiciones tanto formativas como de sus condiciones laborales se conjugan de un modo característico en los talleristas de artes plásticas, que aparecen como un grupo profesional peculiar, en el que el deseo de participación social y de autonomía personal se aúnan, y permiten apreciar las particularidades en que se manifiesta su cualidad de actores sociales encarnados.

Figura 18. Cestería



Nicolás Cajero (2015). (Archivo personal de Fátima Michel.)

REFERENCIAS

- Aguiluz, M. y Lazo, P. (Coord.) (2011). *Corporalidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Iberoamericana.
- Aguado, C. (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguirre, G. (1986). *Antropología médica*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ahedo, E. M. (2005). *Anorexia y cultura. Una etnoexperiencia corporal*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Aisenson, A. (1981). *Cuerpo y persona*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barragán, A., Olvera, T. y Olvera, R. (2001). La tuberculosis pulmonar de un grupo de pacientes del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. *Revista del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias*, 14(2), 99-104.
- Barragán, A. (2007). El cuerpo vivido: entre la explicación y la comprensión. *Estudios de Antropología Biológica*, XIII, 693-710.
- Barragán, A. (2008). *Vivir con dolor crónico*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Bailey, S. M. y Ming Hu, X. (2001). High-altitude Growth Differences among Chinese and Tibetan Children. En L. M. Gill, L. Schell y L. Benson (Eds.). *Human Growth from Conception to Maturity* (pp. 237-247). United Kingdom: Smith and Gordon.
- Beall, C. (1994). Aging and Adaptation to the Environment. En D. E. Crews y R. M. Garruto (Eds.). *Biological Anthropology and Aging. Perspectives on Human Variation over the Life Span* (pp. 339-369). New York: Oxford University Press.
- Berger, P. y Luckman T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bogin, B., Varela, M. I., y Ríos, L. (2007). Life History Trade-offs in Human Growth: Adaptation or Pathology. *American Journal of Human Biology*, 19, 631-642.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Buenrostro, J. R. (2002). *Estrés y trabajo, el caso de los trabajadores de la plataforma marina Akal-bravo del activo Ek-balam, Campeche*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Bustos, I. (Coord.) (2003). *La voz. La técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Castillo, N. (2005). Inter, multidisciplinaria y/o hibridación en los estudios sociales sobre el turismo. *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 3(2), 229-243. Recuperado el 22 de junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/881/88130202.pdf>
- Cohen, M. A. y Méndez, L. H. (2000). La sociedad del riesgo: amenaza y promesa. *Sociológica*, 15(43), 173-201. Recuperado el 15 de octubre de 2012 de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4308.pdf>
- Comas, J., Del Castillo, H. y Méndez, B. (1971). *Biología humana y/o antropología física*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). Indicadores de acceso y uso efectivo de los servicios de salud afiliados al Seguro Popular. Recuperado el 17 de enero de 2015 de: <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Impacto/Acceso%20y%20Uso%20Efectivo.pdf>
- Crabtree, B. y Miller, W. (1999). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Csordas, T. (Ed.) (1994). *Embodiment as Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Aloja, A. (1989). Función pulmonar en mineros de la Sierra de Juárez, Oaxaca. *Estudios de Antropología Biológica*, IV, 305-328.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Garza, E. (2012). El trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de la sociología del trabajo. *Revista de trabajo. Dinámica del trabajo en el marco de la incertidumbre global*, 8(10), 109-123. Recuperado el 17 de octubre de 2012 de: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/congresos/ElTrabajonoclasico.pdf>
- Denicola, L. (2009). Eso que llamamos voz. *La peste de Tebas*, 13(44), 14-20. Recuperado el 19 de julio de 2012 de: <http://www.lapestedetebas.com.ar/peste44.pdf>
- Devereaux, G. (1983). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Buenos Aires: Paidós.

- Dickinson, B. F. y Murguía, R. (1982). Algunas consideraciones en torno al objeto de estudio de la Antropología Física. *Estudios de Antropología Biológica*, I, 51-64.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Durán, A. y Jiménez, P. (Coords.) (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eisenberg, R. (2003). *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo 1*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eisenberg, R. (2003). *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo 2*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ekman, P. (1980). *The Face of Man. Expressions of Universal Emotions in a New Guinea Village*. Nueva York: Garland STPM Press.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Conculca/INBA/Cenart.
- Fischbein, J. (2009). La voz humana. *La peste de Tebas*, 13(44), 52-56. Recuperado el 19 de julio de 2012 de: <http://www.lapestedetebas.com.ar/peste44.pdf>
- Foucault, M. (1984a). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984b). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984c). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista transcultural de música*, 7. Recuperado el 22 de junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=82200702>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Escalonilla, G. (2008). Voces de la inmigración. Medios latinos en Madrid. Recuperado el 19 de julio de 2012 de: <http://es.scribd.com/doc/40306535/Gomez-Escalonilla-G-2008-Voces-de-La-Inmigracion-Medios-Latinos-en-Madrid>
- González, L. (2006). Las escuelas de pintura al aire libre y las misiones culturales. *Utopías en las escuelas de arte* (pp. 61-69). México: Secretaría de Cultura-Faro de Oriente.

- González, M. (2001). *Consideraciones en torno a la identidad corporal en antropología física*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- González, V. (2005). *Prácticas y representaciones en torno a la vejez. Cuerpo y salud en un grupo de mujeres institucionalizadas en el DF*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Good, B. J. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Goodman, A. y Leatherman, T. (1998). Traversing the Chasm between Biology and Culture: an introduction. En Autores (Eds). *Building a New Biocultural Synthesis. Political-Economic Perspectives on Human Biology* (pp. 3-42). Michigan: University of Michigan.
- Greco, M. (2011). Pensamientos encarnados y emociones corporizadas: impresiones sobre una entrevista cualitativa en profundidad a dos vecinos de un centro clandestino. Recuperado el 23 de julio de 2012 de: http://www.antropologiadelasubjetividad.com/trabajos_investigacion_maurogreco.htm
- Inconsciente colectivo (2012). *Glosario de gestión cultural*. Recuperado el 22 de junio de 2012 de: http://www.gestioncultural.org.ar/wp-content/.../ic_glosario-y-biblio.pdf
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península-Quinteto.
- Islas, H. (2006) *Esquizoanálisis de la creación coreográfica. Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas*, México, Conaculta/INBA/Cenidi Danza, Biblioteca Digital/Cenart.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de julio de 2010 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1263/10/01prel01.pdf>
- Jackson, J. (2000). Chronic Pain and the Tension between the Body as Subject and Object. En T. Csordas (Ed.). *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self* (pp. 201-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kleinman, A. y Kleinman, J. (1991). Suffering and its Professional Transformation: Toward an Ethnography of Interpersonal Experience. *Cult Med Psychiatry*, 15(3), 275-302. Recuperado el 18 de mayo de 2013 de: http://www.researchgate.net/publication/21221172_Suffering_and_its_professional_transformation_toward_an_ethnography_of_interpersonal_experience
- Korsbaek, L. (2005). Alfred Louis Kroeber. Una antología. (Material inédito proporcionado por el autor). México.
- Kuzawa, C. W. (2007). Developmental origins of life history: Growth, productivity and reproduction. *American Journal of Human Biology* (19), 654-661.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Laparra, M. (2007). *La construcción del empleo precario. Dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral* (Colección de Estudios, 15). Navarra: Fundación Foessa/ Cáritas Española.
- Lara, A. (1993). *Espacios de trabajo en oficinas administrativas: un enfoque ergonómico desde la antropología física*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Larrauri, R. (2003). La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (4), 51-96 4º trimestre, México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 18 de octubre de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/285/270/27033403.pdf>
- Laurell, A. C. (1982). La salud enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales* (19) 1-11. Recuperado el 2 de abril de 2011 de: <http://estatico.bueno-saires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/laurell.pdf>
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2003). *Adeus ao corpo*. Campinas: Papirus.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Huche, F. y Allali, A. (1993). *La voz I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla*. Barcelona: Masson.
- Lehman, C. (1998). La voz de los que no votaron. *Centro de Estudios Públicos* (197) 1-7. Recuperado el 17 de julio de 2012 de: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1943_1493/pder197_lehmann.pdf
- López, O. (2010a). La función moral de las emociones entre las mujeres intelectuales del siglo XIX en México. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional de Antropología Filosófica. Teruel, España, 14-17 de septiembre. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: http://shaf.filosofia.net/Congresos/Congresos/ComTeruel/Comunicaciones_Teruel/OLopez.html
- López, O. (2010b). Los mensajes con contenidos emocionales dirigidos a las mujeres en dos revistas mexicanas progresistas de la segunda mitad del siglo XIX en México. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(2), 6-17. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <http://www.relaces.com.ar>
- Loschi, A. (2009). El laberinto de la voz. Lo mudo-la música-el afecto-la voz-la palabra. *La peste de Tebas*, 13(44), 31-37. Recuperado el 19 de julio de 2012 de: <http://www.lapestedetebas.com.ar/peste44.pdf>
- Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (1990). Language and the Politics of Emotion. *Reseñas*. El Colegio de Michoacán. Recuperado el 30 de agosto de 2010 de: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/048/pdf/Catherine%20Lutz%20A..pdf>

- Martin, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas antes y después del 2001. *OIE. Revista Iberoamericana de educación* (27). Recuperado el 30 de junio de 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Mauss, M. (1971). Técnicas y movimientos corporales. En Autor. *Sociología y Antropología* (pp. 337-356). Barcelona: Tecnos.
- Maza, O. (2004). El trabajo, una nueva lectura desde los procesos de precarización. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 2(4), 91-112 Recuperado el 17 de julio de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72620405.pdf>
- Menéndez, E. (1990). *Antropología médica. Orientaciones, desigualdades y transacciones*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Cuadernos de la Casa Chata.
- Menéndez, E. (2000). Factores socioculturales. De las definiciones a los usos específicos. En E. Perdiguero y J. Comelles (Coords.). *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina* (pp. 163-189). Barcelona: Bellaterra.
- Menéndez, E. (2001). Biologización y racismo en la vida cotidiana. *Alteridades*, 11(21), 5-39.
- Menéndez, E. (2002). El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad. En Autor. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo* (pp. 309-374). Barcelona: Bellaterra.
- Meraz, L. (2010). *El riesgo de enfermar de diabetes en pacientes pertenecientes a un grupo de ayuda mutua. Una experiencia desde el cuerpo*. (Tesis de maestría.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Porrúa.
- Muñiz, E. (Coord.) (2008). *Registros corporales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Muñiz, E. (Coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Anthropos.
- Navajo, P. (2004). Iniciativa social y estado de bienestar. Recuperado el 26 de junio de 2011 de: <http://www.iniciativasocial.net/voluntariado.htm>
- Nelson, A. J., Krovitz, G. E. y Thompson J. L. (2003). Hominoid Growth and Development in Upper Pleistocene Homo. En Autores (Eds.). *Patterns of Growth and Development in the Genus Homo* (pp. 412-435). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia General (1976). Actas de la Conferencia General. 19ª reunión, Nairobi. Recuperado el 17 de abril de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre políticas culturales. México: UNESCO. Recuperado el 6 de julio de 2011 de: http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_F6738ABFE74967624B9752C079285FA381780000/filename/mexico_sp.pdf
- Ornelas, G. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parrini, R. (Coord.) (2007). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parrini, R. (Coord.) (2012). *Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo?* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peña, F. (1984). Hacia la construcción de un marco teórico para la antropología física. *Estudios de Antropología Biológica, II*, 65-73.
- Peña, F. (1999a). Antropología física y salud en tres regiones de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Recuperado el 17 de septiembre de 2011 de: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/pena.pdf>
- Peña, F. (1999b). Ética en la práctica antropológica. El trabajo con el cuerpo-persona. *Estudios de Antropología Biológica, IX*, 59-73.
- Peña, F., Pérez, A. y Sánchez, S. (2009). *Trabajo precario. Expresiones en distintos contextos laborales*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Pérez, R. A. (1995). *La cabina de cristal de un MD 88 de Aeroméxico: un sistema complejo hombre-máquina visto a través de su cultura*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Pérez-Rincón, H. (Comp.) (1994). *Imágenes del cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prado, C. (1989). La menopausia: síndrome menopáusico y factores socio-ambientales de influencia. *Estudios de Antropología Biológica, 4*, 345-360.
- Quiñones, C. (1987). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos*. Madrid: Escuela Española.
- Ramírez, E. (2001). Antropología “compleja” de las emociones humanas. *Isegoría* (25), 177-200. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/.../589>

- Ramírez, J. (1991). *Los cuerpos olvidados. Investigación sobre el proceso laboral minero y sus repercusiones en la fuerza de trabajo. Un estudio de caso de trabajadores de la compañía Real del Monte y Pachuca.* (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, J. (1998). *En torno a la percepción social que un grupo de obreras de la industria metalmeccánica tiene acerca de sus procesos enfermantos.* (Tesis de maestría.) México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ramírez, J. (2006a). Curso Línea de Investigación VII. Programa 2006-2008. Maestría en Antropología Física. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, J. (2007a). Internadas de Chalco. Los efectos del poder en el cuerpo. Diario de campo. *Reflexiones*, 94, 34-41.
- Ramírez, J. (2007b). Etnografía de la experiencia. Reflexiones sobre la indagación de lo íntimo. Ponencia presentada en el XIV Coloquio "Experiencia de Trabajo de Campo. La construcción del conocimiento antropológico; el campo como experiencia epistemológica", 18 de septiembre, Ciudad de México: ENAH, 1-15.
- Ramírez, J. (2007c). Nuevos retos en el estudio de la enfermedad desde la antropología física. *Estudios de Antropología Biológica*, XIII, 863-883.
- Ramírez, J. (2009). Cuerpo y trabajo. Notas sobre el adiestramiento del cuerpo y la identidad de la operadora telefónica. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV, 411-429.
- Ramírez, J. (2010). *El estrés como metáfora. Estudio antropológico con un grupo de operadoras telefónicas.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, J. (s/f). Atención a la salud en el medio laboral. La perspectiva de las operadoras telefónicas a propósito del estudio del estrés. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de: <http://www.ciesas.edu.mx/lerin/doc-pdf/Ramirez-19.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid: Autor. Recuperado el 6 de junio de 2012 de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rosaldo, M. (1983). The Shame of Headhunters and the Autonomy of Self. *Ethos. Self and Emotion*, 11(3), 135-151. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de: <http://links.jstor.org/sici?sici=00912131%28198323%2911%3A3%3C135%3ATSOHAT%3E2.0.CO%3B2-7>
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad.* Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo.
- Sandoval, A. (1982). Hacia una genealogía de la antropología física. *Estudios de Antropología Biológica*, I, 25-50.

- Sandoval, A. (1984). Consideraciones sobre la pretendida articulación de lo biológico y lo social en antropología física. *Estudios de Antropología Biológica*, II, 15-26.
- Scheper-Hughes, N. y Lock, M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1, 6-41.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Historia de la SEP*. México: SEP. Recuperado el 16 de mayo de 2011 de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP
- Sennet, R. (2006a). *La corrosión del carácter*. México: Anagrama.
- Sennet, R (2006b). *La cultura en el nuevo capitalismo*. México: Anagrama.
- Sennet, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, M. A. (2010). Las repercusiones del trabajo precario sobre la salud: el caso de la construcción. *Cuadernos Médico Sociales*, 79, 1-94. Recuperado el 11 de abril de 2011 de: http://www.ilazarte.com.ar/cuadernos/_79/
- Smith, G. y Thomas, B. (1998). What Could Be: Biocultural Anthropology for the Next Generation. En A. Goodman y T. Leatherman (Eds.). *Building a New Biocultural Synthesis. Political-Economic Perspectives on Human Biology* (pp. 451-473). Michigan: University of Michigan.
- Sorrentini, A. (2009). La voz articulada. Una facultad humana. *La peste de Teba*, 13(44), 38-47. Recuperado el 19 de julio de 2012 de <http://www.lapestedetebas.com.ar/peste44.pdf>
- St. George, D., Everson, P.M., Stevenson, J.C. y Tedrow, L. (2000). Birth intervals and early childhood mortality in a migrating Mennonite community. *American Journal of Human Biology*, 12, 50-62.
- Sodi, M. de L. (2003). *La experiencia de donar*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Tinajero, J. (1993). Misiones Culturales Mexicanas, 70 años de Historia. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 1(2), 109-125. Recuperado el 2 de julio de 2011 de http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf
- The Oxford Dictionary. Freelance. Recuperado de <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/freelance>
- Thomas, B. (1998). The Evolution of Human Adaptability Paradigms: Toward a Biology of Poverty. En A. Goodman y T. Leatherman (Eds.). *Building a New Biocultural Synthesis. Political-Economic Perspectives on Human Biology* (pp. 43-73). Michigan: University of Michigan.
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogos sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2011). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Trayectoria (s/f). Recuperado el 5 de mayo de 2011 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Trayectoria>
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*, México: Siglo XXI.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, L. y Casillas, L. (1982). La variabilidad morfológica del mexicano y sus aplicaciones a la ergonomía. *Estudios de Antropología Biológica, I*, 561-573.
- Vera, J. L. (1998). *El hombre escorzado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vera, J. L. (2002). *Las andanzas del caballero inexistente*. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Villanueva, M. (1982). La antropología física de los antropólogos físicos en México (1930-1979). Inventario bibliográfico. *Estudios de Antropología Biológica, I*, 75-124.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Zárate, P. (2002). *Los universos de la corporeidad. Una propuesta a los problemas teóricos y filosóficos de la realidad del hombre como un individuo biológico y un ser cultural*. (Tesis de licenciatura.) México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. El grupo nuclear	53
Tabla 2. El grupo ampliado	53
Tabla 3. Datos sociodemográficos del grupo nuclear	54
Tabla 4. Antigüedad en el trabajo como tallerista del grupo nuclear.	55
Tabla 5. Colaboración con Alas y Raíces de los talleristas del grupo nuclear	137
Tabla 6. Talleristas entrevistados con y sin seguridad social	146
Tabla 7. Condición laboral en el momento de la entrevista	163
Tabla 8. Formación inicial del grupo nuclear	174
Tabla 9. El primer trabajo reportado por el grupo nuclear	179
Tabla 10. Desempeño profesional	189

FIGURAS

Figura 1. Máscaras	13
Figura 2. Complicidad	17
Figura 3. Concentración	24
Figura 4. Jugando juntos	27
Figura 5. Jugando a la Titarra	65
Figura 6. Antes del taller	101
Figura 7. Después del taller	162
Figura 8. Limpieza del espacio	180
Figura 9. Usando tintas	188

Figura 10. Manos que enseñan	211
Figura 11. En el nivel de los niños.....	214
Figura 12. Jugando en el piso	215
Figura 13. El pulpo.....	289
Figura 14. Manos en movimiento.....	291
Figura 15. Interacción	292
Figura 16. Pintando	386
Figura 17. Orgullosa.....	387
Figura 18. Cestería	405

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

(Ordenadas alfabéticamente)

Cenart: Centro Nacional de las Artes

CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades

Cetis: Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

Conaculta: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Conafe: Consejo Nacional de Fomento Educativo

Crefal: Centro Regional para la Alfabetización de América Latina

DF: Distrito Federal

DIF: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

ENAP: Escuela Nacional de Artes Plásticas

Faro: Fábrica de Artes y Oficios

FILIJ: Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil

Fonca: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

GDF: Gobierno del Distrito Federal

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social

INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia

INBA: Instituto Nacional de Bellas Artes

INEA: Instituto Nacional para la Educación de Adultos

ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado

MAC: Maestros de actividades culturales

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONG: Organización no gubernamental

PACAEP: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria

SEP: Secretaría de Educación Pública

TIAP: Taller Infantil de Artes Plásticas

UACM: Universidad Autónoma de la Ciudad de México

UAM-X: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund, traducido como Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Diseño de portada y formación *Manuel Campiña Roldán*
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez L. T.*

Esta primera edición de *Ser tallerista. Un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2020.