

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES



TESIS DOCTORAL

**Aprendizaje artístico y felicidad: estudio de caso del espacio
artístico independiente Fosforita Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Eva Zaragoza Marquina

Directoras

Noelia Antúnez del Cerro
Marta García Cano

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES



TESIS DOCTORAL

Aprendizaje artístico y felicidad. Estudio de caso del espacio artístico independiente
Fosforita Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Eva Zaragozá Marquina

DIRECTORAS

Noelia Antúnez del Cerro y Marta García Cano

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Bellas Artes



**UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID**

TESIS DOCTORAL

Aprendizaje artístico y felicidad. Estudio de caso del espacio artístico independiente Fosforita Madrid.

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR**

Eva Zaragozá Marquina

DIRECTORAS

Noelia Antúnez del Cerro y Marta García Cano

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Bellas Artes



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

TESIS DOCTORAL

Aprendizaje artístico y felicidad. Estudio de caso del espacio artístico independiente Fosforita Madrid.

Eva Zaragoza Marquina



DIRECTORAS

Noelia Antúnez del Cerro

Marta García Cano

Imagen 1. Dibujo de portada, "Pensamientos". Eva Zaragozá, 2015.

*Esta tesis se la dedico a Teresa y a Nené, mami y papi,
vuestra sabiduría natural es mi pensamiento mágico.*

AGRADECIMIENTOS

A mis directoras, Noelia Antúnez del Cerro y Marta García Cano, les agradezco muchísimo sus preguntas.

A Ester Zaragoza, además de su conocimiento y experiencia como socióloga, le agradezco su confianza en que todos los caminos llegaban al final. También le quiero devolver, cada día, los momentos felices como hermana pintora, compañera del alma.

Agradezco la disposición y los cuidados de las personas que participaron en la recogida de datos. Especialmente a Almudena Blanco, Ana Folguera, Christian Fernández Mirón, Elisa Pérez, Eponine Franckx, Eva Morales, Joseba Ibarra, Laura Matías, Le Frère, Monoperro, Raisa Maudit, Raquel Crespo, Sébastien Rouyet, Tania Aristi, Teresa Esparza y Zony Gómez.

A mi alumnado, germen entusiasta de esta tesis, le agradezco su entrega alegre y compartida en los experimentos artísticos educativos del espacio artístico Fosforita Madrid. Gracias a Azrael, Celeste, Isis, Martina, Sabina, Tania y Tatiana por compartir vuestras experiencias vividas en este espacio artístico.

Mi agradecimiento para la socióloga Lisboa Osanz por su interés y la paciencia en sus revisiones y para la psicóloga Irene Casado por sus referencias fundamentales, han sido como agua de mayo para la investigación. Todas las personas amigas que me regalaron sus ánimos tejieron guirnaldas sobre mi cuarto de estudio.

Me gustaría darle las gracias al departamento de Escultura y Formación Artística por acogerme como un satélite y recordarme lo bien que lo pasé aprendiendo en sus espacios.

A mis dos compañeros en Fosforita Madrid les agradezco su arte y su apoyo.

Y por último a Javi, muchas gracias compañerito de vida, por estar a mi lado sin preguntar cuándo y hacer divertidos tantos inviernos, primaveras, veranos y otoños.

ÍNDICE

1	RESUMEN/ ABSTRACT	10
2	PALABRAS CLAVE.....	15
3	INTRODUCCIÓN.....	16
3.1	JUSTIFICACIÓN	18
3.2	PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	20
3.3	INVESTIGACIONES PRECEDENTES	22
3.3.1	Investigaciones sobre el estudio de la felicidad.....	22
3.3.2	Investigaciones sobre las condiciones para el desarrollo de la felicidad	23
3.3.3	Investigaciones que relacionan el aprendizaje artístico y la felicidad	26
3.3.4	Tabla resumen de las investigaciones precedentes.....	31
3.4	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
3.4.1	Hipótesis	33
3.4.2	Objetivos de la investigación	34
4	MARCO TEÓRICO.....	35
4.1	MARCO CONCEPTUAL EXTRAÍDO DE LAS INVESTIGACIONES PRECEDENTES	36
4.1.1	La práctica artística como método de conocimiento.....	36
4.1.2	Estrategias metodológicas para estudiar un contexto artístico educativo	36
4.1.3	La relación entre la autonomía en los aprendizajes y la autopercepción de la felicidad	37
4.2	REFERENCIAS TEÓRICAS	38
4.2.1	Sobre la felicidad.....	38
4.2.1.1	Relación entre la psicología y la felicidad: Psicología Positiva	39
4.2.1.2	La felicidad en organizaciones internacionales: ONU - UNESCO.....	47
4.2.1.3	Aproximación al estudio de la felicidad desde la filosofía	57
4.2.2	Comunidad y proyecto artístico.....	63
4.2.3	Ideas y conceptos manejados durante la investigación.....	68
4.2.3.1	El ejercicio de la hermeneútica	68
4.2.3.2	Relación entre el arte contemporáneo y la vida cotidiana	69
4.2.3.3	Antropología de la sensibilidad y el juego.....	74

4.2.3.4	La alegría en la acción creadora y el arte de preguntar	75
4.2.3.5	Educación artística y autonomía modal	76
4.2.3.6	Planteamiento de otros mundos posibles.....	77
4.2.3.7	Performance en el contexto educativo	78
4.2.3.8	Aforismos, acompañamiento y evaluación participativa	79
4.3	CONTEXTO Y ENFOQUE ARTÍSTICO EDUCATIVO	82
4.3.1	El contexto social y urbano en donde nace el espacio artístico Fosforita Madrid	83
4.3.2	El espacio artístico Fosforita Madrid.....	86
4.3.3	Formas artísticas de hacer / pensar en Fosforita Madrid	87
4.3.3.1	Desde la investigación acción-participativa	87
4.3.3.2	Desde la propuesta triangular en la enseñanza del arte	89
4.3.3.3	Desde la educación artística no formal transformadora.....	90
4.4	RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO	92
5	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
5.1	EL ESTUDIO DE CASO	97
5.2	LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN	99
5.2.1	Aplicación de la investigación cualitativa.....	99
5.2.2	Aplicación de la etnografía.....	103
5.2.3	Aplicación de la investigación cuantitativa	106
5.3	ITINERARIO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	107
5.3.1	Mapa de actores que relaciona la participación y el contexto de investigación	110
5.3.2	Diagrama que relaciona los objetivos con las técnicas de obtención de datos	113
6	RECOGIDA DE DATOS	114
6.1	TALLER PARTICIPATIVO. JUNIO 2017.	115
6.1.1	Áreas temáticas en el taller participativo	115
6.1.2	Selección de perfiles para el taller participativo.....	117
6.1.3	Guía de discusión del taller participativo.....	120
6.2	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD AL ALUMNADO. JUNIO – OCTUBRE 2017.	122
6.2.1	Áreas temáticas en las entrevistas en profundidad al alumnado.....	122
6.2.2	Selección de perfiles del alumnado	123
6.2.3	Guía de las entrevistas al alumnado	125

6.3	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PERSONAS EXPERTAS. JUNIO – NOVIEMBRE 2017	126
6.3.1	Áreas temáticas en las entrevistas en profundidad a personas expertas.....	126
6.3.2	Selección de perfiles de personas expertas	127
6.3.3	Guía de las entrevistas a personas expertas	131
6.4	CONSTRUCCIÓN PROPIA DEL CUADERNO DE CAMPO DE FOSFORITA MADRID.....	134
6.5	CUESTIONARIO. NOVIEMBRE 2017	152
6.5.1	Áreas temáticas del cuestionario.....	152
6.5.2	Cuestionario Fosforita Madrid	153
7	RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESUTADOS.....	155
7.1	INFORME DE CATEGORÍAS.....	157
7.1.1	Categoría sobre pensamiento artístico.....	157
7.1.1.1	Pensamiento artístico en el taller participativo	157
7.1.1.2	Pensamiento artístico en las entrevistas al alumnado	159
7.1.1.3	Pensamiento artístico en las entrevistas a personas expertas	159
7.1.2	Categoría sobre aprendizaje artístico	161
7.1.2.1	Aprendizaje artístico en las entrevistas al alumnado.....	161
7.1.2.2	Aprendizaje artístico en las entrevistas a personas expertas	170
7.1.3	Categoría sobre creación de comunidad artística	180
7.1.3.1	Creación de comunidad en el taller participativo	180
7.1.3.2	Creación de comunidad en las entrevistas al alumnado	181
7.1.3.3	Creación de comunidad en las entrevistas a personas expertas	183
7.1.4	Categoría sobre el vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana	187
7.1.4.1	El vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana en las entrevistas al alumnado ...	187
7.1.4.2	El vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana en las entrevistas a personas expertas	188
7.1.5	Categoría sobre el espacio artístico Fosforita Madrid	193
7.1.5.1	Fosforita Madrid en el taller participativo	193
7.1.5.2	Fosforita Madrid en las entrevistas al alumnado	195
7.1.5.3	Fosforita Madrid en las entrevistas a personas expertas.....	197
7.1.6	Categoría sobre felicidad	198
7.1.6.1	Las cinco fórmulas extraídas para sentir felicidad	202
7.2	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO	211
7.2.1	Características sociodemográficas de la muestra	211
7.2.2	Vínculo personal con Fosforita Madrid.....	213

7.2.3	Conceptualizaciones de Fosforita Madrid y motivaciones para la participación.....	216
7.2.4	Papel de Fosforita Madrid en el barrio de Lavapiés.....	219
7.2.5	Fórmulas para la felicidad en el estudio cuantitativo	222
7.3	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	225
7.3.1	Síntesis del informe de categorías	228
7.3.1.1	Pensamiento artístico	229
7.3.1.2	Aprendizaje artístico	229
7.3.1.3	La metodología de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid	231
7.3.1.4	Creación de comunidad artística.....	237
7.3.1.5	Relación entre el hacer artístico y la vida cotidiana.....	239
7.3.1.6	Espacio artístico Fosforita Madrid.....	241
7.3.1.7	Felicidad	242
7.3.2	Implementación de la metodología estudiada en otros contextos	245
7.3.2.1	Diálogos con el cuerpo	247
7.3.2.2	Acción de pintura colectiva abierta al público	255
7.3.2.3	Experiencia artístico rural	259
7.3.2.4	Pintamos el Bibliotejo	264
7.3.3	Tablas comparativas de los resultados obtenidos	269
7.3.3.1	Relación entre los objetivos de la investigación y las categorías extraídas	269
7.3.3.2	Compendio y relación entre las categorías extraídas	270
8	CONCLUSIONES.....	273
8.1	VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS	274
8.1.1	El cumplimiento de los tres objetivos de la metodología estudiada	274
8.1.1.1	Contagiar la alegría en la acción creadora	274
8.1.1.2	Impulsar la autonomía modal	275
8.1.1.3	Desencadenar la apertura hacia otros mundos posibles	276
8.1.2	Vinculación de los tres objetivos de la metodología estudiada con la autopercepción de la felicidad.....	277
8.2	APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	281
8.2.1	Estrategias para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje artístico que fomenta la autopercepción de la felicidad	282
8.2.1.1	Construcción en común de un paisaje lúdico.....	282
8.2.1.2	El acompañamiento durante los aprendizajes artísticos.....	284
8.2.1.3	Provocar el aprendizaje artístico por descubrimiento	285
8.2.1.4	Evaluación participativa	286

8.2.2	Posibles líneas de continuidad de la investigación	288
9	BIBLIOGRAFÍA.....	290
10	ÍNDICE DE TABLAS	310
11	ÍNDICE DE IMÁGENES	311
12	ÍNDICE DE GRÁFICOS	314
13	ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PERSONAS EXPERTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ARTISTAS Y / O GESTORAS DE ESPACIOS ARTÍSTICOS INDEPENDIENTES.....	315
13.1	ANA FOLGUERA - AMECUM.....	316
13.2	CHRISTIAN FERNÁNDEZ MIRÓN- GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID	327
13.3	EVA MORALES – NÚBOL Y PEDAGOGÍAS INVISIBLES.....	347
13.4	JOSEBA IBARRA Y ELISA – ESPACIO B.....	359
13.5	MONOPERRO – EL LIBERATORIO	370
13.6	RAISA MAUDIT - STURM AND DRUNK	382

1 RESUMEN/ ABSTRACT

The dissertation **“Artistic Learning and Happiness. Case Study of the Independent Artistic Venue Fosforita Madrid”** (2021), seeks to know what are the characteristics of an artistic learning methodology that is being experimented in a specific context, the artistic venue Fosforita Madrid. It is not a defined methodology and yet, it manages to make people feel happy when they follow it.

The main goal of this dissertation is to describe the artistic venue Fosforita Madrid to detect if the venue has been experimenting with a methodology of artistic learning that improves the self perception of happiness of the people who practice it.

The methodology of this research is inspired in the one used by UNESCO to write the report **“Happy Schools: Working Framework for Well-Being Education in Asia-Pacific”**. The conclusions of this report, despite being far from the context of the present research, were that their qualitative methodology has a marked participative focus, which allowed for people — students, teachers, parents and other people linked to the core nucleus of the school system —, instead of the experts, decided what elements are important to feel and learn happiness within their educational context.

Thus, to determine the key elements of the methodology of artistic learning that we have been building in the artistic venue Fosforita Madrid we asked directly to different selected profiles of its community.

The goal has always been, on the one hand, to discover firsthand the imaginary about Fosforita Madrid, to compare what they have in common and how they differ from other informal artistic spaces. On the other hand, we explore whether the

feeling of belonging to an artistic community increases their sense of individual happiness, asking them directly what they understand by artistic learning, by artist, by artistic thought, by the link between art and life, by the artistic participation and their formulas to feel happiness.

The methodology of the present research triangulates between qualitative and quantitative tools for data collection to ask four different profiles of informants that the researcher marked as crucial: students, teachers, people related to the venue, artists with similar art education venues and experts in artistic education and/or the managing of independent artistic venues in the same area where Fosforita Madrid is located. The techniques for data collection have been a participative workshop, 13 in-depth interviews, a questionnaire and the field notebook. The latter is comprised of visual and written notes, in which the subjectivity of the researcher herself is apparent, as a participative observer of the artistic phenomena that she is studying.

We do not define, neither *a priori* nor *a posteriori*, the phenomena of happiness and artistic learning, although in the theoretical framework of the research we make approximations to these concepts, from positive psychology, international organizations and philosophy.

The main results of this research are shown through a report of self-made categories in which these concepts are presented. In the conclusions, these categories or fundamental concepts are contrasted with the objectives and working hypothesis of this research.

The main conclusion is that, it being the yearning to “share and communicate with others” the most popular/agreed-upon formula to feel happiness, then the feeling of belonging to a community in which this yearning can be fulfilled is part of the feeling of happiness. The artistic venue Fosforita Madrid has been defined as a

“space of art, happy, inclusive and intimate”. People report that their participation in it brings about the creation of a happy community and localized around the educational artistic phenomena of this space. Then, Fosforita Madrid generates happiness by using artistic participation as a strategy for expression and communication.



Con la tesis ***“Aprendizaje artístico y felicidad. Estudio de caso del espacio artístico independiente Fosforita Madrid” (2021)***, buscamos describir qué caracteriza a una metodología de aprendizaje artístico que experimentamos en un contexto específico, el espacio artístico Fosforita Madrid; que no está definida y que, al parecer, consigue que la gente adquiera, además, destrezas para sentirse feliz cuando la practica. Entonces, detectar si hemos experimentando con una metodología de aprendizaje artístico que aumenta la autopercepción de felicidad en este caso de estudio, fue el objetivo principal de esta tesis.

No definimos ni *a priori* ni *a posteriori* los fenómenos de la felicidad y del aprendizaje artístico, aunque en el marco teórico de la investigación nos aproximamos a los mismos desde la psicología positiva, desde las organizaciones internacionales y desde la filosofía.

Para la metodología de nuestra investigación nos inspiramos en la que utilizó la UNESCO (2016) para redactar el informe *Escuelas Felices: Marco de Trabajo para el aprendizaje del bienestar en el área de Asia-Pacífico*. Lo que extraemos de este informe, aunque esté muy alejado de nuestro contexto, es la utilización de su metodología cualitativa, que tiene un marcado enfoque participativo. En lugar de preguntar a los expertos, se pregunta directamente al alumnado, a docentes, a familiares y a otras personas vinculadas al núcleo central del sistema escolar, sobre los elementos importantes para sentir y aprender la felicidad dentro del contexto educativo.

Entonces, para determinar los elementos clave de la metodología de aprendizaje artístico que hemos estado experimentando en el espacio artístico Fosforita Madrid

preguntamos directamente a diferentes actores seleccionados de su comunidad. La metodología triangula entre herramientas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos para preguntar a cuatro perfiles de informantes que marcamos como cruciales: alumnado, personas afines al espacio, personas artistas con espacios artísticos educativos similares y personas expertas en educación artística y/o gestión de espacios artísticos independientes en la misma área de Madrid en la que se sitúa el espacio artístico Fosforita Madrid. Las técnicas de recogida de datos que hemos empleado han sido un taller participativo, 13 entrevistas en profundidad, un cuestionario y el cuaderno de campo. Este último construido por notas visuales y escritas donde aparece reflejada nuestra subjetividad como observadoras participantes.

Nuestra intención siempre ha sido, por un lado, descubrir de primera mano el imaginario sobre Fosforita Madrid, para comparar qué tiene en común y en qué se diferencia de otros espacios artísticos no formales. Y, por otro lado, indagar si la sensación de pertenencia a una comunidad artística aumenta la sensación de felicidad individual, preguntándoles, directamente, a los miembros de esta comunidad qué entienden por aprendizaje artístico, por artista, por pensamiento artístico, por el vínculo entre el arte y la vida, por la participación artística y por sus fórmulas para sentir felicidad.

Los principales resultados de la investigación los exponemos a través de un informe de categorías de elaboración propia en el que presentamos los conceptos destilados. Estos datos se discuten entre ellos y con los objetivos de la investigación en tablas comparativas. Además, intentamos verificar la metodología descrita implementándola en otros contextos.

En las conclusiones verificamos la hipótesis de la investigación, escribimos nuestras aportaciones y hacemos un balance sobre las posibles líneas abiertas para futuras investigaciones.

La principal conclusión es que, siendo el anhelo de “compartir y comunicarse con los demás” la fórmula más nombrada para sentir felicidad, entonces, la sensación de pertenencia a una comunidad genera felicidad. El espacio artístico Fosforita Madrid fue

definido como “un espacio de arte, alegre, inclusivo y cercano” en el que la participación en el mismo provoca la creación de una comunidad feliz y localizada en torno a los fenómenos artísticos educativos que propone. Concluimos que en Fosforita Madrid se potencia la adquisición de herramientas para autopercebir la felicidad porque se fomenta la participación artística, que desarrolla la expresión y la capacidad de comunicación, como estrategia para la creación de comunidad.

Para finalizar, comprendemos que los límites de esta investigación están en su propio contexto, es decir, las conclusiones son para el caso único del espacio artístico Fosforita Madrid. Sin embargo, sí que pretendemos una cierta aprehensión de totalidad en la posible extrapolación de sus aportaciones a otros contextos artísticos educativos, para seguir investigando, con su práctica, la conexión entre el aprendizaje artístico y la felicidad.

2 PALABRAS CLAVE

Aprendizaje artístico, Felicidad, Comunidad artística, Arte y vida

3 INTRODUCCIÓN

Los avances científicos sobre el estudio de la felicidad, especialmente por parte de la psicología positiva, motivaron a la Asamblea General de la ONU a decretar, en el año 2012, que el 20 de marzo se celebrase el Día Internacional de la Felicidad.

Este día reconoce la relevancia de la felicidad como aspiración universal de los seres humanos y la importancia de su inclusión en las políticas de gobierno (ONU, 2020. Resolución 66/281). Este reconocimiento por parte de un organismo internacional ha acelerado, desde entonces, el estudio del fenómeno de la felicidad en áreas cada vez más amplias, entre ellas la educación.

Dentro de este clima social internacional que pone foco en la felicidad, nace la presente investigación. A partir del año 2012 - año en el que la ONU decreta el Día Mundial de la Felicidad – comenzamos nuestra andadura en el espacio artístico Fosforita Madrid.

Antes de comenzar la investigación, mis experiencias como docente y artista se fueron mezclando en una reflexión visual y escrita. Esta reflexión, que tenía como fin programar y desarrollar fenómenos artísticos educativos en Fosforita Madrid, daba cuenta de que estas experiencias se acercaban hacia un mismo horizonte: investigar la relación entre los aprendizajes y experiencias artísticas compartidas.

Desde entonces, hemos procurado articular estas tres actividades: la artística, la educativa y la investigadora, teniendo en cuenta que las tres experiencias son simultáneas y están determinadas por nuestra subjetividad. Además, observamos que, a estos roles de artista, educadora e investigadora, se sumaban otros, como el de vecina y dinamizadora artística en el barrio de Lavapiés, en el centro de Madrid. Por lo tanto, el estudio iba a ser un caso completamente atravesado por la situación del espacio artístico que nos ocupa.

Gracias a la actividad generada por estos roles, nos percatamos que se estaba articulando una comunidad artística específica, local y feliz en torno a Fosforita Madrid. Descubrir si este sentimiento de pertenencia a una comunidad, a través de su participación artística, tenía que ver con el aumento en la sensación de felicidad de cada una de las personas que la conformaban, fue nuestro primer objetivo de la tesis. Entonces, esas primeras reflexiones visuales y escritas se transformaron en los primeros apuntes del cuaderno de campo y abrieron el camino hacia una interpretación teórica del fenómeno, buscando fuentes bibliográficas y referenciales.

El siguiente paso fue encontrar una metodología de investigación que nos permitiese destilar la relación, si la hubiere, entre los dos fenómenos humanos que queríamos relacionar: el aprendizaje artístico y la felicidad. Encontramos en el informe sobre “Escuelas Felices” de la UNESCO (UNESCO, 2016) el marco perfecto para desarrollar y justificar la metodología de nuestra propia investigación: la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos de recogida de datos. También, hemos adoptado actitudes propias de la etnografía, para describir un contexto muy concreto y peculiar, como es el caso del espacio artístico educativo Fosforita Madrid.

Si se atiende a la secuencia lineal que divide el tiempo en un pasado, en un presente y en un futuro, afirmamos que la reflexión sobre la metodología y las fuentes bibliográficas ha transcurrido desde el año 2009 de forma ininterrumpida hasta el año 2020.

3.1 JUSTIFICACIÓN

Para comenzar, describimos cómo y porqué se ha llegado a realizar la tesis.

Esta investigación es el fruto de un decenio de observación y experimentación artística y educativa no formal, acompañados de una lenta reflexión metodológica y filosófica, con la que queremos relacionar dos fenómenos tan escurridizos y a la vez tan cotidianos como son el aprendizaje artístico y la felicidad. Durante este tiempo hemos tenido la oportunidad de participar e investigar en el aprendizaje artístico y su relación con la felicidad en un contexto muy concreto: el espacio artístico Fosforita Madrid.

Del intento en la práctica de relacionar e interpretar estos dos fenómenos hemos experimentado, desde el año 2012, multitud de procesos de aprendizaje artístico dentro del contexto de estudio, y de colaboraciones, con otras instituciones y centros, tanto dentro como fuera de este contexto. Estos experimentos y colaboraciones nos han permitido describir y formular una posible metodología de aprendizaje que relacione a ambos fenómenos, el aprendizaje artístico y la felicidad, y que presentamos en el último capítulo.

Consideramos que, en los procesos de aprendizaje experimentales, en los que se aplica una metodología nueva, una de las preocupaciones es evaluar cómo ha funcionado esta metodología en el contexto concreto en el que se ha implementado.

En nuestro caso, proponemos una nueva forma de evaluar fenómenos artísticos educativos dentro de la educación no formal, introduciendo la autopercepción de la felicidad como elemento clave. Además, hemos hecho protagonistas de la evaluación a los participantes los aprendizajes, a la comunidad en donde transcurren y a una selección de personas expertas en la materia, comparando sus discursos y experiencias con el aprendizaje artístico y la felicidad, entre otros conceptos.

Los datos que hemos recogido y su tratamiento en forma de categorías, aportan un interesante material, tanto para nuestra tesis, como para la comunidad investigadora,

puesto que presenta otros discursos sobre aprendizaje artístico de casos similares al de Fosforita Madrid, que de otra forma no estarían disponibles y nutren el diagnóstico actual sobre la educación artística en general.

Para finalizar esta justificación, exponemos por qué esta tesis es reveladora para la comunidad científica.

Puesto que anhelar la felicidad “es un objetivo humano fundamental” ONU (2020, resolución 66/281, p.1), comprender y comprobar si podemos cumplir con este anhelo a través del aprendizaje artístico es la justificación primordial que encontramos para escribir la presente investigación.

El estudio de caso único pretende ser revelador para la comunidad científica pues permite mostrar una investigación, escogida por la singularidad del sujeto y del objeto de estudio, que no hubiera sido posible conocer de otra forma.

El espacio artístico Fosforita Madrid es un estudio de caso en el que describimos y evaluamos una metodología. Nuestra forma de evaluación propuesta puede ayudar para evaluar y describir otras propuestas artísticas educativas similares y abrir líneas de investigación y práctica que sigan estudiando la relación entre el aprendizaje artístico y la felicidad.

3.2 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando al principio de la tesis las directoras de la misma, Noelia Antúnez del Cerro y Marta García Cano, me preguntaron qué era lo que quería investigar, es decir, qué era lo nuevo que deseaba contar, respondí:

“Quiero estructurar una metodología de aprendizaje artístico contemporáneo con la que estoy experimentando en un contexto muy concreto, ya que las personas que lo experimentan junto a mí describen que se sienten felices haciendo lo que hacen, siendo el resultado de lo que hacemos lo menos importante.” (Cuaderno de notas, 2016)

Y ellas me contestaron:

“Entonces, la intención está muy clara, tú lo que quieres es saber si el aprendizaje artístico aumenta también las capacidades para sentir felicidad. Vamos a investigar si lo consigues en el caso de Fosforita Madrid y si es así, de qué forma y cómo se puede extrapolar a otros contextos artísticos educativos.” (Cuaderno de notas, 2016)

Efectivamente, la primera cuestión de la investigación fue preguntarnos si la participación en las acciones artísticas educativas, que guiaba dentro del espacio artístico Fosforita Madrid, transformaban la autopercepción de la felicidad. En los primeros pasos de la escritura, nos centramos en buscar una metodología de investigación (mirar capítulo 5) que pudiese contestarla. Esta primera búsqueda, a su vez, dividió esta pregunta inicial en cuestiones cada vez más específicas:

- ¿La experimentación artística colectiva puede aumentar la sensación de felicidad de la persona que la práctica? ¿Qué es la experimentación artística? ¿Se puede guiar?
- ¿Bajo qué objetivos se debe experimentar si se busca ampliar las capacidades para sentir felicidad de las personas que aprenden?

- ¿Cómo es posible evaluar el impacto que un contexto artístico educativo tiene sobre la felicidad de las personas que participan de él, es decir, en qué medida han de participar, durante cuánto tiempo o cómo debe ser su implicación en el mismo?

De esta primera búsqueda metodológica nació el itinerario de las principales preguntas de la investigación, con las que empezamos a definir el marco teórico de la misma.

¿Se puede describir una metodología de aprendizaje artístico que a su vez fomente la percepción de la felicidad?



¿La práctica artística en contextos no formales puede favorecer que las personas se sientan más felices?

¿Cuáles son las características de los espacios artísticos educativos no formales que contribuyen más a que esto suceda?

¿Es posible guiar a las personas en su aprendizaje artístico y que esta experiencia les permita ampliar su capacidad para autopercebir felicidad?

¿Cómo debe ser su implicación en la experiencia de aprendizaje artístico y durante cuánto han de participar?

¿Qué sucede cuando el aprendizaje artístico en el contexto no formal tiene la capacidad de crear comunidad y como influye formar parte de la misma en la autopercepción de la felicidad? ¿Cómo se retroalimentan?

Tabla 1. Preguntas de la investigación.

3.3 INVESTIGACIONES PRECEDENTES

A continuación, exponemos un breve recorrido por investigaciones que desde diferentes enfoques han profundizado en conceptos y relaciones de ideas que han inspirado y sustentan esta investigación. Al final de este apartado, extraemos las conclusiones derivadas de cada autor o autora en una tabla comparativa.

Nuestras áreas de atención han sido:

- Investigaciones sobre el estudio de la felicidad.
- Investigaciones sobre las condiciones para el desarrollo de la felicidad.
- Investigaciones que relacionan aprendizaje artístico y felicidad.

3.3.1 Investigaciones sobre el estudio de la felicidad

Aunque se escriba desde el campo de la psicología, y salvando las distancias en cuanto a los objetivos a cumplir, lo interesante del estudio de Gisbert (2018) *Validación del cuestionario youth life orientation test (ylo) y su relación con variables psicoeducativas y de personalidad*, es que demuestra que son muy pocos los estudios que miden constructos de la sociedad tan comunes como son el optimismo y el pesimismo, con el fin de saber qué son y cómo se aprenden, y si es posible que se puedan aprender.

Gisbert argumenta en su estudio que las exigencias del contexto de las personas - familiares, sociales o económicas -, corresponden a una imagen del mundo creada para que las personas sientan y aprendan estas exigencias, por lo que el constructo “optimismo” es muy probable que sea aprendido y distinto en cada situación.



Lo que más nos interesa de la tesis doctoral de Pulido (2018) *Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el*

contexto educativo pluricultural de Ceuta, es la definición que hace del concepto de inteligencia emocional: “entendida como conjunto de habilidades relacionadas con la regulación, gestión, control y uso de este conjunto de estados emocionales” (p. 39) y de cómo se ha de estudiar: “es importante comenzar discriminando entre aquellos trabajos que consideran la inteligencia emocional como conjunto de habilidades de aquellos que la tienen en cuenta de una manera autopercebida.” (p. 248)

Según Pulido, estudiar el modo en cómo las personas auto perciben la felicidad preguntándoles directamente es un objeto de estudio pertinente en el campo de la psicología. Teniendo en cuenta esta afirmación, en nuestra investigación, vamos a preguntar directamente a todas las personas entrevistadas o encuestadas la misma pregunta abierta: ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?

En relación con lo anterior, también nos parece relevante la definición de felicidad que extrae el autor. Para Pulido, el constructo felicidad estaría compuesto por la satisfacción con la vida y por el balance emocional entre la presencia de emociones positivas y las negativas. Resalta la incidencia positiva de la felicidad y los estados de bienestar para múltiples ámbitos de la vida: “de esta manera, los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales” (p. 833). La gran diferencia con nuestra investigación, en cuanto al estudio de la idea de felicidad auto percibida, es que no pregunta cómo se consiguen o cuáles son las estrategias para provocar esos estados de ánimo o emociones de felicidad.

3.3.2 Investigaciones sobre las condiciones para el desarrollo de la felicidad

Agra (1994) en su tesis *Planes de Acción: una Alternativa para la Educación Artística*, trató de distinguir el conocimiento artístico como una forma propia de acceso a lo real, independiente de otros tipos de conocimiento como por ejemplo el científico.

Nos interesa su investigación porque considera que el conocimiento artístico aporta destrezas, valores, saberes y estructuras de pensamiento que atienden a los mismos problemas, o a otros no menos importantes, que los científicos. Agra afirma que la necesidad de aprender el lenguaje artístico es la misma que la de aprender, por ejemplo, el lenguaje matemático, y se pregunta sobre la posibilidad de enseñarlo, independientemente de la vieja escuela que lo instruía bajo la peor y más pasiva idea de lo que se pueda entender por manualidad:

Esta es, precisamente, la primera de las líneas fundamentales de la investigación que presentamos: es necesaria una reflexión teórica profunda sobre el fenómeno artístico que permita plantear una educación artística alternativa. Una reflexión que incluya las nuevas concepciones de pensamiento e inteligencia/.../ Una reflexión que nos ayude a comprender el arte como una forma de conocimiento simbólico, al igual que el lenguaje o las matemáticas; una forma de conocimiento no-discursiva, presentacional /.../ Una categoría de pensamiento distinta, pero no jerárquicamente inferior a otras formas de representar el mundo como el pensamiento científico o el razonamiento lógico-matemático. El lenguaje, como las matemáticas y aún el pensamiento científico no agota ni los límites del pensamiento, ni los del conocimiento, ni de la inteligencia. Se trata sólo de algunas de las varias maneras por medio de las cuales puede ser representado algo que no es lingüístico, ni matemático, ni científico, sino que explora y descubre otras formas de la experiencia humana (Agra, 1994, pp. 16-17).



De la investigación de Gijón (2017) *La percepción del profesorado sobre felicidad*, nos interesa su conclusión de que sólo un equipo docente que ha adquirido competencias para afrontar los avatares de la vida según la psicología positiva pueden, a su vez, enseñar estas competencias a su alumnado. La autora recurre a la Psicología Positiva para introducir la felicidad en el contexto educativo:

El propósito de la Psicología Positiva consiste en desarrollar los aspectos positivos y fortalezas personales del alumnado como medio para conseguir la felicidad y el buen desarrollo de los objetivos educativos para lograr el máximo rendimiento positivo (Gijón, 2017, p.15).

La felicidad se mediría por el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor en la competencia social y cívica (Gijón, 2017) y ambos, el sentido y el espíritu, se pueden desarrollar en las aulas:

A lo largo de la historia de la humanidad, muchos autores han llegado a la conclusión de que vivimos buscando ser felices. Sin embargo, no sabemos cómo hacerlo. Los educadores solemos educar sin tener en cuenta ese constructo y concebimos el aprendizaje de los alumnos como mero hecho de transmitir conocimientos, destrezas, actitudes englobados dentro de un marco curricular. No obstante, creemos necesario incluir en ese currículo contenidos específicos y habilidades para conseguir el bienestar subjetivo, dándoles herramientas al alumnado para que puedan ser felices (Gijón, 2017, p. 16).



La investigación de Megías (2012), *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*, describe un “método para la creación de proyectos en arte y educación” (pp. 265-271) que “plantea como objetivo mejorar la calidad de vida de los adolescentes” (p.5) a partir del análisis de un caso provocado en un contexto muy concreto: la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón.

Esta investigación nos sirve de referencia para justificar que el estudio de un caso único puede tener cierta aprehensión de totalidad en sus conclusiones, es decir, que genera conocimientos y experiencias que se puedan exportar a otros contextos no necesariamente vinculados a la salud.



La investigación de Yuni (1999) *Optimización del Desarrollo Personal Mediante la Intervención Educativa en la Adulthood y la Vejez*, indaga sobre la intervención educativa en las personas adultas que van a los programas universitarios para mayores en Argentina.

Yuni analiza metodológicamente este contexto educativo no formal dentro de la universidad utilizando técnicas cualitativas como historias de vida, entendidas como la autopercepción de cambios en el desarrollo personal, para extraer categorías o *ítems* que relaciona *a posteriori* entre ellos para explicar el fenómeno del desarrollo personal. Nos interesa como esta metodología ha enfocado la manera de relacionar y comparar las categorías extraídas.

3.3.3 Investigaciones que relacionan el aprendizaje artístico y la felicidad

La tesis doctoral de Campuzano (2004) *Técnicas y métodos experimentales para la formación del pensamiento creativo en las artes plásticas*, tiene como principal objetivo “desarrollar el pensamiento creativo en las artes plásticas” (p. 2).

El artista tiene que activar sus aptitudes en varios frentes con una sensibilidad muy desarrollada. Cuando el artista contempla el mundo que le rodea, tiene el poder de seleccionar, transformar, combinar la imagen que observa y las experiencias que comparte de acuerdo con su imaginación, intelecto y capacidad y lo hace con una positiva deformación profesional /.../ también en las artes plásticas, se crea un sistema de experiencias, unos esquemas perceptivos y una organización de las estructuras inarticuladas que confieren carácter diferencial a cada una de ellas (Campuzano, 2004, p. 9).

Comprendemos que para Campuzano desarrollar el pensamiento creativo es adquirir estructuras que nos acercan al conocimiento de lo real a través del hacer artístico. Estas estructuras permiten, a cada persona, aumentar su capacidad de autonomía para

hacer o deshacer el mundo que le rodea y que esta autonomía es generadora de felicidad.



Nos interesa de Valé (2000) en su tesis *La Enseñanza del Arte en la Educación de Adultos. Sistema Educativo No Formal*, su idea de que, para evaluar y desarrollar metodologías de aprendizaje artístico, se deben tener en cuenta los aspectos biológicos y neurofisiológicos de todas las personas participantes, aspectos relacionados con la capacidad de adquisición de destrezas de cada persona para ser feliz.



Abad (2002) en su tesis *Aplicaciones didácticas de la educación plástico-visual en el marco de la educación no formal*, investiga sobre el panorama de la educación artística no formal en el extrarradio de Madrid.

La autora investiga cuáles son los objetivos propios de la enseñanza artística frente a otros fines que se le atribuyen y que permiten el intrusismo, como la terapia de salud, ocupacional, de integración, etc. Aporta datos de utilidad práctica poniendo de manifiesto los problemas más significativos, como el mismo intrusismo, y apostando por la educación permanente o ilimitada que permite la educación no formal.

Lo que nos parece más pertinente de esta investigación es la idea de que la educación no formal permite cubrir los vacíos que la educación formal deja libres en artes plásticas, bien por falta de tiempo, bien porque se tiene que adaptar a currículums que no permiten intencionadamente que se cubran. También recoge unos fundamentos que se han de basar en la propia experiencia artística y educativa, para empezar a construir lo que debería ser la enseñanza artística dentro de la educación no formal.



De la tesis doctoral *Arte, contexto y participación* de García (2013), hemos extraído la idea principal de que el arte de contexto está situado y es interdisciplinar, intergeneracional y transformador, y utiliza estrategias artísticas contemporáneas de participación e investigación para intervenir contextos determinados con el objetivo de mejorarlos.

Esta autora relaciona las ciencias sociales y las estrategias artísticas como si fueran simbióticas, es decir, se emplean metodologías similares (como la IAP – Investigación Acción Participativa) pero desde puntos de vista o campos del conocimiento diferentes, aportando entonces conocimientos distintos.

Las similitudes entre muchas de estas prácticas artísticas a la hora de establecer sus estrategias, con la investigación-acción-participación (IAP), pueden ser fruto del interés común de ambas: escuchar lo que ocurre e intervenir en ello, pero desde las subjetividades de aquellos con quienes se trabaja, la participación para la transformación y la propuesta de nuevas posibilidades. Esto, en definitiva, se traduce en mejora de la calidad de vida (García, 2013, p.9).



Morales (2016) en su tesis *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid*, como García, considera la reproducción y apropiación de las estrategias de creación propias del arte contemporáneo como una metodología de aprendizaje artístico.

La investigación de Morales nace con la intención de ampliar la comunicación entre personas de edades distintas dentro de una institución. Para conseguir su fin, muestra cómo, a través de estas estrategias de creación, existe posibilidad de establecer relaciones entre personas de diferentes generaciones que sean fuente de experiencias de aprendizaje placenteras.

Además, la tesis de Morales también sirve como precedente de estudio de un caso relevante.



La investigación de Gil (2012), *El hogar como exilio latente. Aproximación al espacio doméstico del desasosiego en la creación artística contemporánea*, hace un análisis de las prácticas artísticas contemporáneas en relación al concepto de hogar.

A través de esta investigación, queremos señalar que las acciones artísticas no sólo están ocupadas por el objeto artístico en sí, sino que también se emplean metodologías que cuestionan la realidad. Estas metodologías de creación artística aportan conocimiento a través de experiencias artísticas concretas, y desarrollan lo que se va a denominar durante esta investigación, el pensamiento artístico.



La investigación de Lombao (2015), *El arte de acción en Cataluña en los años setenta*, pretende situar en su contexto el arte de acción catalán de la década de los 70. Parte de fuentes diversas y explica la transformación de las acciones artísticas concretas hacia el arte de contexto y más allá, hacia la creación de ideologías que, en este caso, derivaron en luchas antifranquistas.

Lo que nos concierne de esta investigación es que señala, por un lado, la importancia de investigar las prácticas artísticas contemporáneas concretas que aportan datos únicos del contexto en el que suceden y, por otro lado, el modo en cómo arte y vida se articulan.



La tesis doctoral de Jiménez (2016). *Arte de contexto y acción social. Prácticas artísticas colaborativas en el contexto social español a comienzos del siglo XXI*, justifica que las prácticas artísticas colaborativas funcionan como motor de cambio social y estructural

en los modos de relación de las grandes ciudades. Trata de responder a la pregunta que de forma implícita recorre nuestra investigación ¿Posee el arte, de manera intrínseca, la capacidad transformadora?

Jiménez analiza el resurgimiento de grupos de acción comprometidos en la construcción de espacios de comunicación y de acción social. Según la autora, está plenamente justificado el estudio de lo local en un mundo que día a día avanza hacia lo global, ya que las prácticas artísticas colaborativas de estos grupos de acción locales proporcionan herramientas y estrategias al ciudadano. Estas herramientas le permiten tomar decisiones propias de cómo quiere vivir y como deben ser sus espacios.

Según Jiménez, a principios del s. XXI en España han proliferado colectivos artísticos que pretenden hacer visible el contexto social, enlazando la creatividad con lo didáctico y actuando, casi siempre, desde la educación no formal de una forma co-creativa, es decir, desarrollando prácticas artísticas colaborativas y situadas en un contexto muy determinado.

3.3.4 Tabla resumen de las investigaciones precedentes

Investigaciones precedentes		
Sobre el estudio de la felicidad	Sobre las condiciones para el desarrollo de la felicidad	Que relacionan el aprendizaje artístico y felicidad
Gisbert (2018) - Las exigencias familiares, sociales o económicas, corresponden a una imagen del mundo creada para que las personas sientan y aprendan estas exigencias. El entorno educa y conforma la personalidad, entendida como la relación de cada persona con su contexto. Hay que atender al contexto si se quiere investigar sobre felicidad. Pulido (2018) - Identificar la satisfacción que nos produce lo que hacemos en la vida y saber hacer balance emocional de las situaciones son dos prácticas que ayudan al desarrollo de la felicidad. Yuni (1999) - La investigación cualitativa es adecuada para estudiar fenómenos educativos no formales relacionados el crecimiento personal.	Agra (1994) - La práctica artística genera una forma de acceso a la realidad única, provocando conocimientos también únicos, vinculados a la interpretación simbólica y a la experimentación con el propio cuerpo. Gijón (2017) - Si se quieren personas felices en el contexto educativo formal se debe incluir en el <i>currículum</i> un espacio específico para la psicología positiva: permite desarrollar las fortalezas personales del alumnado como medio para aumentar su felicidad. Megías (2012) La formación en arte contemporáneo proporciona herramientas a las personas para aumentar su bienestar.	Campuzano (2004) - La experimentación artística permite adquirir destrezas para afrontar la vida y una de ellas es la autonomía, entendida como la capacidad para tomar decisiones. Vale (2000) - El contexto afecta a las personas. Dentro de un contexto educativo, se deben tener en cuenta los aspectos biológicos y neurofisiológicos de todas las personas participantes. Abad (2002) - La educación no formal en artes plásticas permite cubrir los vacíos de la educación formal. García (2013) - Las experiencias artísticas, colaborativas y contemporáneas como estrategias de mejora de la calidad de vida de las personas que viven en un contexto determinado, en este caso, el hospitalario. Morales (2016) - La apropiación de estrategias artísticas de creación del arte contemporáneo son una metodología de aprendizaje artístico. Estudia un caso único para extraer conclusiones generales sobre educación artística. Gil (2012) - Las acciones artísticas contemporáneas cuestionan la realidad, aportando conocimiento, en este caso, sobre la idea de hogar. En la experimentación artística se tratan aspectos de la vida cotidiana que generan conocimiento también sobre la vida. Lombao (2015) - El estudio de los procesos artísticos ofrece un conocimiento concreto del contexto en el que se sitúan. Jiménez (2016) - El hacer artístico en común, lo que denomina co-creación, genera cambios en las relaciones interpersonales y transforma la vida de cada persona.

Tabla 2. Tabla resumen de las investigaciones precedentes.

3.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La felicidad y el aprendizaje artístico son los dos fenómenos que vamos a investigar y a tratar de vincular dentro de un contexto muy limitado, el estudio de caso del espacio artístico Fosforita Madrid.

Una vez delimitado el contexto de estudio, fuimos avanzando en los ciclos de pregunta-respuesta- pregunta tratando de precisar el problema de nuestra investigación. Como investigadoras, hemos estado todo el tiempo buscando la hipótesis que diese sentido a nuestra investigación y enfocase el modo en cómo contestar a las nuevas preguntas que con cada paso volvían a surgir. Por fin, cuando nos dispusimos a ordenar la información recogida, los referentes y nuestras propias experiencias, conseguimos definir en toda su extensión el problema de la investigación - la relación entre el aprendizaje artístico y la felicidad -, para así enunciar su hipótesis.

Las investigaciones precedentes nos permitieron enmarcar la investigación dentro de la psicología positiva, la educación artística no formal y las metodologías de investigación cualitativas. Además, hemos extraído tres ideas que nos ayudaron en los primeros pasos de la tesis y nos permitieron formular las hipótesis y los objetivos de la misma. Estas ideas son la práctica artística como método de conocimiento, las estrategias metodológicas para estudiar un contexto artístico educativo y la relación existente entre la autonomía en los aprendizajes y la autopercepción de la felicidad, que explicaremos en el marco teórico.

3.4.1 Hipótesis

Después de la revisión de las investigaciones precedentes y una vez detectado el problema sobre el que queríamos investigar, la posible vinculación entre dos amplísimos fenómenos universales a partir de su descripción dentro de un contexto muy concreto y local, enunciamos nuestra hipótesis, con la intención de que fuese nuestra guía en la investigación. Necesitábamos que nos orientase, que nos marcase la dirección a seguir, que nos ayudase a plantear el inicio en la búsqueda de la relación entre estos dos fenómenos: el aprendizaje artístico y la felicidad.

Además, la hipótesis nos permitió concretar el nexo entre lo que experimentábamos en el espacio artístico Fosforita Madrid y su explicación teórica:

La metodología de aprendizaje artístico que se experimenta en el espacio artístico Fosforita Madrid, que tiene por objetivos contagiar la alegría en la acción creadora, potenciar la autonomía modal y desencadenar la apertura hacia otros mundos posibles, aumenta la percepción de la felicidad en las personas que la experimentan.

3.4.2 Objetivos de la investigación

Cuando elaboramos los objetivos de la tesis, atendiendo a las preguntas de la investigación y con la intuición de lo que podría ser la hipótesis de la misma, determinamos las tareas para resolver nuestro problema, es decir, nos sirvieron como pautas a seguir para consumir nuestra investigación.

Objetivo general

- Determinar si en el espacio artístico Fosforita Madrid se ha estado experimentando con una metodología de aprendizaje artístico que permita sentir un aumento en la autopercepción a la felicidad.

Objetivos específicos

- Describir qué entiende la comunidad en torno a Fosforita Madrid por aprendizaje artístico.
- Describir qué entiende la comunidad en torno a Fosforita Madrid por felicidad.
- Describir si la sensación de pertenencia a una comunidad artística aumenta la sensación de felicidad individual.
- Evaluar si contagiar la alegría en la acción creadora, potenciar la autonomía modal y vislumbrar otros mundos posibles son los elementos clave de la metodología de aprendizaje artístico que se experimenta en Fosforita Madrid.
- Comparar qué tiene en común y en qué se diferencia Fosforita Madrid con otros espacios artísticos y educativos no formales.

4 MARCO TEÓRICO

La recopilación, asociación y asimilación de conceptos mediante la revisión bibliográfica y los datos recogidos de la observación participante han construido de manera conjunta el marco teórico de la investigación. Hemos elaborado una revisión propia de un marco teórico, que sigue la progresión lógica que estructura de lo general hacia lo particular, y que, en consecuencia, finalizamos con la contextualización del lugar de intervención, el espacio artístico Fosforita Madrid.

A continuación, vamos a tratar de describir y justificar las palabras clave de la investigación - Aprendizaje Artístico, Felicidad, Comunidad artística, Arte y Vida – en los siguientes apartados:

- Marco conceptual extraído de las investigaciones precedentes:
 - La práctica artística como método de conocimiento.
 - Estrategias metodológicas para estudiar un contexto artístico educativo.
 - La relación entre la autonomía en los aprendizajes y la autopercepción de la felicidad.
- Referencias teóricas:
 - Sobre la felicidad.
 - Comunidad y proyecto artístico.
 - Ideas y conceptos manejados durante la investigación.
- Contexto y enfoque artístico educativo:
 - El contexto social y urbano.
 - El espacio artístico Fosforita Madrid.
 - Formas artísticas de hacer/pensar en Fosforita Madrid.
- Resumen marco teórico

4.1 MARCO CONCEPTUAL EXTRAÍDO DE LAS INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Hemos extraído tres ideas de las investigaciones precedentes desde las que partimos para construir tanto las referencias teóricas como la metodología de la investigación. A continuación, las mostramos y desarrollamos brevemente:

4.1.1 La práctica artística como método de conocimiento

Tanto Agra (1994) como Gil (2012) consideran la experiencia artística como un método de conocimiento: experiencias artísticas concretas aportan un conocimiento de la realidad exclusivo de estas experiencias. Según Agra (1994) la experiencia artística es una forma de conocimiento no-discursiva, presentacional. Además, queremos resaltar la idea de que la experiencia artística educativa es una acción en donde el cuerpo presente es imprescindible, necesita de la experimentación con el cuerpo o entre los cuerpos dentro del contexto artístico educativo, para resaltar y hacer efectivos los nuevos conocimientos que se puedan adquirir.

4.1.2 Estrategias metodológicas para estudiar un contexto artístico educativo

En su tesis de Yuni (1999) analiza el contexto educativo utilizando la triangulación metodológica de técnicas cualitativas y cuantitativas para recoger información: historias de vida y cuestionarios a sus protagonistas. También Pulido (2018) afirma que preguntar directamente a la comunidad que se estudia sobre la autopercepción de su felicidad es pertinente desde el punto de vista de la investigación en psicología.

Esta forma de estructurar la metodología de la investigación basada en la experiencia de las personas que participan en el contexto que se estudia, asienta las bases para la desarrollar la metodología de nuestra propia investigación.

Para García (2013) parece que transformar el contexto de estudio a través de estrategias artísticas contemporáneas de participación, lo pone de manifiesto y permite aprender sobre el mismo. Este arte de contexto está situado, es interdisciplinar, intergeneracional y transformador, porque siempre trata de mejorar el contexto que interviene.

Esta investigación nos sirve de inspiración porque, a lo largo de la investigación vamos a intentar arrojar luz sobre un contexto determinado - espacio artístico Fosforita Madrid -, interpretando los discursos de sus protagonistas y las actividades artísticas educativas desarrolladas en el mismo. Además, vamos a vincular este contexto con un fenómeno transversal a otras disciplinas y planos de la vida, como es la felicidad.

4.1.3 La relación entre la autonomía en los aprendizajes y la autopercepción de la felicidad

Jiménez (2016) asocia aumentar la calidad de vida con una mayor capacidad de autonomía. La experiencia artística colectiva permite adquirir destrezas para ampliar esta autonomía, entendida como la capacidad para decidir cómo vivir. En su tesis está implícita la noción de que hacer arte en común genera felicidad a cada persona en particular, afirmando que las prácticas artísticas colaborativas proporcionan herramientas y estrategias para que el propio ciudadano tome decisiones de cómo quiere vivir y cómo deben ser sus espacios.

En un paso más adelante, Abad (2002), García (2013), Morales (2016) y Campuzano (2004) afirman que una práctica artística contemporánea y colectiva es una herramienta para desarrollar la capacidad de autonomía de las personas, entendiendo autonomía como la capacidad para construir con capacidad crítica una vida propia.

4.2 REFERENCIAS TEÓRICAS

En este apartado contextualizamos y exponemos los términos estudiados que van a aparecer de forma implícita y explícita a lo largo de la investigación. Estamos convencidas de que no hemos abarcado la total profundidad en el estudio de estos conceptos, pero sí que creemos que están dispuestos de una manera clara y sugerente que permitirá a la persona que nos lea hacerse una idea de cuáles son las referencias teóricas de la investigación.

A continuación, mostramos las áreas en las que estas referencias teóricas se engloban, siendo el apartado de “Ideas y conceptos manejados durante la investigación” un compendio propio de términos que han ayudado a interpretar los datos recogidos, a agrupar las informaciones y a presentar las aportaciones de la investigación.

- Sobre la Felicidad.
- Comunidad y proyecto artístico.
- Ideas y conceptos manejados durante la investigación.

4.2.1 Sobre la felicidad

Vamos a abordar la idea de felicidad desde tres campos distintos:

- Relación entre la psicología y la felicidad: Psicología Positiva.
- La felicidad en organizaciones internacionales: ONU – UNESCO.
- Aproximación al estudio de la felicidad desde la filosofía: fenomenología y perspectivismo.

4.2.1.1 Relación entre la psicología y la felicidad: Psicología Positiva

La Psicología Positiva es una corriente que surge en el cambio de siglo y que experimenta una considerable difusión desde sus primeros momentos, como si se tratase de un cambio de paradigma que abre nuevas esperanzas hacia un futuro mejor, centrado en el bienestar de las personas y de la sociedad. Se gestó en la Universidad de Psicología de Pensilvania. Es la parte de la psicología que se ha centrado en el estudio y definición de la felicidad. Por ser tan viejo y tan complejo, tanto el término como el concepto de felicidad, la mayor parte del trabajo de la Psicología Positiva se ha tenido que dedicar a definir cómo medirla, para luego pasar a comprobar cómo se estructura en la vida de las personas.

La Psicología Positiva va a tener unas aplicaciones muy importantes en la educación, como vamos a señalar en el estudio de caso “Aulas Felices” (Bisquerra y Hernández, 2017, p.59) y en el “Informe sobre “Escuelas felices: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el Pacífico” de la UNESCO.

El principal autor que ha desarrollado la Psicología Positiva es Seligman. Este autor afirma que la psicología, como ciencia, ha tratado de hacer a las personas infelices menos infelices. Se preguntó si la psicología, en vez de poner el foco en la infelicidad, podría investigar por qué las personas son felices, con el fin de determinar pautas que hagan a las personas más felices en general.

Seligman ha tratado de buscar las fórmulas para sentir felicidad, sobre todo, a través de test y encuestas. Se han contrastado por miles y aún hoy sigue recogiendo datos como comprobamos en su web¹ *Authentichappines* de la Universidad de Pensilvania. Después de años de investigación científica es un experto en desarrollar diferentes test que miden la felicidad de cada persona.

Desde occidente, la felicidad se ha investigado sobre todo buscando la fórmula para sentirla. Para medir la felicidad se han utilizado técnicas cuantitativas de investigación,

¹ <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>

como son los test y las encuestas, pero también técnicas cualitativas como las entrevistas guiadas o las historias de vida.

Seligman (2002) en su libro *La auténtica Felicidad* ofrece una mirada positiva sobre la posibilidad de alcanzar la felicidad. Desarrolla un modelo de tres vías hacia la felicidad, que define como el bienestar psicológico o emoción positiva. Este modelo se sustentaría en que una persona tiene una vida feliz cuando:

- Cultiva el talento.
- Establece relaciones sólidas y duraderas con los demás.
- Siente placer cuando contribuye de forma significativa al mundo.

A partir de este modelo, la Psicología Positiva ofrece un guion para vivir una vida feliz. Seligman (2002) entiende que la felicidad es el placer que cada persona siente cuando tiene la certeza de que está viviendo de forma provechosa para sí misma y para las demás, incluyendo su fórmula para sentir felicidad: “Felicidad = R (rango fijo -genética-) + C (Circunstancias de la vida) + V (factores que dependen del control de su voluntad)” (Merillas A., Rivera E. y Taibo L., 2015)

Además, Seligman (2002) distingue entre tres tipos de vidas felices. Una no es mejor que otra y pueden darse de forma diferenciada o bien en conjunción:

1. La vida placentera (*pleasant life*), que incluiría aumentar las emociones positivas sobre el pasado, el presente y el futuro. Una vida donde se tienen todas las emociones positivas que se puedan tener y las habilidades para amplificarlas.
2. La vida comprometida (*engaged life*), que se refiere a emplear las fortalezas personales todos los días para lograr una felicidad auténtica y de abundante gratificación. En vez de la inmediatez del placer, se vive con *flow*, que es la sensación de que el tiempo no existe y que se consigue con la concentración intensa. La fórmula para conseguirlo es reforzando las fortalezas de cada cual.

3. Vida significativa (*meaningful life*), que incluye actividades que van más allá de uno mismo y con lo que describe como un propósito elevado.

Seligman (2004) en una charla TED2004 ² (*Technology, Entertainment and Design*) habla sobre la Psicología Positiva y comparte algunas fórmulas corroboradas científicamente para conseguir una vida más feliz o con emociones positivas. Señala que la eficacia de la felicidad se mide por el tiempo de duración y no tanto con su intensidad y expone varias estrategias para cada una de las vidas felices:

- Para la vida placentera: Diseñar un día hermoso y vivirlo. Organizarlo y ser consciente de lo bello que es para hacer más potente el placer en el momento.
- Para la vida comprometida: Agradecer. Escribir una carta de unas 300 palabras para darle las gracias a alguien que fue importante en la vida y dársela en mano. Disfrutar de una tarde de las propias fortalezas en una pareja: detenerse en aquello que te hace fuerte, diferente y especial.
- Para una vida significativa: Usar la diversión para realizar alguna cosa filantrópica. Dedicar una parte del tiempo a una actividad sin ánimo de lucro, solamente para ayudar a los demás de forma desinteresada.

En su libro *La vida que florece* (Seligman, 2011), expone nuevas conclusiones tras una década de investigación. Describe los parámetros que según él son clave para que las personas puedan ser felices, argumentando que su aprendizaje y fortalecimiento desde los primeros años de vida son fundamentales, es decir, lo que para nosotras implica la educación.

Seligman cerca los cinco parámetros en cinco siglas PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment):

1.- Emoción positiva (la felicidad y la satisfacción con la vida forman parte de esta emoción)

² https://www.ted.com/talks/martin_seligman_the_new_era_of_positive_psychology?language=es

- 2.- Entrega
- 3.- Relaciones
- 4.- Sentido
- 5.- Logros

(Merillas A., Rivera E. y Taibo L., 2015)



Al otro lado del Atlántico encontramos a Gilbert, profesor de la Universidad de psicología de Harvard y psicólogo social, autor del *bestseller Tropezar con la Felicidad* (Gilbert, 2006), un clásico en la sección de auto ayuda de las librerías. En este libro, Gilbert desvela los últimos descubrimientos científicos sobre la felicidad y la singular capacidad humana para buscarla y no identificarla, derivadas de sus investigaciones científicas dentro de la corriente de la psicología positiva inaugurada por Seligman.

De dos entrevistas que hizo para la Vanguardia (Hinojosa, 2012) y para el País Semanal (Ansede, 2014), y de una charla TED2004 ³ hemos extraído sus ideas fundamentales:

- La felicidad como fin último de la vida:

¿Está sobrevalorada entonces la felicidad? Al contrario, está increíblemente infravalorada. No nos gusta hablar de este sentimiento tan complejo, pero motiva todos nuestros actos. ¿Por qué queremos ser felices? No hay una razón, la felicidad es la razón más importante para todo lo que hacemos. (Hinojosa, 2012. Párr. 4)

³ <https://www.lavanguardia.com/vida/20120304/54263991461/daniel-gilbert-casados-son-mas-felices.html>
https://elpais.com/elpais/2016/07/13/ciencia/1468437657_783090.html
https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_the_surprising_science_of_happiness#t-64551

- El secreto de la felicidad no es ningún secreto:

Sabemos cuál es el secreto de la felicidad, sabemos con qué cosas podemos obtenerla y otras con las que no, pero no sabemos cómo conservarla. Y está bien así. Nuestras emociones tienen que fluctuar, si siempre fuéramos felices no estaríamos motivados para hacer cosas. La felicidad es un sitio que podemos visitar, pero no quedarnos ahí (Hinojosa, 2012. Párr 3) /.../ Es otra ilusión que tenemos, pensamos que somos muy distintos, pero las diferencias entre nosotros son muy pequeñas. Nos hacen felices las mismas cosas, y lo que más dicha nos proporciona es la vida social". (Hinojosa, 2012. Párr. 5)

La felicidad es un asunto de química del cerebro. La genética influye, pero las circunstancias también. Intentar ser más feliz es como bajar de peso. No hay ningún secreto para bajar de peso: comer menos y hacer más ejercicio. Con la felicidad ocurre lo mismo. Hay unas pocas cosas que se pueden hacer y, si se hacen todos los días religiosamente, el promedio de felicidad irá subiendo. (Ansede, 2014. Párr 19)

- Las predicciones afectivas (*Affective Forecasting*) que describió junto con Timothy Wilson, forman una idea fundamental de su teoría, "Gilbert no habla de cómo ser feliz, ni de por qué la gente no es feliz, sino de por qué la gente no sabe lo que les hará felices" (Ansede, 2014. Párr 7). Sus teorías desafían la creencia de que la persona es miserable si no consigue lo que quiere porque afirma que "los seres humanos sobredimensionan constantemente lo infelices que serán ante la adversidad" (Ansede, 2014. Párr 7).
- Las personas tienen un sistema inmunológico psicológico que les permite sentirse verdaderamente felices incluso cuando las cosas no salen según lo planeado. La denomina Felicidad Sintética (Gilbert, 2006). Al igual que hay en el cuerpo un sistema inmunológico físico que defiende de las enfermedades, hay otro psicológico, que defiende de la tristeza (Ansede, 2014. Párr 8).

Estudio de caso: programa “Aulas Felices”

El programa Aulas Felices está elaborado por el Equipo SATI formado por Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador. La palabra *sati* procede de la antigua lengua pali, cuya traducción aproximada es atención plena. El equipo está compuesto por cuatro docentes. El Equipo SATI parte del modelo de bienestar descrito por Seligman (2002: 346-347; 2011) conocido como PERMA. La denominación es un acróstico de sus cinco componentes: *Positive emotions* (“vida placentera”); *Engagement* (“vida comprometida”); *Relationships* (relaciones sociales); *Meaning* (“vida significativa”); *Achievements* (“logros”). (Bisquerra y Hernández, 2017, p.60 - 61)

Hemos encontrado este estudio de caso en el artículo, *Aulas Felices: Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices* (Bisquerra y Hernández, 2017). Aulas Felices es el primer programa en lengua castellana de psicología positiva aplicada a la educación formal, que incluye en el contexto educativo el desarrollo del bienestar, partiendo de los estudios de Seligman y la psicología positiva:

¿De qué bienestar estamos hablando? En los medios de comunicación, cuando se habla de bienestar se sobreentiende el bienestar material, entendido como el desarrollo económico y tecnológico. Aquí nos referimos a otro tipo de bienestar. La diversidad de enfoques sobre el bienestar justifica la conveniencia de “poner un apellido” para concretar de qué bienestar hablamos: bienestar material, bienestar social, bienestar físico, bienestar profesional (engagement), bienestar emocional, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, bienestar hedónico, bienestar eudemónico”. (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 58. Citan a Bisquerra, 2013)

Los objetivos del programa Aulas Felices son dos:

- Incrementar la felicidad en alumnado, profesorado y familias.
- Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.

En el libro *Hacia las ciencias del bienestar* (Bisquerra, 2013) se afirma que la búsqueda de la felicidad es una constante a lo largo de cada vida y que hay muchas formas de entender el bienestar y sus apellidos:

Hay que trascender esta visión miope del bienestar personal individual para orientarnos hacia el desarrollo integral de las personas dentro de sus respectivas organizaciones. El objetivo es el bienestar social en interacción con el bienestar personal/.../ Los temas habituales de la psicología positiva son el bienestar, las fortalezas humanas, el *fluir*, el optimismo, el humor, la creatividad, la resiliencia, la inteligencia emocional, la atención plena o *mindfulness*, etc. Todos estos contenidos deberían formar parte del currículum académico obligatorio de los estudiantes de primaria y secundaria, así como de la Universidad /.../ La inteligencia emocional es la capacidad (*hability*) para percibir y expresar las emociones, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2015) /.../ La educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales. (Bisquerra y Hernández, 2017, pp.58 - 59)

La educación emocional exige aprender que sucede en el parcticarse junto a otras personas dentro del contexto educativo. Aulas Felices ofrece unas 300 actividades, sugerencias metodológicas y propuestas generales de actuación coherentes con el programa educativo. El objetivo de la educación emocional es que este aprendizaje se extienda hacia la vida cotidiana, que se aplique y desarrolle a lo largo de cada existencia.

Afirman que, por ser una educación eminentemente práctica, el ambiente en el contexto educativo es muy importante para que se provoque el aprendizaje emocional, “crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros como con el profesorado” (Bisquerra y Hernández, 2017, p.60). Crear este

clima a través del juego facilita que suceda este aprendizaje emocional dentro de las aulas:

El valor del juego para el aprendizaje debería ser redescubierto para hacer las actividades académicas divertidas. El sentido del humor es un paso más de lo anterior. El humor no tiene por qué disminuir la disciplina, sino que puede aumentar el respeto hacia el profesor. El miedo está en el otro extremo de la felicidad. (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 60)

Entienden que dentro del contexto educativo el miedo a ser castigado, a ser ridiculizado, a ser suspendido, a no ser igual... no permite que suceda el aprendizaje emocional. Por lo tanto, la educación emocional se debe aplicar como tema transversal en todas asignaturas, para que permita al alumnado sentirse bien y pueda aprenderlas con ganas y sin miedo.

Según la psicología positiva, además de la disminución de los miedos con un clima de juego, practicar la atención plena permite aprender de forma eficiente y enriquecedora en cualquier asignatura. Afirman que los avances en psicología positiva y el apoyo científico para la práctica de la atención plena o *mindfulness* con el objetivo de comprobar sus beneficios han permitido su aplicación en contexto educativo formal de forma revolucionaria, ya se practicaba su aprendizaje en contextos educativos no formales (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 61).

Según estos autores, para entrenar en la atención plena al alumnado, existen diversas técnicas:

- Basadas en la relajación y meditación: *body scan*, ejercicios derivados del *yoga*, *tai chi*, *chi kung*.
- La atención plena en la vida cotidiana: saborear con calma un alimento; disfrutar de una imagen, una música; seleccionar tareas cotidianas y realizarlas con plena consciencia, etc.

- ¿Cuándo se practica? Durante la jornada, en momentos puntuales y cada vez más sistemáticos. Por ejemplo, se puede practicar la atención plena al inicio de una asignatura, cuando dentro de una materia se pasa de una actividad a otra, cuando se ha roto el clima de trabajo, etc. Entonces el cuerpo de cada persona interioriza la atención plena y así puede introducirla en su vida cotidiana también en forma de rutinas y de hábitos. (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 62)

4.2.1.2 La felicidad en organizaciones internacionales: ONU - UNESCO

1. ONU (Organización Naciones Unidas)

La Asamblea General de la ONU decretó en la resolución 66/281 de 2012 que el 20 de marzo se celebrase el Día Internacional de la Felicidad para reconocer la relevancia de la felicidad y el bienestar como aspiraciones universales de los seres humanos y la importancia de su inclusión en las políticas de gobierno.

La resolución reconoce, además, la necesidad de que se aplique al crecimiento económico un enfoque más inclusivo, equitativo y equilibrado, que promueva el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, la felicidad y el bienestar de todos los pueblos.

La resolución fue iniciada por Bután, un país que desde principios de la década de 1970 reconoce el valor de la felicidad nacional sobre el de los ingresos nacionales y que prioriza la Felicidad Nacional Bruta sobre el Producto Nacional Bruto. Fue, además, país anfitrión de una Reunión de alto nivel sobre "Felicidad y bienestar: definición de un nuevo paradigma económico" durante el sexagésimo sexto período de sesiones de la Asamblea General⁴ (ONU, 2020).

⁴ <https://undocs.org/es/A/RES/66/281>



Asamblea General

Distr. general
12 de julio de 2012Sexagésimo sexto período de sesiones
Tema 14 del programa**Resolución aprobada por la Asamblea General el 28 de junio de 2012**

[sin remisión previa a una Comisión Principal (A/66/L.48/Rev.1)]

66/281. Día Internacional de la Felicidad*La Asamblea General,*

Recordando su resolución 65/309, de 19 de julio de 2011, en la que invitó a los Estados Miembros a que emprendieran la elaboración de nuevas medidas que reflejaran mejor la importancia de la búsqueda de la felicidad y el bienestar en el desarrollo con miras a orientar sus políticas públicas,

Consciente de que la búsqueda de la felicidad es un objetivo humano fundamental,

Reconociendo la pertinencia de la felicidad y del bienestar como objetivos y aspiraciones universales en la vida de los seres humanos de todo el mundo y la importancia de que se reconozcan en los objetivos de las políticas públicas,

Reconociendo también la necesidad de que se aplique al crecimiento económico un enfoque más inclusivo, equitativo y equilibrado, que promueva el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, la felicidad y el bienestar de todos los pueblos,

1. *Decide* proclamar el 20 de marzo Día Internacional de la Felicidad;
2. *Invita* a todos los Estados Miembros, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y las demás organizaciones internacionales y regionales, así como a la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales y los particulares, a observar de manera adecuada el Día Internacional de la Felicidad, por medios como actividades educativas y de concienciación;
3. *Solicita* al Secretario General que señale la presente resolución a la atención de todos los Estados Miembros, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y las organizaciones de la sociedad civil para que observen adecuadamente el Día Internacional.

118ª sesión plenaria
28 de junio de 2012

Imagen 2 Resolución de la ONU en 2012 que aprueba el 20 de marzo como día internacional de la felicidad.

Los días internacionales que fija y celebra la ONU son herramientas de sensibilización hacia situaciones en las que cree que debe situarse el foco internacional. Desde el año 2013 la ONU ha celebrado el Día Internacional de la Felicidad cada 20 de marzo.

Solo desde entonces y de manera global, el mundo pone el foco en este fenómeno... Pero ¿qué entiende la ONU por felicidad? “La felicidad pasa por la solidaridad /.../ La felicidad individual pasa por la felicidad global con la colaboración de todos. No dejemos a nadie atrás. Luchemos por nuestros Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ONU, 2020)

Si la ONU tiene a la felicidad como objetivo, entendiendo la felicidad desde la solidaridad, entonces la ONU considera que el desarrollo de un país no puede ser a

cualquier precio, no puede: generar desigualdad, suponer un aumento de la pobreza del país vecino, destruir el medio ambiente tanto del propio país como de terceros...

La ONU introduce, con el Día Internacional de la felicidad, la idea de felicidad global: una persona no puede ser feliz por sí sola sino en relación a su comunidad, y a mayor escala, un país en relación al resto de países.



Imagen 3. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) programados por la ONU para garantizar la felicidad global, propuestos en el año 2015.

Poner fin a la pobreza, reducir la desigualdad y proteger el planeta son tres aspectos primordiales que contribuyen a garantizar el bienestar individual y la felicidad global, propuestos en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible⁵. Si estos objetivos para el desarrollo de los países según esta la idea de felicidad global se cumpliesen, la felicidad global se alcanzaría en el año 2030 según la ONU.

¿Cómo se mide la felicidad global?

⁵ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Desde el año 2012 se empezó a elaborar el Informe de la Felicidad Mundial (*World Happiness Report*):

“El Informe de la Felicidad Mundial fue escrito por un grupo de expertos independientes que actúan a título personal. Las opiniones expresadas en este informe no reflejan necesariamente las opiniones de ninguna organización, agencia o programa de las Naciones Unidas”. (Universo abierto, 2020)

Aunque es un informe que se elabora de forma independiente, nace en conformidad con la Resolución de Bután aprobada por la Asamblea General de la ONU en julio de 2012, que dio a luz al Día internacional de la Felicidad. Con este reconocimiento la ONU, consciente de que la búsqueda de la felicidad es un objetivo humano fundamental, invitó a los gobiernos nacionales a “dar más importancia a la felicidad y bienestar para determinar cómo lograr y medir el desarrollo social y económico” (ONU, 2020).

Desde el año 2015, la ONU conceptualiza medidas de desarrollo que van mucho más allá del ingreso *per cápita* de un país o su capacidad de producción. Esto es, conociendo los factores que disminuyen o aumentan la felicidad elaboró sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos factores nacen con la evidencia de que la ciencia de la felicidad, ubicada principalmente dentro de la psicología positiva, ya no es emergente. Además, dependiendo de estos factores, se demuestra que hay diferentes formas científicas que pueden medir la felicidad, como por ejemplo el que se expone en el Informe de la Felicidad Mundial.

En el Informe de la Felicidad Mundial se utilizan datos que provienen de la Encuesta Mundial *Gallup World Poll* que muestran la estabilidad o los cambios de un año a otro, así como los factores que más contribuyen a la felicidad promedio en cada país. Los resultados muestran la jerarquización de 156 países de acuerdo con su nivel promedio de felicidad.

En 2005, *Gallup*⁶ comenzó su Encuesta Mundial, que continuamente pregunta a ciudadanos en 160 países, representando a más del 98% de la población adulta del mundo. La Encuesta Mundial de *Gallup* consta de más de 100 preguntas globales, así como elementos específicos de la región. Las clasificaciones se basan en encuestas que analizan seis variables o índices globales para medir la felicidad:

- Producto Interno Bruto (PIB): los niveles de ingresos relativamente altos en democracias que funcionan bien significan un mayor sentido de autonomía y libertad en estas naciones y por lo tanto de felicidad.
- Relaciones sociales: la cohesión social, apoyo social y tener a alguien con quien estar, ha demostrado ser un fuerte indicador de felicidad dentro de un país.
- Expectativa de vida sana: confianza en las instituciones de salud y educación.
- Libertad: tener una sensación de libertad para tomar decisiones clave en la vida es importante para el desarrollo feliz y sostenible de un país.
- Generosidad: entendido como desarrollar el altruismo dentro de la comunidad en que se vive.
- Confianza: importancia de la calidad del gobierno, las instituciones públicas y las empresas privadas para la satisfacción nacional. Se entiende como ausencia de corrupción.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se comprende que la investigación que se realiza para elaborar el “Informe Mundial de la Felicidad” es muy completa, compleja y cambiante. Evoluciona de año en año porque, además de señalar la jerarquización de los países según su felicidad, explica las razones detrás de los resultados y dedica un espacio importante para explorar a fondo las problemáticas en particular.

Informe Mundial de la Felicidad 2020⁷

Nos interesa señalar con este Informe reciente la actualidad del tema de estudio.

⁶ <https://www.gallup.com/home.aspx>

⁷ <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>

En el año 2020 se obtuvo el octavo Informe Mundial de la Felicidad, editado por Helliwell, J., Layard, R., y Sachs, J. (2020). La investigación apuntaba a cuantificar el progreso social que permita el desarrollo de políticas que puedan permitir a la gente vivir mejor: “El Informe Mundial de la Felicidad 2020 clasifica por primera vez a las ciudades de todo el mundo por su bienestar subjetivo y profundiza en cómo los entornos sociales, urbanos y naturales se combinan para afectar nuestra felicidad” (Universo abierto, 2020).

2. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura): Estudio de caso de su informe sobre “Escuelas felices: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el Pacífico”

En junio de 2014, la Oficina de la UNESCO en Bangkok lanzó el proyecto Escuelas Felices, con el propósito de averiguar qué elementos las componen, basándose en las opiniones de los alumnos, docentes, padres y otras personas vinculadas al núcleo central del sistema escolar.

Las investigaciones se llevaron a cabo entre junio de 2014 y noviembre de 2015, con el fin de establecer los criterios que definen a una escuela feliz a partir de variables cualitativas. Entre los métodos de investigación figuraron un estudio de la documentación existente, un taller con escuelas de países miembros de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*), una encuesta y un seminario.

El principal resultado del estudio es el informe “Escuelas Felices: Marco de trabajo para el aprendizaje del bienestar en el área de Asia-Pacífico” (*Happy Schools: A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*)⁸ (UNESCO, 2016).

⁸ La traducción de este informe es propia.

El informe se presentó en la Oficina de la UNESCO en Bangkok después de celebrar el Día Internacional de la Felicidad, 20 de marzo de 2016. Como se ha comentado, la importancia de la felicidad, reconocida por la ONU como una meta humana fundamental, figura en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como un aspecto vinculado a la calidad de la educación y el bienestar.

Para este primer informe sobre escuelas felices se hizo un estudio de la documentación existente, estudiando los indicadores mundiales que relacionan la educación con las políticas de bienestar entre países, como, por ejemplo, el Informe Mundial de la Felicidad que se ha analizado en el apartado anterior.

El informe *Escuelas felices: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el Pacífico* (UNESCO, 2016) se fundamenta en los datos y metodologías de estos indicadores mundiales. Por lo tanto, comprendemos que la educación se estudia desde lo global hacia lo local, relacionando la felicidad global con el bienestar y las buenas prácticas educativas locales.

El marco de trabajo para el bienestar del alumnado extraído en el informe consiste en 22 criterios a seguir para tener una escuela feliz, agrupados en tres categorías generales: Personas, Procesos y Lugares.

Este marco insta a los sistemas educativos a dejar a un lado las mediciones tradicionales y a tener en cuenta la diversidad de talentos e inteligencias, mediante el reconocimiento de los valores, los puntos fuertes y las competencias que contribuyen a incrementar la felicidad. Entre los criterios que se sugieren para la consecución de estos objetivos figuran:

- Apoyar las actitudes y atributos positivos de los docentes.
- Estimular la libertad, la creatividad y la participación del alumno.
- Crear un contexto de aprendizaje cálido y amistoso.

A continuación, mostramos un resumen propio de las estrategias para aplicar los criterios extraídos, en las tres categorías mencionadas (UNESCO, 2016b, pp. 37-66):

Estrategias para la categoría personas	Estrategias para la categoría proceso	Estrategias para la categoría lugar o contexto educativo
- Fomentar la participación de los padres al hacer que las escuelas sean abiertas a la comunidad. - Implementar clubes o casas de varios grados. - Implementar actividades con otras escuelas en la comunidad en general. - Crear un sentido de familia en el entorno escolar. - Priorizar la personalidad, actitud y ética de los maestros en reclutamiento y evaluación de maestros. - Establecer un sistema que permita a los estudiantes dar retroalimentación a los maestros. - Promover el conocimiento de otras culturas dentro y fuera del contexto escolar. - Fomentar el juego de roles y la discusión para crear empatía y comprensión. - Promover la comprensión de los demás a través de la enseñanza de diversas religiones e idiomas. - Incluir a estudiantes con necesidades especiales a través del aprendizaje colaborativo. - Infundir valores, actitudes y prácticas positivas. - Introducir el aprendizaje de doble propósito en todas las materias. - Observar y celebrar a los maestros y sus contribuciones a las escuelas y la sociedad. - Mejorar las habilidades y competencias de los maestros a través de redes escolares y compañeros apoyo. (UNESCO, 2016b, p.50)	- Reduzca las pruebas y exámenes estandarizados. - Reemplace la tarea con actividades opcionales para 'extender' el aprendizaje. - Valore los dominios no académicos de aprendizaje a través de evaluaciones alternativas. - Incluya factores no académicos en los ingresos a la escuela. - Presente tareas grupales para la resolución colaborativa de problemas. - Presente trabajo en equipo diverso actividades de aprendizaje. - Aproveche el potencial de enfoques de aprendizaje alternativos. - Valore los errores como parte del proceso de aprendizaje. - Enseñe a los estudiantes a hacer preguntas. - Proporcione comentarios positivos y reconocimiento público. - Cree una cartera de sueños. - Presente premios y recompensas a través de concursos escolares. - Ofrezca actividades después de la escuela como una alternativa a la tutoría privada. - Organice eventos escolares para promover un sentido de propósito colectivo en la comunidad escolar. - Involucre a los estudiantes a través de clubes de medios. - Reemplace los libros de texto con planes de lecciones colaborativos. - Asegúrese de que el contenido de aprendizaje se pueda aplicar. - Haga que el aprendizaje sea más interdisciplinario. - Proporcionar psicólogos o asesores en la escuela. - Implemente programas de bienestar escolar. - Presente meditación de atención plena. - Usar pantallas visuales con sugerencias para el manejo del estrés. (UNESCO, 2016b, p.61)	- Fomentar la interacción y colaboración de los estudiantes a través del aprendizaje compartido y actividades de juego. - Instalar un banco de amigos. - Poner énfasis en los saludos y sonrisas. - Eliminar las paredes alrededor de las aulas. - Reemplazar las campanas de la escuela con música. - Usar exhibiciones visuales creativas, coloridas y significativas. - Crear espacios relajantes y creativos. - Establecer un jardín escolar. - Hacer uso de espacios al aire libre para aprender y jugar. - Promover visiones escolares que prioricen la felicidad. - Reemplazar el castigo con actividades constructivas que fomenten la regulación emocional. - Introducir gratificación tardía en el aula. - Asegurar la disponibilidad de alimentos saludables en las cafeterías escolares. - Tener un nutricionista escolar. - Organizar limpiezas de la comunidad escolar. - Permitir que los estudiantes sean el director por un día. (UNESCO, 2016b, p.68)

Tabla 3. Resumen propio (UNESCO, 2016b, p. 37-66).

Además, las reflexiones (UNESCO, 2016b, pp.71 - 75) que extraemos del informe son muy reveladoras:

- Con base en las muchas perspectivas examinadas a lo largo del informe, se puede concluir que todos reconocen la felicidad como algo colectivo y fuertemente vinculado a la educación. De hecho, la educación no solo puede ser el medio para la felicidad, sino que también puede traer felicidad en sí misma al alimentar un amor genuino por el aprendizaje.
- Se recomienda un entorno escolar propicio que brinde más tiempo para la reflexión en comparación con la lógica de apuro y eficiencia, pudiendo generar niveles de rendimiento iguales, si no más altos, y una mayor sensación bienestar entre los estudiantes y los maestros. Se refleja que todas las personas pueden aprender a ser felices, pero también pueden ser felices de aprender.
- La felicidad del alumnado no implica un menor nivel de esfuerzo o trabajo duro, sino que está vinculada al esfuerzo y al logro de los objetivos a través de las fortalezas del carácter propiciadas en el contexto educativo, como por ejemplo la perseverancia, el entusiasmo y el amor por el aprendizaje.
- Con respecto a la pedagogía, este informe destaca la necesidad de una nueva generación de maestros positivos (con formación en psicología positiva) que estén equipados y respaldados para utilizar estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje.
- El aprendizaje de doble propósito se presentó como un ejemplo de cómo se pueden enseñar valores y competencias importantes dentro de y entre las materias: haciendo que el contenido de aprendizaje sea más relevante para la vida diaria de los alumnos.
- Los resultados de la investigación muestran que cuando los maestros otorgan a los estudiantes un sentido de confianza y responsabilidad por sus acciones, puede conducir a un ambiente más equilibrado y armonioso.

- Los valores, fortalezas y competencias que pueden desarrollar y fomentar la felicidad entre los estudiantes deben ser reconocidos y evaluados, otorgándoles la misma ponderación que a las habilidades académicas que se evalúan a través de exámenes.
- Dada la relevancia que para otras partes del mundo pueda tener el *Marco de Escuelas Felices*, este informe tiene el potencial de ampliarse más allá de la región de Asia y el Pacífico, adaptándose en función de diferentes contextos regionales.

Si tenemos en cuenta estas reflexiones, los siguientes pasos (UNESCO, 2016b, pp.71 - 76) serían:

- La felicidad y el bienestar de los alumnos no deben considerarse solo como un objetivo para los sistemas educativos, sino también como un medio para obtener mejores resultados educativos y un posible éxito en la vida y en el trabajo venidero.
- Los resultados presentados en este informe indican una clara necesidad de más tiempo y espacio para los alumnos y educadores a fin de mejorar la felicidad y el bienestar en las escuelas. La creación de más tiempo y espacio en las escuelas provoca que las personas que conforman la comunidad escolar puedan concentrarse en desarrollar sus talentos, fortalezas e intereses únicos. A través de tiempo para actividades extracurriculares que permitan la experimentación y de espacio al aire libre o fuera del aula para que los alumnos jueguen, se relacionen y apliquen el contenido de aprendizaje a través de una perspectiva más amplia en la vida diaria.
- Solo mediante el esfuerzo conjunto de los encargados de la toma de decisiones, tanto a nivel político como escolar, se puede priorizar la felicidad en los sistemas educativos y en las escuelas, inspirando a estudiantes más felices que puedan crear sociedades más felices y, en última instancia, un mundo más feliz.

4.2.1.3 Aproximación al estudio de la felicidad desde la filosofía

En los apartados anteriores hemos descrito los criterios para saber qué es y cómo se alcanza la felicidad desde el campo de la psicología positiva. Sin embargo, para saber cómo se articula la felicidad en el cuerpo, vamos a intentar una aproximación desde la filosofía, más en concreto desde la fenomenología de Merleau Ponty y desde el perspectivismo de Ortega y Gasset. Con esta aproximación pretendemos indagar por qué se puede pensar y sentir la felicidad, es decir, por qué es posible estudiar la felicidad como algo que el ser humano imagina y percibe.

Como las lecturas se comprenden también desde su experiencia, y aunque el darnos cuenta de estos referentes teóricos ha sucedido después de la recogida de datos, los situamos en esta parte porque construyen el marco teórico de esta investigación.

En primer término, situamos la investigación dentro de la Fenomenología de **Merleau-Ponty**. La exponemos mediante una concatenación propia de citas extraídas del prólogo a su libro *Fenomenología de la Percepción* (Merleau Ponty, 1945). Nuestra intención es comprender por qué relacionamos la presente investigación con su sistema de pensamiento.

A la felicidad como fenómeno la podemos describir y estudiar, sin obtener una definición exacta, pero extrayendo lo común de entre las probables descripciones, de entre la multiplicidad de significados que pueda tener en cada cuerpo. La percibimos porque es evidente y comprobable que se vive o se vivió. Entendemos la felicidad como un fenómeno humano universal y contingente que percibimos y podemos describir, siguiendo a Merleau-Ponty:

Se trata de describir, no de explicar ni analizar /.../ Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que ésta es expresión segunda /.../ Volver a las cosas mismas es volver a este mundo antes del conocimiento del que el conocimiento habla siempre, y respecto del cual toda determinación científica

es abstracta, significativa y dependiente, como la geografía respecto del paisaje en el que aprendimos por primera vez qué era un bosque, un río o una pradera”. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 8 - 9)

En esta investigación entendemos que la felicidad es un fenómeno que está conectado a las experiencias vitales, a la cotidianidad, al igual que el aprendizaje artístico, que comprendemos como otro fenómeno humano universal y contingente. Además, ambos fenómenos están situados, los percibimos de una forma u otra dependiendo de su contexto. Para comprenderlos es necesario que acudamos a su contexto, por esta razón, en la presente tesis, los investigamos interpretando las experiencias y los discursos que, sobre ellos tienen las personas que los experimentan, siguiendo de nuevo a este autor:

La percepción no es una ciencia del mundo, ni siquiera un acto, una toma de posición deliberada, es el trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y que todos los actos presuponen. El mundo no es un objeto cuya ley de constitución yo tendría en mi poder; es el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas. La verdad no «habita» únicamente al «hombre interior». Mejor aún, no hay hombre interior, el hombre está en el mundo, es en el mundo que se conoce. Cuando vuelvo hacia mí a partir del dogmatismo del sentido común o del dogmatismo de la ciencia, lo que encuentro no es un foco de verdad intrínseca, sino un sujeto brindado al mundo. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 10)

Cada cual es lo que percibe, la fenomenología es una forma de acercarse al mundo que no permite dar por supuesto nada y los aprendizajes que genera tienen como fin desproveer de sentido único a las cosas y buscar nuevos modos de relación con lo real, ampliando la percepción del mundo y de cada uno mismo:

No, no renunciamos a las certidumbres del sentido común y de la actitud natural —éstas son, por el contrario, el tema constante de la filosofía—; sino porque, precisamente en calidad de presupuestos de todo pensamiento, al «darse por sabidas», pasan desapercibidas y, para despertarlas y hacerlas aparecer,

debemos por un instante olvidarlas /.../ para ver el mundo y captarlo como paradoja, hay que romper nuestra familiaridad con él; y esta ruptura no puede enseñarnos nada más que el surgir inmotivado del mundo. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 10 - 11)

Por estar en el mundo estamos condenados al sentido; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia. (Merleau-Ponty, 1945, p. 19)

Desde esta perspectiva, cuando una persona hace arte, al igual que cuando piensa filosóficamente, lo hace llevando su atención hacia su cotidianidad. Esta atención provoca el asombro ante las cosas veladas por esa misma cotidianidad, entendida como los ritos, las costumbres, las normas o los tabúes que conforman cada vida.

No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos /.../ El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable. (Merleau-Ponty, 1945, p. 16)

Comprendemos que el asombro es posterior a lo pensado, en filosofía, o al proceso creativo, en el arte. Entendemos por asombro lo nuevo en lo viejo que la percepción atenta nos brinda: “La filosofía no es el reflejo de una verdad previa, sino, como el arte, la realización de una verdad” (p. 20). La vida se describe, filosóficamente o artísticamente, para volverla a estructurar, para volverla a dotar de sentido, y la durabilidad de este nuevo sentido o verdad está sujeto siempre a su periodo histórico:

Si la fenomenología ha sido un movimiento antes de ser una doctrina o un sistema, no es ni casualidad ni impostura. La fenomenología es laboriosa como la obra de Balzac, la de Proust, la de Valéry o la de Cézanne: con el mismo género de atención y de asombro, con la misma exigencia de consciencia, con la misma voluntad de captar el sentido del mundo o de la historia en estado naciente. Bajo

este punto de vista, la fenomenología se confunde con el esfuerzo del pensar moderno. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 20 – 21)



En segundo término, parte del análisis de la investigación se sitúa dentro de la manera en cómo **Ortega y Gasset** contrasta y diferencia las ideas de las creencias en su ensayo, *Ideas y creencias* (Ortega y Gasset, 1977). Con este autor comprendemos que la felicidad y el aprendizaje artístico son fenómenos que se describen de diferentes maneras porque su percepción está condicionada por la creencia de lo que se piensa que son, y a su vez, esta creencia está sujeta a variables como el tiempo histórico, la localización terráquea, los niveles de ingresos, etc.

Vamos a presentar el perspectivismo de Ortega y Gasset, claramente relacionado con la fenomenología de Merleau Ponty, en su modo de entender los fenómenos:

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi quo natus est*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, ésta: "salvar las apariencias", los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea. (Ortega y Gasset, 1914)

El autor nos descubre con una de sus frases más conocidas el núcleo de su pensamiento: la vida está inmersa en un conjunto de elementos que constituyen su "circunstancia", constitutiva en cada persona. Ortega y Gasset nos señala las dos circunstancias históricas y culturales en las que se halla inmerso el hombre occidental y de las que no puede zafarse, a través de la cita de la Biblia y con la referencia a la escuela platónica, estas son, la tradición judeo-cristiana y la filosofía griega.

El perspectivismo de Ortega y Gasset no se limita a las circunstancias históricas, culturales y sociales que conforman cada época, sino que se refiere también a la circunstancia que rodea cada vida cotidiana. Afirmar que esta circunstancia cotidiana articula la individualidad única de cada persona, supone considerar a la vida cotidiana

como material esencialmente filosófico, coincidiendo con otras corrientes filosóficas del siglo XX, como el existencialismo o la fenomenología.

El método filosófico que propone el perspectivismo supone, por un lado, la responsabilidad del sujeto para dotar de sentido a sus propias circunstancias, pero, por otro lado, ser consciente de que éstas están inmersas en otras circunstancias históricas, sociales, culturales. Para desvelar las circunstancias con el fin de poder dotarlas de un nuevo sentido, Ortega y Gasset propone partir interpretando lo próximo - circunstancia cotidiana - para alcanzar lo más lejano - circunstancia histórica, social, cultural -. Bajo este método, cada camino es único y particular, de ahí el nombre del perspectivismo, pero a su vez, se alcanzan pensamientos universalmente humanos y propios de cualquier sistema filosófico, como la famosa frase desde la que hemos partido.

Como hemos escrito con anterioridad, consideramos que hacer arte y pensar filosóficamente, son acciones que buscan volver su atención sobre cada circunstancia, sobre lo real que nos rodea, interpretando cada fenómeno y dando una vuelta al sentido aprendido de los mismos. El fin de ambas acciones interpretativas es comunicar al resto de personas lo encontrado, lo propio del artista o del filósofo, que pueda ampliar la perspectiva sobre cada circunstancia particular.

Apuntamos que, en cuanto tuvimos la necesidad de describir el fenómeno de la felicidad dentro de nuestra investigación, nos vino a la memoria inmediatamente el ensayo *Ideas y creencias* de Ortega y Gasset (1977) que habíamos leído y releído en nuestros años dentro de la Facultad de Filosofía.

Conviene, pues, que dejemos este término —"ideas"— para designar todo aquello que en nuestra vida aparece como resultado de nuestra ocupación intelectual. Pero las creencias se nos presentan con el carácter opuesto. No llegamos a ellas tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo/.../ En éstas no pensamos ahora o luego: nuestra relación con ellas consiste en algo mucho más eficiente; consiste en.... contar con ellas, siempre, sin pausa. (Ortega y Gasset, 1977, p.4)

Cuando en los resultados intentamos estructurar las fórmulas para sentir felicidad, recogidas en la toma de datos, la distinción entre ideas y creencias de Ortega y Gasset, nos ayudó a organizarlas. Por ejemplo, sobre la felicidad hay consenso en que es una circunstancia buena y posible que se conquista. Este consenso sería la creencia general, acorde con una circunstancia histórica, social, cultural. Las diferentes maneras que cada persona emplea para sentir felicidad, serían las ideas, las circunstancias cotidianas y particulares que se sostienen dentro de la anterior creencia general. Con Ortega y Gasset recordamos que:

El hombre, en el fondo, es crédulo o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Éstas son, pues, la tierra firme sobre la que nos afanamos. (Sea dicho de paso que la metáfora se origina en una de las creencias más elementales que poseemos y sin la cual tal vez no podríamos vivir: la creencia en que la tierra es firme, a pesar de los terremotos que alguna vez y en la superficie de algunos de sus lugares acontecen. Imagínese que mañana, por unos u otros motivos, desapareciera esa creencia. Precisar las líneas mayores del cambio radical que en la figura de la vida humana esa desaparición produciría, fuera un excelente ejercicio de introducción al pensamiento histórico). Pero en esa área básica de nuestras creencias se abren, aquí o allá, como escotillones, enormes agujeros de duda. Éste es el momento de decir que la duda, la verdadera, la que no es simplemente metódica ni intelectual, es un modo de la creencia y pertenece al mismo estrato que ésta en la arquitectura de la vida. También en la duda se está /.../ No es una idea que podríamos pensar o no, sostener, criticar, formular, sino que, en absoluto, la somos. (Ortega y Gasset, 1977, pp. 11 - 12)

4.2.2 Comunidad y proyecto artístico

Cuando en las preguntas de la investigación nos planteamos si pertenecer y ayudar a que crezca una comunidad artística puede ser motivo de felicidad para sus integrantes, emergió la pregunta de ¿por qué Fosforita Madrid es un proyecto artístico educativo y participativo? Entonces, respondimos, porque desarrolla protocolos y dispositivos de mediación artística dentro del contexto social y económico en el que está situada mediante las acciones artísticas educativas y colectivas que propone.

Estas acciones no sólo amplían la experiencia artística de cada persona que participa de forma voluntaria, sino que amplían el contexto en sí, porque lo descubren, lo utilizan, lo modifican, intervienen en sus relaciones, es decir, lo amplían y transforman la sensación de pertenencia a su comunidad:

Lo que he dicho hasta ahora tiene mucho que ver con los procesos creativos “relacionales” o “participativos”, dos palabras de las que se ha abusado en el mundo del arte y de la arquitectura. Me refiero a aquellos procesos creativos que no pueden llevarse a cabo si no es a través de un intercambio con el Otro. En estas situaciones se suele operar de dos maneras: o bien se implica al otro en los proyectos propios con el fin de garantizar su consenso, o bien se anula la propia creatividad, dejando por completo que el otro lleve a cabo la materialización de la obra. Por el contrario, creo que lo interesante consiste en navegar entre estas dos orillas, conscientes de que tenemos un proyecto creativo propio (y solo nuestro deseo de participar es ya un proyecto), pero con el deseo de dejarlo abierto e indeterminado. Entonces habrá que saber mantener la coherencia interna entre las cosas que encontramos y las que creamos, entre las cosas que ocurren y las que hacemos que ocurran, el descubrimiento constante de un orden escondido que vemos surgir bajo nuestros ojos y bajo nuestros pies, la posibilidad de construir un sentido y una historia-ruta que sea coherente y compartida. (Careri, 2013, pp.165)

El filósofo Claramonte (2011) habla de la necesidad de la mediación artística, entendida como la creación de dispositivos y protocolos dentro de una comunidad asentada para visualizar y ampliar su contexto social. La mediación artística es imprescindible para considerar un proyecto artístico como participativo y contextual:

No es que el arte sea más o menos contextual, según se ligue a las cosas de todos los días o a cosas abiertamente extraordinarias, sino que – se ligue con lo que se ligue- lo haga mediante protocolos y dispositivos de mediación que resulten apropiables por parte de cuanta más gente mejor y que, al ser apropiados, se vuelvan generativos en más y más ámbitos (p.85)

En otro orden de ideas, si seguimos los parámetros del informe de *Barnardo's*⁹, la organización benéfica para la infancia más antigua y grande de Reino Unido, Fosforita Madrid es un proyecto artístico educativo que cumple con los parámetros y los criterios que se deben seguir a la hora de comprobar o evaluar si un proyecto artístico produce capital social y económico a nivel local.

Los proyectos artísticos cada vez tienen mayor alcance en las políticas sociales locales, por esta razón, la organización benéfica inglesa *Barnardo's* emitió un informe en 2001, que reunía a ocho proyectos artísticos, con el fin de comprobar y evaluar esta relación. El objetivo del informe era comprobar con qué parámetros y criterios debían contar los proyectos artísticos si querían ser evaluados en su forma de repercutir en la comunidad en que se desarrollaban. Para lograrlo, hicieron entrevistas en profundidad y pasaron cuestionarios a la comunidad en las que estos proyectos artísticos habían sucedido.

El artículo “¿Generan los proyectos artísticos en sí mismos beneficios en el contexto social en el que suceden?”¹⁰ (Curtis, K., Newman, T. y Stephens, J., 2001) nos resume los resultados de este informe respondiendo a dos preguntas:

⁹ <https://www.barnardos.org.uk/>

¹⁰ Traducción propia de: *Do community-based arts projects result in social gains?*

1. ¿Qué tiene que tener un proyecto artístico para medir los beneficios que pueda aportar a una comunidad?
 - La capacidad de romper barreras y prejuicios.
 - Crear redes en la comunidad.
 - Generar confianza entre los participantes.
 - Facilitar la cooperación entre comunidades para el beneficio mutuo. (Curtis, K., Newman, T. y Stepehens, J., 2001. pp. 4-5)
2. ¿Cómo evaluar si ha habido un antes y un después efectivo sobre una comunidad determinada al desarrollar un proyecto artístico?

Las conclusiones del artículo señalan la complejidad de este tipo de evaluaciones (Curtis, K., Newman, T. y Stepehens, J., 2001. p. 13) que exponemos a continuación:

- Un informe de evaluación útil es aquel que, aparte de medir el impacto en los individuos, busca comprobar su efecto en la comunidad en la que viven. La dificultad es medir siempre igual la efectividad para cada caso concreto de proyecto artístico, porque cambian según el contexto. Por consiguiente, es complicado diseñar un modelo único de informe de evaluación útil, más bien se puede diseñar un marco que se personalice para cada caso.
- La multiplicidad de personas implicadas es imprescindible para evaluar el proyecto. La mayoría de las veces, esta multiplicidad exige una hibridación metodológica o triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una evaluación que abarque, lo más posible, a toda la comunidad implicada, desde las instituciones a los vecinos de a pie.
- Normalmente se exige justificar los aprendizajes artísticos por su contribución a otros campos de aprendizaje, sin embargo, es necesario encontrar una forma de evaluar un proyecto artístico solo por el beneficio que supone en su propio ámbito. Normalmente, los “beneficios artísticos” están subordinados a los “beneficios socioeconómicos”: dentro del campo de la salud, porque mejora la

calidad de la estancia de los pacientes en los hospitales; o dentro de lo social, porque reduce la delincuencia juvenil; o dentro de lo laboral porque genera una ampliación de perspectivas de empleo.

- Ni la simple medición de entradas y salidas, ni la reducción de resultados a mediciones cuantitativas de satisfacción personal o crecimiento, son siempre suficientes para captar el impacto colectivo e individual de una experiencia artística para las políticas actuales. Sin embargo, como se ha venido midiendo el impacto con estrategias de medición que tienen que ver más con las ciencias sociales, se demuestra la subordinación del arte a estos campos.
- Si entra en juego el dinero público se debe crear una metodología evaluativa que demuestre que estos “beneficios extras” recaen sobre la comunidad. Se deben desarrollar estrategias que midan el impacto que estos proyectos artísticos tengan en la salud o en la reducción de la delincuencia o en la creación de empleo.

Como proyecto artístico educativo, Fosforita Madrid cumple con los parámetros y los criterios de inclusión que el informe de *Barnardo's* considera necesarios para que un proyecto artístico pueda hacer una evaluación útil (Curtis, K., Newman, T. y Stepehens, J., 2001. p. 3) de la relación entre beneficio social y aprendizaje artístico.

A continuación, en una tabla propia, se comparan los criterios y parámetros del informe Barnardo's con los del espacio artístico Fosforita Madrid:

	Informe Barnardo's	Estudio de caso del espacio artístico Fosforita Madrid.
Parámetros sobre los que se debe situar un proyecto artístico que requiera de un informe útil que mida su beneficio en una comunidad.	El proyecto debe estar basado en una comunidad (a la que se le pregunta).	El objeto de estudio de la presente investigación es la relación entre aprendizaje artístico y felicidad dentro de la comunidad Fosforita Madrid. En el marco práctico se pregunta directamente a esta comunidad.
	La duración del proyecto debe ser de al menos seis meses.	Abarca al menos ocho años, desde el 2011 hasta 2020.
	La intención principal del proyecto ha sido facilitar el cambio social y económico.	La perspectiva de la investigación es humanista, orientada a la reforma y a la construcción de metodologías de aprendizaje artístico en el marco de la educación no formal transformadora.
Criterios de inclusión que un proyecto artístico debe cumplir si requiere de un informe útil que mida su beneficio en una comunidad.	Los proyectos artísticos son claros a la hora de usar una metodología.	Mediante esta investigación estamos tratando de definir la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid, <i>a priori</i> podemos decir que se basa en la propuesta triangular en la enseñanza del arte y en el método investigación – acción participativa aplicado a la educación.
	Recurrir a múltiples fuentes de datos para su informe evaluativo.	En esta investigación recurrimos a: - Cuestionarios a pie de calle al vecindario. - Cuestionario para las redes sociales del espacio artístico a través de <i>Google Forms</i>. - Entrevistas en profundidad a personas expertas en arte contemporáneo y/o su educación y/o gestión de espacios artísticos independientes. Entrevistas en profundidad al alumnado. - Taller participativo con otros colectivos y colaboradores expertos en gestión cultural y de espacios artísticos independientes.

Tabla 4. Comparación de los criterios y parámetros para elaborar una evaluación útil del informe Barnardo's con los del espacio artístico Fosforita Madrid.

4.2.3 Ideas y conceptos manejados durante la investigación

4.2.3.1 El ejercicio de la hermenéutica

El ejercicio de la hermenéutica nos sirve para poder interpretar los símbolos que son inseparables del marco cultural en que fueron creados: “Interpretar según Aristóteles es <<decir algo sobre algo>>” (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p. 71). Esta definición de la acción de interpretar nos sirve como primera guía para una comprensión más amplia de cualquier fenómeno a través de este ejercicio:

La tarea hermenéutica puede definirse como la búsqueda de una comprensión más plena de aquello -texto, acción humana, cultura ajena, obra de arte, etc.- que comprendemos de manera oscura o parcial en una primera aproximación. /.../ El problema hermenéutico se plantea en cuanto se toma conciencia de la implicación de la labor interpretativa en cualquier acto de conocimiento y en todo intento de comprensión. /.../ La interpretación aparece así como el modo fundamental y específico no sólo del entender sino del ser humano /.../ La interpretación es una categoría y una necesidad ontológica, porque imprimir un sentido a la vida es la condición primaria de la existencia humana. (García, 2002, pp. 137)

Si entendemos que el primer paso de aproximación para entender un fenómeno es dotarle de una interpretación, es decir, de una “anticipación de sentido” (Salabert, 2004, p. 154), entonces “un poema, un discurso, un cuadro o una fórmula matemática siempre son productos de una actitud formalizadora frente al mundo” (p. 117). La necesidad ontológica de encontrar un sentido para cualquier fenómeno, ya se sitúe en el lado de la vida o en el lado del arte implica un “efecto del control que le obliga - a cada persona - a buscar y verificar esta búsqueda” (Rancière, 2010, p.20) de sentido.

Si el círculo hermenéutico comienza con la anticipación de sentido, que consiste en dotar de sentido a algo - a continuación le sucederán la pregunta, el análisis por partes,

las conclusiones, de nuevo la pregunta, etc.-) entonces “nombrar es el primer acto de dominio del espíritu” (García, 2002, p. 61), teniendo en cuenta que “las personas tienen la capacidad en potencia de hablar, pero sólo pueden desarrollarla dentro de una cultura concreta” (García, 2002, p.28).

Conformes con lo anterior, consideramos que es imposible una clasificación objetiva de estas realidades o culturas, aunque su origen común sea este primer intento de comprensión y de formalización de lo real, porque cada cultura o realidad está en continuo movimiento, en continua transformación y en continua recreación con cada vida que vive en ella.

La hermenéutica es, en la actualidad una teoría de la interpretación en sentido general; y más en concreto, la teoría y *praxis* de la interpretación crítica: un intento de hallar una respuesta a la pregunta de cómo es posible la comprensión allí donde ésta no se nos da inmediatamente. El interés principal de la hermenéutica se centra en investigar de qué manera y bajo qué condiciones, tiene sentido algo que ha sido dicho o hecho en el pasado -o en la actualidad-, de modo que pueda ser reconocido como un texto dentro de una tradición. (García, 2002, pp. 14)

4.2.3.2 Relación entre el arte contemporáneo y la vida cotidiana

La definición de arte contemporáneo del artista Ródchenko, cuyo trabajo abarca los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, relaciona el arte contemporáneo y la vida cotidiana como pensamos que se relacionan, retroalimentándose en la experiencia.

Estos dos fenómenos están vinculados porque, como explicamos con la fenomenología de Merleau-Ponty y el perspectivismo de Ortega y Gasset, tanto la experiencia artística como la filosofía vital los desarrollamos a partir de los mismos materiales de lo real, entendido lo real como las circunstancias de la vida cotidiana que estructuran los comportamientos y los deseos de cada persona.

Por vida cotidiana entendemos la que se organiza en el día a día, cercana y familiar, cuyas normas de organización son contingentes y suelen estar veladas. Ninguna persona es consciente de todas sus decisiones o de porqué hace lo que hace en su día a día. Además, hemos experimentado que el aprendizaje artístico procura herramientas para aumentar esta consciencia sobre la organización cotidiana. La definición de arte contemporáneo que tomamos del artista, y que nos quía, es la siguiente: “El arte contemporáneo consiste en una vida consciente y organizada, capaz de ver y construir. Toda persona que haya organizado su vida, su trabajo y a sí misma es un artista” (Claramonte, 2011, cita a Ródchenko, p.92).

Para ser un artista y acceder a una vida cotidiana de manera consciente es necesario:

- Saber ver: Saber ver implica saber leer el lenguaje visual. Resulta imprescindible saber lenguaje visual para que podamos habitar el mundo de forma más consciente. Cuando aprendemos lenguaje visual empezamos a ver el campo visual que nos rodea. Como el campo visual estructura los deseos y las necesidades en las personas - a través de la comunicación pedagógica, publicidad, arte - manejar el lenguaje visual implica tomar consciencia de las dinámicas de estas comunicaciones y a poder criticarlas. Ferres describe la estructuración de los deseos a través del lenguaje visual cuando afirma que:

Hasta ahora en el mundo de la imagen se hablaba de referente para indicar aquella realidad de la vida cotidiana a la que la imagen se limitaba a representar. Hoy la imagen se convierte en el referente que hay que reproducir en la vida cotidiana. (Ferres, 2000, p. 23)

- Comprender que la vida se construye: Para tener una vida consciente y además organizada, además de saber ver, tenemos que comprender que la vida se construye. Partimos de que cada vida se construye desde cada vida. Para construir cada vida, cada persona se organiza: aprendiendo, eliminando, redefiniendo, transformando, reajustando, reeducando o al menos siendo conscientes de los infinitos aspectos o elementos que conforman cada vida, todos ellos cambiantes

a lo largo de la misma: identidad, cuerpo, vecindario, amistad, ocio, trabajo, familia, espacio íntimo, espacio público, pareja, obligaciones, libertad, derechos, mobiliario, paisaje, horarios, etc. Por lo tanto, para poder construirnos la vida, es fundamental y necesario, que seamos conscientes de que somos responsables de nuestra vida, eso sí, siempre atravesada por el contexto en el que vive, sus circunstancias.

Bajo esta línea de entender la relación entre el mundo del arte contemporáneo y el mundo de la vida cotidiana como dos formas de percibir y de tratar con un mismo material de la experiencia, también se encuentran:

- **Dewey** se aproxima a la posible relación entre el arte y la vida afirmando que “la lucha permanente del arte consiste en convertir materiales tartamudos o mudos en la experiencia ordinaria, en medios elocuentes” (Dewey, 2008, p. 258). Plantea que el arte muestra lo extraordinario de lo cotidiano porque arte y vida son ficciones que comparten los mismos materiales: “La obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de las que gozamos todos los días” (p. 12). Dewey, además, afirma que “pensar efectivamente en términos de relaciones de cualidades, es una demanda tan rigurosa para el pensamiento, como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticas” (p. 53). Según este autor “la ciencia enuncia significados; el arte los expresa” (p.95) y entiende que, “la expresión como distinta de la enunciación, hace algo que no es conducir a una experiencia, sino que constituye una experiencia” (p.96). Afirma que es a través de la experiencia, tanto en el mundo de la vida cotidiana como en el mundo del arte, cuando aprendemos que “todo lenguaje, cualquiera que sea su forma, implica lo que se dice y como se dice, o sea, la substancia y la forma” (p. 120). Para Dewey cada persona articula este cómo y este qué se dice - o hace - a través de la imaginación y nos describe la imaginación como una forma de experiencia, esto es, como “la mezcla amplia y generosa de intereses en el punto en que la mente establece contacto con el mundo. Cuando las cosas viejas y familiares se tornan nuevas en la experiencia, hay imaginación” (p. 301).

Concluimos que todas las personas tienen la capacidad de imaginar, pero no todas son conscientes de que utilizan la imaginación en su vida diaria de forma necesaria.

- **Rancière** (2010) nos sugiere la idea de un mundo real que es una ficción, al igual que el mundo del arte. Ambos se construyen a partir de un mismo material que rodea a cada persona desde que nace, que aprende y percibe, y a partir del cual, de nuevo, organiza su vida:

No hay algo así como un mundo real que vendría a ser el de afuera del mundo del arte/.../ No existe un real en sí, sino unas configuraciones de aquello que es dado como nuestro real, como el objeto de nuestras percepciones, de nuestros pensamientos, y de nuestras intervenciones. Lo real es siempre el objeto de una ficción, es decir, de una construcción del espacio en el que anudan lo visible, lo decible y lo factible. (Rancière, 2010, p. 78)

Para Rancière, ambos mundos, el de la vida cotidiana y el del arte contemporáneo se construyen con un mismo material al que denomina lo real o nuestro real y que define como el objeto de nuestras percepciones, de nuestros pensamientos y de nuestras intervenciones.

Entendemos que, si cada vida se construye desde cada vida, y cada vida se construye con el mismo material que se emplea para hacer arte, entonces arte y vida son intercambiables, aunque se perciban como ficciones distintas. Rancière (2010) describe el término ficción como:

La ficción no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real. Es el trabajo que opera disidencias, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común. Lo visible y su significación. (Rancière, 2010, p. 68)

Rancière nos ayuda a comprender que el mundo real pueda ser una ficción pactada, regulada, visible, decible y que el mundo del arte es otra ficción que se ocupa de la posibilidad de transformar esta ficción pactada, de mostrar sus fisuras, de adaptarla a nuevas significaciones a través de la práctica artística.

- **Kaprow** también nos insiste en la idea de la vida y del arte como dos ficciones que se retroalimentan, cuando afirma que “el arte, el cual copia a la sociedad copiándose a sí misma, no es simplemente el espejo de la vida. Ambos están creados. La naturaleza es un eco-sistema” (**Kaprow**, 2007, p. 99). Para Kaprow este vínculo entre vida y arte a través de la imitación se pone de manifiesto en el *ready made*, porque “el *ready made* es un paradigma del modo en que los humanos hacen y deshacen la cultura” (p.106) y “la ironía aquí se encuentra en el hecho de que el propio acto que libera al objeto, sonido o acontecimiento ordinario de una indiferente rutina es entendido como novedad” (pp. 90-91). Comprender el juego que plantea el *ready made* nos ayuda a percibir ese mismo material que conforma tanto al arte y como a la vida. Con un solo movimiento de un espacio simbólico a otro, de la vida cotidiana hacia el arte contemporáneo, el *ready made* liberó al objeto de la tibia rutina y nos permitió aprender una fórmula que permitía la ampliación de lo cotidiano. La comprensión profunda de este simple juego nos permite visualizar que “el mundo entero y toda la humanidad puedan ser experimentados como una obra de arte” (p. 23), afirmación que conecta con definición de arte contemporáneo de Ródchenko de la que partimos.
- **Beuys** reclama esta estrecha relación entre arte y vida cuando concluye que ambos suceden y se articulan, de forma dinámica y conjunta, en cada cuerpo y a través de cada cuerpo que los experimenta de manera consciente:

El hombre está realmente vivo cuando se da cuenta de que es un ser creativo y artístico. Exijo una implicación del arte en todos los reinos de la vida. De momento el arte es enseñado en un campo especial que demanda la creación de documentos en forma de obras de arte. Por eso, yo abogo por una implicación estética de la ciencia, de la economía, la

política, la religión, de toda esfera de la actividad humana. Incluso la acción de pelar una patata puede ser una obra de arte si es un acto consciente. (González del Campo, Mordaza y Urtasun, 2010. Urtasun cita a Joseph Beuys, p.40)

Apuntamos que comprender cómo cada persona organiza este material común al arte contemporáneo y a la vida cotidiana, es necesario entender que este material se manifiesta en forma de símbolos. Los símbolos no solo representan este material o nuestro real, como lo llama Ranciére, sino que son constitutivos. Los símbolos son, a la vez, equivalentes a este material y condición para que exista este material, como la fuerza de la gravedad lo es para poder andar. Asimilamos, reproducimos y nos movemos en la realidad con y en los símbolos, son su medio y su fin:

El símbolo es un tipo de signo (una realidad que remite a otra) que no es unívoco, lo simbolizado es símbolo por analogía, por una difusa o no asociación de ideas, por lo tanto, el símbolo no precisa, sino que es abierto, sugiere. Distintas personas pueden interpretar de manera distinta, pero siempre dentro del marco cultural en el que el símbolo se ha formado (García, 2002, p. 45).

4.2.3.3 Antropología de la sensibilidad y el juego

La antropología de la sensibilidad (Claramonte, 2011, p. 74) implica interactuar con los demás individuos siendo conscientes de los rituales de la cotidianidad, como, por ejemplo: presentarse, saludar, ayudar, invitar a pasar, ofrecer una bebida, sentarse con unas sillas en la calle, etc. Interactuar desde la cotidianidad requiere de tiempo y de ganas, porque implica aceptar una continua interrupción por parte de la vida. Esta interrupción genera contextos artísticos educativos más ricos, heterogéneos y sobre todo situados, porque conectan y juegan con su entorno.

Si tenemos un espacio artístico que cuida de los rituales de la cotidianidad entonces estamos dando la posibilidad de participación a personas que pueden entender lo artístico de una forma distinta o incluso opuesta a la que entendemos en dicho espacio.

Comprendemos que para actuar desde la antropología de la sensibilidad hacen falta estrategias de actuación que generen un clima de confianza.

La creación de este clima a través del juego facilita que suceda esta antropología de la sensibilidad, como también afirmamos que facilitaba el aprendizaje. El sentido del humor ahuyenta el miedo y permite la confianza y el respeto en cualquier contexto. (Bisquerra y Hernández, 2017). El tiempo y el espacio del juego se caracterizan por un acotamiento: se trata de un espacio liminar como lo es el lugar de la celebración y del rito que interrumpen el tiempo y el espacio cotidiano para instaurar un tiempo pleno simultáneamente real, imaginario y simbólico (Moraza, 2010, p. 119).

4.2.3.4 La alegría en la acción creadora y el arte de preguntar

Sólo la alegría permite una abierta disposición a la lucidez y a las ganas por permanecer en esta apertura. Esta disposición de apertura alegre hace posible los aprendizajes. Entendemos el aprendizaje como el intento de comprensión de lo real a través de su interpretación desde sus distintos campos. Entendemos la alegría como un estado subjetivo. La persona que padece alegría traslada este sentimiento provocado por un objeto singular, por ejemplo, una persona amada, a la totalidad de los objetos, es decir, lo amplía a la existencia en general. La alegría se sostiene a sí misma y se nutre a sí misma. La alegría genera más alegría y se contagia entre las personas. Justamente, por esta característica de inmanencia, la comprendemos como la fuerza mayor (Rosset, 2000).

Describimos la alegría como una emoción que genera ganas de actuar, de experimentar y de comunicarse con otras personas. La alegría aprueba la existencia y lo hace al estimar que vivir es suficiente motivo de alegría (Rosset, 1999). Lo contrario a la alegría serían la pereza o la desgana. La alegría provoca las ganas de aprender, es la levadura para que suceda el aprendizaje, como describe Ferres en palabras de Unamuno, “yo he buscado siempre agitar y a lo sumo sugerir, más que instruir. No vendo el pan sin la levadura” (Ferres, 2000, p.211). Transmitir, contagiar las ganas por aprender, es contagiar la

alegría, “el arte más importante del maestro es provocar la alegría en la acción creadora y en el conocimiento” (Ferres, 2000. Cita a Einstein, p.217).

En otro orden de ideas, aprender a preguntar, sin esperar una respuesta concreta, supone sugerir, provocar:

Una de las funciones fundamentales del buen educador es la de provocar/.../ En esta línea se situaría el método socrático. Cuando Sócrates pregunta, no está tan interesado en las respuestas cuanto en lo que la pregunta tiene de provocación, de cuestionamiento. (Ferres, 2000, pp. 210-211)

Con la pregunta iniciamos un proceso de aprendizaje en donde la alegría por encontrar respuestas propias vehicula el conocimiento y las nuevas preguntas:

Ser capaz de preguntarse significa estar situado: cada pregunta tiene un horizonte que está basado en determinadas suposiciones /.../ El arte de preguntar es el arte de poder seguir preguntando: no cerrar campos, sino abrirlos. Se habla de una materia y se deja que esa materia también hable... y los interlocutores se abren a ella. Un diálogo no es un interrogatorio en el que uno de ellos intenta obtener "información". Al descubrir las conexiones que se establecen entre lo conocido y lo desconocido, se hace patente también el propio yo y las posibilidades personales. (Amilburu, 2002, pp.158)

4.2.3.5 Educación artística y autonomía modal

Entendemos la finalidad de la educación artística de la misma manera que Acaso cuando describe que:

La educación artística lo que intenta es lograr personas estéticamente formadas que pueden llegar a ser artistas o no, que pueden llegar a ser diseñadores gráficos o no, que pueden ser simplemente personas capacitadas para disfrutar, saber juzgar y crear. (Acaso, 2000, p.38)

Desarrollar de manera autosuficiente el aprendizaje artístico en contextos distintos al educativo, e incluso aplicar los aprendizajes en la vida, construyendo nuevas maneras de interactuar, de percibir o de situarse en lo real, es la “autonomía modal, construida en torno a nuestras competencias para organizar, distribuir y conectar modos de relación” (Claramonte, 2011, p. 84).

La autonomía modal conecta con la definición de autoestima entendida como “la mezcla de eficacia y autovaloración, pues combina la idea de lo que creemos que somos capaces y lo que pensamos que está fuera de nuestro alcance” (Marín Coord., 2005, pp. 196-197), en tanto en cuanto, a mayor autonomía modal, menor distancia entre lo que nos creemos capaces de hacer y lo que creemos fuera de nuestro alcance.

4.2.3.6 Planteamiento de otros mundos posibles

Para comprender que puedan existir otros mundos posibles tenemos que poseer la certeza de que el propio mundo es una construcción que se fundamenta en creencias, entendidas como una versión inconsciente y consensuada del mundo, y sustentadas en nuestra capacidad simbólica (Goodman,1990). Si aceptamos nuestra producción simbólica en cualquier tipo de existencia, debemos pensar un mundo o una cosa existente en la medida en que la representamos, describamos, y en general, en la medida en que la simbolicemos (Muñoz, 2005).

El irrealismo no sostiene que todo sea irreal, o incluso que algo lo sea, pero considera que el mundo se disuelve en las versiones y que las versiones hacen mundos, proporciona una ontología evanescente y se ocupa de investigar aquello que convierte en correcta a una versión. (Goodman,1995, p.57)

Esta aceptación tiene una consecuencia directa en nuestra forma de conocer el mundo o lo real, y es que “podemos concebir palabras sin un mundo, pero no podemos concebir un mundo carente de palabras o de otros símbolos” (Muñoz, 2005, cita a Goodman (1990), p. 145.). Por lo tanto, es imprescindible un aprendizaje de los lenguajes, de sus elementos, estructuras y significados, para que podamos conocer o interpretar lo

percibido. Cuanto más dominio de los lenguajes, más capacidad para percibir y comprender, no solo nuestro mundo, sino la posibilidad de que pueda haber otros distintos.

Derivado de lo anterior, consideramos que el aprendizaje artístico es imprescindible para desenmascarar estructuras simbólicas que influyen en nuestro comportamiento, en las emociones y en el imaginario de cómo vivimos. Nos permite criticar la idea acerca del carácter prefabricado del mundo – cuestiona el así son las cosas - y nos ayuda a comprender que lo real, nuestra vida, es una construcción.

4.2.3.7 Performance en el contexto educativo

Para Jones y Warr (2011) el lenguaje corporal es otro lenguaje aparte del escrito, visual o hablado:

Los artistas de *performances* han luchado por demostrar que el cuerpo representado posee un lenguaje propio y que este lenguaje corporal, como otros sistemas semánticos, es inestable. En comparación con el lenguaje verbal o el simbolismo visual, las <<partes del discurso>> del lenguaje corporal son relativamente imprecisas. El cuerpo como lenguaje es, al mismo tiempo, inflexible y flexible en exceso. A través del comportamiento corporal puede expresarse mucho, deliberadamente o no. A menudo el uso del cuerpo se ritualiza con el objetivo de contextualizar y establecer con una mayor precisión su significado. (Jones y Warr, 2011, pp. 13)

En un contexto educativo, y más en concreto, en una situación pedagógica en directo y tan normatizada como es dar clase, está completamente ritualizado el uso de los cuerpos según el rol de cada participante. Si la persona que guía en los aprendizajes, es consciente de esta ritualización, entonces interpretamos que dar clase es como una *performance*, porque se asumen diferentes roles, es distinta cada vez, todos los participantes son cruciales, los conocimientos que se generan son imprecisos y se pone en juego la propia identidad.

Coincidimos con Ellsworth (2011) cuando afirma la importancia de reconocer lo que tiene de *performance* una relación pedagógica:

Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica. Ubicar a estudiante y profesor no cara a cara como en un juego de espejos infinito y enfrentado, sino uno junto al otro. Pensar la cultura como acción o en acción y pensarla sin que sea una continuidad, ni una repetición, sino como algo que nos sorprende o que la sorpresa de la no repetición te lleva a plantear algo de un modo que antes no habías imaginado. De aquí la importancia de la *performance* o del hecho de que esta nunca es una sola cosa, ni nunca es la misma cosa dos veces, siempre cambia, porque también entra el contexto del público, o del lugar donde se lleva a cabo. (Acaso y Ellsworth, 2011. Pradó transcribe a Ellsworth, p.117)

4.2.3.8 Aforismos, acompañamiento y evaluación participativa

Como describe Ferres, “el aforismo no coincide nunca con la verdad: o es una media verdad o es una verdad y media” (Ferres, 2000, cita a Karl Kraus, p. 214). El aforismo tiene sentido en el momento en que se utiliza, “hay aforismos que, como los aviones, se sostienen sólo cuando están en movimiento” (cita a Nabokov, p. 115).

Dentro de un contexto artístico educativo, un aforismo sirve en un momento dado del proceso creativo y conecta con la duda en tanto en cuanto la resuelve provisionalmente y en caliente. Esta capacidad de los aforismos de aprovechar los espacios de oportunidad para mostrar medio verdades sobre la marcha, para introducir un debate en torno a lo que está sucediendo, para ser críticos en directo, es lo que en investigación acción – participativa se denomina “devolución sobre la marcha” (Rosa y Encina, 2015, p.18).

Por otro lado, cuando hablamos de acompañamiento en los aprendizajes artísticos, seguimos el principio ético-pedagógico de Lygia Clark que afirma que “en el arte no se enseña” (Villaplana 2008, cita a Clark, p.367), más bien se acompaña. Este

acompañamiento implica prestar atención a la dinámica de los procesos creativos dentro del contexto educativo. Si seguimos el acompañamiento como estrategia educativa, entonces no pretendemos enseñar verdades fuera de esos procesos creativos, por esta razón, las dudas técnicas y teóricas (los contenidos) se resuelven mediante aforismos.

Una metodología del acompañamiento nos permite señalar sobre la marcha, en mitad de un proceso creativo, el vínculo entre el proceso artístico y la vida cotidiana. Lo hacemos mostrando la mezcla de materiales externos e internos, entendiendo por “material externo” los colores, el mármol, etc y por el “material interno” los recuerdos, las emociones, etc., que se organizan en una sola dirección en cada proceso artístico (Dewey, 2008, p.86).

Mediante el acompañamiento, “la profundidad se conseguirá volviendo una y otra vez sobre los mismos temas desde diferentes puntos de vista, recurriendo a técnicas y a recursos diferenciados, utilizando estrategias distintas...” (Ferres, 2000, p. 224), esto es, provocando un aprendizaje por descubrimiento. Si en una metodología de aprendizaje artístico existe un fin, un límite al que llegar en el aprendizaje, ya no hay tanta cabida para el descubrimiento.

La actitud que tomamos cuando acompañamos en los aprendizajes artísticos de otras personas la describe Rancière cuando afirma que:

No les enseña a sus alumnos su saber (de él), sino que les pide que se aventuren en la selva de cosas y de signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar. Lo que tal maestro ignora es la desigualdad de las inteligencias. (Rancière, 2010, p. 17)

Si ignoramos de forma consciente esta probable desigualdad, o más bien, no la resaltamos, posibilitamos una mayor participación y una horizontalidad en la importancia de las opiniones en el contexto artístico educativo.

Para evaluar los aprendizajes que puedan resultar de aplicar el aprendizaje por

descubrimiento mediante una metodología de acompañamiento, la evaluación participativa es la situación evaluativa ideal.

La evaluación participativa se sitúa muy lejos de la perspectiva de la educación formal de crear un método de evaluación que unifique y clasifique a los estudiantes en “ganadores y perdedores” (Eisner, 2004, p.234). Más bien provoca la participación y permite aumentar otras capacidades más allá de los saberes artísticos, a través del mencionado ejercicio de la hermenéutica. Las ventajas de la evaluación participativa son:

- Aumentar la capacidad de comunicación: Una imagen o una experiencia vivida son espacios de interpretación donde la persona que interactúa dentro de un grupo es capaz de expresar su opinión sobre la misma. La interpretación nos ayuda a desarrollar nuestra capacidad lingüística, puesto que cuando hablamos para ser comprendidos tratamos de expresar nuestras ideas con claridad.
- Aumentar la capacidad de empatía: Interpretamos el fenómeno a evaluar desde el modo en cómo nos afecta personalmente, por lo que solemos comenzar diciendo: *A mí me parece que, yo siento que, creo que...* Esta afectación depende de la nuestra experiencia previa, y no solo artística, sino de todos los planos de nuestra vida. Por lo que, cuando intentamos comprender como un mismo fenómeno afecta de manera distinta a otra persona, ampliamos nuestra capacidad de escucha y la propia experiencia vital.
- Aumentar las habilidades cognitivas Si relacionamos los discursos que emerjan en la evaluación participativa con los discursos que estructuran y condicionan lo real: las relaciones sociales, familiares, educativas, políticas, íntimas... afilamos nuestra atención en torno a las dinámicas de la vida. Esta atención nos permite debatir e identificar lo establecido, lo normativo, la costumbre, como algo aprendido y, por lo tanto, transformable. La evaluación participativa desarrolla nuestro pensamiento crítico y nos permite vislumbrar la construcción de otros mundos posibles.

4.3 CONTEXTO Y ENFOQUE ARTÍSTICO EDUCATIVO

De antemano, señalamos que, siendo parte de la metodología, introducimos el contexto del espacio artístico Fosforita Madrid en este capítulo, por motivos de comprensión en la lectura de la tesis y porque a su vez, presentamos referencias teóricas sobre el enfoque educativo desde el que partió la investigación.

El concepto de conocimiento o saber situado (Haraway,1991) nos indica que las explicaciones sobre un fenómeno siempre van a estar mediadas por la situación de la persona que investiga: mujer europea, blanca, de clase media baja, de provincia, de alquiler, sana, con educación superior, con 40 años, sin hijos... Para el saber situado intentar alcanzar la objetividad es una empresa imposible e innecesaria.

El saber situado señala que el conocimiento sobre cualquier fenómeno o contexto va a ser siempre parcial, lo que no le resta validez, sino que más bien aporta valor. Cualquier fenómeno, con cada nuevo intento de definición, de descripción, de análisis, se enriquece con otro punto de vista, con otra forma de nombrarlo, con otra forma de organizarlo. Sciornino declara sobre este concepto:

Donna Haraway desarrolla desde una perspectiva feminista una propuesta epistemológica desde la cual propone, ante el objetivismo de la ciencia positiva, reconocer que el conocimiento es siempre parcial. El sujeto que conoce se encuentra inserto/a en contextos políticos y sociales determinados, los cuales vivencia desde las trayectorias personales y colectivas que lo constituyen. La autora propone «saberes situados», insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscriptas que permiten «aprender a ver», en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y solucionarse. (Sciornino, 2012, pp. 45)

Entonces afirmamos que hacer visible el contexto de la investigación es evidenciar el marco de la misma, como estudio de caso único dentro de la perspectiva de saber situado. Para esta investigación, accedemos al contexto de estudio preguntando al propio contexto, inspiradas por la metodología del informe de las *Escuelas Felices* (UNESCO, 2012).

Los antropólogos describen así este proceder: “los grupos humanos que estudiamos son quienes ensanchan nuestro conocimiento. Son nuestros propios maestros. Para el antropólogo, el objeto de estudio se convierte en sujeto docente” (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p.72). La comunidad que participa en el contexto de nuestra investigación nos proporciona una información única, incluidas nuestras propias experiencias en dicho contexto, por lo que a continuación vamos a identificar:

- El contexto social y urbano en donde nace el espacio artístico Fosforita Madrid.
- El espacio artístico Fosforita Madrid.
- Las metodologías educativas y formas de hacer/pensar artístico en Fosforita Madrid.

4.3.1 El contexto social y urbano en donde nace el espacio artístico Fosforita Madrid

El contexto social y urbano en donde nace el espacio artístico Fosforita Madrid es el barrio madrileño de Lavapiés. El barrio de Lavapiés se considera el área comprendida entre El Rastro, Tirso de Molina y el Museo Reina Sofía. Para describir este barrio atendemos a los discursos que los organizadores del libro *El Paseo de Jane* (VVAA, coord. Melhem, 2016) escribieron después de pasear por este barrio.

Este paseo busca que vivamos el urbanismo a pie de calle, entendiendo la ciudad como un experimento en el que participan distintas personas que conviven en un barrio común y a las que preguntan sobre sus vivencias en el mismo.

Los protagonistas de *El Paseo de Jane* describen que Lavapiés es un barrio viejo, diverso y resistente a las políticas de gentrificación gracias a su red:

La red de Lavapiés /.../ agrupaba en una escena inédita a nuevos vecinos migrantes, vecinos de toda la vida que habitaban los lugares más precarios, novísimos vecinos atraídos por el ambiente o los precios y activistas que encontraban una buena oportunidad para poner en práctica experimentos vitales, creativos, sociales, *artistas* o simplemente, el espacio desde el que defender la propia vida, las propias formas de valorización de la vida. (VVAA, coord. Melhem, 2016, p.45)

Nos consta que los espacios artísticos resistentes y activos en Lavapiés persisten porque cuidan de una comunidad que los participa y en su hacer en común tejen, escuchan, mantienen y se integran con el barrio que los acoge. Acciones que nos han servido de inspiración y que se promueven en estos espacios como saludar desde el interior, invitar a pasar, sacar la silla y sentarse a tomar el aire en la calle son puente entre los opuestos sobre los que se contruye la ciudad: dentro us fuera, privado us público, amigo us desconocido, etc.

Consideramos que el hecho de que las personas puedan observar lo que sucede en el interior del espacio artístico Fosforita Madrid desde la calle, que puedan entrar y participar, es formar parte de este contexto de espacios resistentes y activos de Lavapiés descritos en el *Paseo de Jane*.

Como “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren” (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p.23) es necesario mostrar referencias del tejido cultural del barrio de Lavapiés que nos han ayudado a definir a Fosforita Madrid. Entre los muchos espacios artísticos que existen y que van variando, hemos seleccionado a tres porque:

- Nacieron casi a la par.
- Se han ido transformando a medida que su implicación con el entorno iba siendo mayor.

- Su actividad artística y social conlleva la colaboración, la experimentación y el encuentro vecinal.
- Hemos colaborado juntos.

De manera muy breve, definimos estos espacios como laboratorios abiertos a la experimentación artística teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúan. Todos pretenden ser un “espacio de aprendizaje en donde las comunidades artísticas, pensantes y vecinales pueden encontrar un lugar de acogida” (Martínez, 2014, p.218). También creemos necesario mostrar como estos espacios artísticos se auto-definen:

- La Tabacalera de Lavapiés ¹¹:

LTBC es un centro social, impulsa la participación directa de l@s ciudadan@s en la gestión del dominio público. Un centro cultural que entiende la cultura como una noción que abarca las capacidades creativas y sociales de la ciudadanía. Dichas capacidades comprenden no solo la producción artística, sino también la acción social, el pensamiento crítico y la difusión de ideas, obras y procedimientos que buscan expandir y democratizar la esfera pública. LTBC es un centro integral que incluye lenguajes y modos de expresión, pero también la complejidad demográfica, cultural, étnica, de registros y modos de habitar, del territorio y del tiempo inmediato. (Sección Somos y CSA La Tabacalera, párr.7, 2019)

- Los Artistas del Barrio¹²: "Desde 2004 trabajamos para facilitar un acercamiento directo entre el creador y el público. Se ha creado así una red profesional y social en constante crecimiento" (sección concepto, párr. 6, 2019)
- Espacio B¹³: "Un punto de encuentro. Un lugar para la cultura. Un espacio "B" para el arte" (párr.1, 2019)

¹¹ <http://latabacalera.net/c-s-a-la-tabacalera-de-lavapiés/>

¹² <https://losartistasdelbarrio.com/>

¹³ <http://espacio-b.blogspot.com/>

4.3.2 El espacio artístico Fosforita Madrid



Imagen 4. Arriba, imagen de Google maps de la localización del espacio artístico Fosforita Madrid (abril 2020) en la calle Cabestreros nº8, en el barrio de Lavapiés, Madrid. Abajo, fotografías de la investigadora (octubre 2018), interior de Fosforita Madrid.

El espacio artístico Fosforita Madrid nace asimilando las mismas pautas que los espacios artísticos que hemos referenciado dentro del barrio de Lavapiés y que hablan de auto financiación, auto programación, creación de comunidad vinculada al contexto, acción ciudadana artística y social, red de cuidados profesionales, democratización del acceso a la cultura, multiculturalidad...

Dentro de este contexto urbano y social, situamos el espacio artístico independiente Fosforita Madrid. Efectivamente, proyectamos a Fosforita Madrid no sólo como un estudio de pintura, sino como un laboratorio abierto a la experimentación artística y educativa desde donde interactuar y crecer junto a otras personas y colectivos.

4.3.3 Formas artísticas de hacer / pensar en Fosforita Madrid

A medida que se avanzaba en la recogida de datos, en su análisis continuo, en la búsqueda de conceptos que arrojasen luz sobre la investigación, advertimos, sobre todo durante la reducción de los datos del cuaderno de campo, que en el espacio artístico Fosforita Madrid se estaban desarrollando metodologías artístico educativas muy relacionadas con estrategias de investigación social:

- Desde investigación acción-participativa.
- Desde la propuesta triangular en la enseñanza del arte.
- Desde la educación artística no formal transformadora.

4.3.3.1 Desde la investigación acción-participativa

Cuando nos empezamos a preguntar cómo investigar lo que se estaba experimentando en el espacio artístico educativo Fosforita Madrid, nos dimos cuenta de que habíamos partido de la investigación acción-participativa (IAP) en las propuestas artístico-educativas. La persona que participa en Fosforita Madrid, ante un problema artístico o social, construye su propio conocimiento de una forma experiencial y artística junto a otras personas, como la IAP, ante un problema social, trata de buscar la solución en común desde la acción colectiva y la revisión crítica de esta acción.

Enmarcamos la IAP dentro de la perspectiva dialéctica en investigación social, cuyo fin es transformar la realidad que estudia, como describe Ibáñez (1989):

Así como las perspectivas distributiva y estructural se consumen en un intento de evitar el cambio o controlarlo, la perspectiva dialéctica (como otros dispositivos isomorfos con ella) se inscribe en una estrategia de *producir el cambio* (...) En vez de tratar de fijar la realidad a su estado positivo, tratan de moverla hacia su(s) estado(s) posible(s). (Rosa y Encina, 2015, citan a Ibáñez (1989), p. 3)

A continuación, exponemos cinco fundamentos que estructuran la IAP y que se han encontrado en la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid:

- Cuando se trabaja con culturas populares, intentar describir lo que sucede sólo desde la codificación escrita es insuficiente, es necesario emplear otros tipos de lenguajes para la documentación como el audiovisual, la *performance* o la fotografía. De esta forma se abrirá la posibilidad de encontrar y reflejar problemas de forma más directa (Rosa y Encina, 2015).
- Según Rosa y Encina (2015) el principio de la IAP dice que “cualquier transformación de lo local debe partir, desde los espacios y los tiempos de la cotidianidad” (p.7) para impedir “la colonización del mundo de la vida por parte del Sistema” (p.9) y “en definitiva se trata de pasar del espectáculo, de ver tu vida desde la butaca, a ser protagonista de la vida cotidiana” (p.7). En el caso del espacio artístico Fosforita Madrid experimentamos con los materiales de la vida cotidiana a través del hacer artístico en común con la intención de revisitar, criticar y transformar esa vida cotidiana.
- La IAP aspira a provocar el pensamiento crítico cuestionando la realidad, a través de acciones sociales concretas, y promover la autogestión comunitaria (Encina, Domínguez, Ávila, Alcón y López, 2007, p.20). En el caso de Fosforita Madrid cuestionamos lo real a través acciones artísticas educativas colectivas que exigen un auto responsabilizarse de los aprendizajes.
- En “las IAP al provocar que las personas sean las protagonistas de su vida, se estimula la ruptura en las jerarquías de poder, flexibilizando de esta forma los roles establecidos de una manera estructural” (Encina, Domínguez, Ávila, Alcón y López, 2007, p.2). En el caso de Fosforita Madrid, provocamos que las personas se hagan responsables de sus aprendizajes lo que les permite desarrollar una autonomía modal a la hora de hacer y elegir qué hacer, donde la guía artista educadora cada vez acompaña menos, posibilitando la horizontalidad en el contexto artístico educativo.

- Siguiendo de nuevo a Rosa y Encina (2015), afirmamos que, en la IAP, la capacidad de aprovechar los espacios de oportunidad “en caliente” para dialogar sobre lo que está sucediendo como “devolución sobre la marcha” (p. 18) es un tipo de evaluación que llama la atención sobre lo que se está haciendo y posibilita cambiar de rumbo en el momento. En el caso de Fosforita Madrid esta devolución en caliente sucede cuando la guía artista educadora manda parar y muestra referencias, sugiere técnicas artísticas, un paseo, propone un intercambio, resuelve el proble con aforismos... que permiten a la persona que aprende seguir o cambiar el rumbo de sus procesos artísticos.

4.3.3.2 Desde la propuesta triangular en la enseñanza del arte

Según Rita Noguera, la propuesta triangular en la enseñanza del arte, iniciada en los 80 por la profesora e investigadora brasileña Ana Mae Barbosa, tiene tres vértices imprescindibles: “los tres vértices de la propuesta son: la obra de arte (reflexionar), el hacer artístico (el hacer, expresar, experimentar) y la contextualización (relacionar <<mundo externo e interno>>)” (Noguera 2008, p.204).

La propuesta triangular, utilizada por la metodología de aprendizaje artístico que estamos experimentando en Fosforita Madrid, no deja de lado el valor histórico ni contemporáneo en el aprendizaje del arte, ni la importancia del aprendizaje del lenguaje visual para poder decodificar las imágenes, pero sí somete estos aprendizajes a la experimentación artística. Tratamos de hacer girar los tres vértices - la obra de arte, el hacer artístico y la contextualización - en torno a esta experimentación propia y junto a otras personas.

Para finalizar, nos parece conveniente describir una problemática en la educación artística que debe ser superada y que en Fosforita Madrid nos esforzamos en ello:

Somos instruidos, casi siempre de manera somera y tediosa, sobre el valor “histórico” antes que sobre la práctica artística en sí misma – no sólo escasísima, sino altamente codificada, en nuestros modelos educativos- y por ello nos

formamos una ideología – o mejor, un prejuicioso “gusto” – que precede a, y tiende a paralizar y ahogar; nuestra experiencia artística (Kaprow, 2007, pp. 116)

4.3.3.3 Desde la educación artística no formal transformadora

Actualmente, a la educación no formal “se la relaciona menos con el campo asistencial” (Colom, Sarramona y Vázquez, 1998, p.170) y más con la investigación, la experimentación y la innovación social, inspirando perspectivas de mejora en la educación en general.

De hecho, en el informe de la UNESCO que describimos, señalamos que las actividades extracurriculares y los eventos escolares pueden ser una de las estrategias más importantes para hacer que las escuelas sean lugares más felices (UNESCO, 2016b, pp. 58 - 59).

Características de una educación artística no formal transformadora, en contraposición a una educación no formal conservadora, son:

- Los tipos de aprendizajes son abiertos, consensuados, intergeneracionales, espontáneos, escandalosos, singulares y multidireccionales.
- La planificación está estructurada, pero evita inmovilismos, se desarrolla en programas abiertos y de amplios intereses.
- La duración es ilimitada, puesto que cada persona puede asistir a tantos aprendizajes como le plazca y terminarlos cuando quiera.
- La motivación comienza en el deseo de aprender y no en la obligación, lo que provoca que cada persona se responsabilice de sus aprendizajes.
- Si se entiende que “la comunicación pedagógica es el factor principal de integración, de estancamiento o de progreso de un país” (Aranguren, 1975, p.159), entendemos que la educación no formal transformadora contribuye al progreso, porque satisface

los vacíos de la educación formal y hace explícita la educación informal (los aprendizajes inconscientes propios de nuestra circunstancia personal e histórica).

- Las metodologías y roles que se puedan desarrollar dentro de la educación no formal transformadora han de tomar distancia de los establecidos en la educación formal con el fin de evitar sus jerarquías y tender a la horizontalidad en el contexto educativo.

4.4 RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO

Desde lo general a lo particular, que es la estructura en la que desarrollamos este marco teórico, vamos a sintetizar sus referentes y conceptos principales.

Del análisis de las investigaciones precedentes hemos concluido que la práctica artística es un método de conocimiento, que se podemos escoger entre diferentes estrategias cualitativas para estudiar un contexto artístico educativo y que existe un vínculo entre la adquisición de autonomía, entendida como responsabilidad en los aprendizajes, y la autopercepción de la capacidad para ser feliz de las personas que aprenden.

Por orden de aparición, de las referencias teóricas hemos extraído ideas sobre la psicología positiva, las organizaciones no gubernamentales, la filosofía y uno de los informes Barnardo's. Además, al final del capítulo hemos hecho una lista con los conceptos manejados durante la investigación. Por último, se ha descrito el contexto de estudio y su enfoque sobre estrategias de aprendizaje artístico.

La psicología positiva fue fundada por Seligman a fines de la década de 1990 y se define como el estudio científico de las fortalezas que permiten que los individuos y las comunidades prosperen. Se basa en la creencia de que las personas quieren llevar vidas significativas y satisfactorias, cultivar lo mejor de sí mismas y mejorar sus experiencias de amor, trabajo y juego. En su libro *“La auténtica felicidad”*, Seligman (2002) identifica tres pilares en psicología positiva para llevar a cabo estas creencias: emoción positiva, rasgos positivos e instituciones positivas.

La Asamblea General de la ONU decretó en el año 2012 que el 20 de marzo de cada año se celebre el Día Internacional de la Felicidad. El objetivo es reconocer la relevancia de la felicidad y el bienestar como aspiraciones universales de los seres humanos y la importancia de su inclusión en las políticas de gobierno.

Con el Día Internacional de la Felicidad y apoyada en las investigaciones de la psicología positiva, la ONU introduce la idea de felicidad global: una persona no puede ser feliz por sí sola sino en relación a su comunidad, y en mayor escala, en relación a su país y al resto de países.

El informe *Escuelas Felices: Marco de Trabajo para el aprendizaje del bienestar en el área de Asia-Pacífico* (UNESCO, 2016), insta a los sistemas educativos a tener en cuenta la diversidad de talentos e inteligencias, mediante el reconocimiento de los valores, los puntos fuertes y las competencias que contribuyen a incrementar la felicidad.

Para aproximarnos al modo en cómo se articula la felicidad en cada persona desde la filosofía, hemos tomado como referencia a Merleau Ponty y Ortega y Gasset. Consideramos a la felicidad como un fenómeno que se percibe, a través de la imaginación en la experiencia cotidiana, cada persona en sí misma y en las demás. Además, la felicidad se estructura en forma de creencia acorde con el sistema en el que cada persona vive, antes, durante y después de ser percibida como fenómeno.

Como proyecto artístico educativo, Fosforita Madrid cumple con los parámetros y los criterios de inclusión que el informe de *Barnardo's* considera necesarios para que un proyecto artístico pueda hacer una “evaluación útil” (Curtis, K., Newman, T. y Stephens, J., 2001. p. 3) de la relación entre beneficio social y aprendizaje artístico (mirar tabla 5).

Un proyecto artístico aporta beneficios a una comunidad cuando: desarrolla la capacidad de romper barreras y prejuicios; crea redes en la comunidad; genera confianza entre los participantes; y cuando posibilita la cooperación entre comunidades para el beneficio de todas ellas.

A continuación, vamos a enumerar las ideas y conceptos manejados durante la investigación, que se han ido destilando de la misma a medida que avanzaba la búsqueda bibliográfica y la recogida de datos:

- La alegría en la acción creadora y el arte de preguntar.
- Educación artística y autonomía modal.

- Planteamiento de otros mundos posibles.
- El ejercicio de la hermenéutica.
- Antropología de la sensibilidad y el juego.
- Relación entre el arte contemporáneo y la vida cotidiana.
- Performance en el contexto educativo.
- Aforismos, acompañamiento, aprendizaje por descubrimiento y evaluación participativa.

Por último, se describe y se sitúa el contexto de estudio, que es el espacio artístico Fosforita Madrid y su enfoque metodológico sobre las acciones artísticas y educativas que desarrolla junto a su comunidad.

5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la presente investigación está basada en la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos de recogida de datos dentro un contexto muy concreto y peculiar, nuestro estudio de caso, el espacio artístico Fosforita Madrid y su comunidad.

A través de esta triangulación metodológica, perseguimos recoger y contrastar datos que nos permitan identificar las características que posibilitan que un método de aprendizaje artístico que se está desarrollando en este contexto ayude a aumentar la percepción de la felicidad de las personas implicadas.

El enfoque de la metodología empleada en el informe de *Escuelas felices: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el Pacífico* (UNESCO, 2016), que inspira la metodología triangular de esta investigación, está dentro del paradigma de la metodología cualitativa crítica y constructivista, de enfoque participativo y transformador.

Dentro de que hay “cuatro paradigmas presentes en investigación cualitativa: positivista, post positivista, crítico y constructivista” (Rodríguez y Gil, 1996, p. 66), en este paradigma crítico-constructivista no se suele iniciar con una hipótesis clara, sino que “los primeros pasos del investigador son un intento constante por definir el objeto de su estudio” (p.68), como nos ha sucedido durante los primeros pasos de la presente tesis. El foco en estas investigaciones se centra “en los aspectos micro de la vida” (Cea D’Ancona, 2001, p. 45), que se describen y estudian a través de la interpretación de las situaciones cara a cara recogidas mediante diferentes herramientas de toma de datos como, por ejemplo, las entrevistas en profundidad que explicaremos más adelante.

Marín define las metodologías de la investigación cualitativa que utilizan estas herramientas de recogida de datos como “formas refinadas de diálogo con otras personas con el fin de lograr entenderlas e interpretarlas en profundidad” (Marín, 2005,

p. 231) y Acaso añade que este diálogo es inseparable del contexto y de las experiencias que en él suceden:

Relacionar, interpretar y teorizar la información obtenida de las metodologías cualitativas no trata del estudio de las cualidades separadas de las experiencias o las cosas, sino más bien del estudio de la estructura dinámica que subyace a dichas experiencias o cosas (Acaso, 2011, p.136)

Por otro lado, introducimos el término “exploración” (Cea D’Ancona, 2001, p.55) para enmarcar nuestra investigación. La exploración es “una estrategia específica de investigación” (p. 294) en donde “la información se obtiene mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos (como la observación sistemática, el cuestionario o la entrevista)” (p. 294).

La estrategia de la exploración es ideal para comenzar un estudio de caso, porque es propia de la triangulación metodológica de investigación y se relaciona directamente con el método inductivo de conocimiento porque una y otra vez se vuelve sobre los datos empíricos para la generación de teorías más generales, que al ejecutarse en la práctica devuelven, a su vez, nuevos datos (Cea D’Ancona, 2001, p. 65).

La hipótesis en este tipo de investigación se suele definir después de haber explorado varios ciclos de pregunta-respuesta-pregunta como nos ha sucedido en nuestro estudio de caso:

En ocasiones el problema de la investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. En realidad, el investigador ha estado todo el tiempo buscando un interrogante, una cuestión, que diese sentido a su trabajo. (Gil y Rodríguez, 1996, p. 101)

5.1 EL ESTUDIO DE CASO

En un proceso de investigación cualitativo el estudio de caso, como situación metodológica, se fija de manera procesual, sistemática y profunda en fenómenos concretos para comprender un problema general: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, R.E,1999, p. 17).

Un caso puede ser una persona, una organización, un aula, una celebración, etc. La intención del estudio del caso es describirlo y evaluarlo buscando soluciones extrapolables a otros casos del mismo campo. Para este fin, se aplican herramientas de recogida de datos propias de la investigación cualitativa que extraen los resultados y los presentan de forma ordenada, con la intención de que puedan ser contrastados por otras investigaciones.

Normalmente, la persona investigadora está inmersa dentro del contexto donde se realiza la investigación como estudio de caso, desempeñando, además, otros roles - como nos sucede en la presente investigación, en donde la investigadora, además, es educadora artística y gestora cultural dentro del espacio Fosforita Madrid-. Porque podemos describir de forma directa y profunda el contexto de la investigación, desde las diferentes perspectivas que nos permiten los distintos roles, este método es idóneo para la investigación educativa (Gutiérrez, 1998), caracterizada por una multiplicidad de capas interpretativas del fenómeno.

Los fenómenos artísticos educativos que nos encontramos en el espacio artístico Fosforita Madrid tienen un marco social y educativo muy concreto. En la investigación lo analizamos como un caso - está descrito y contextualizado en el apartado “Contexto y enfoque artístico educativo”- cuyo estudio se focaliza en la relación entre el aprendizaje artístico desarrollado y la autopercepción de la felicidad en su comunidad. Entonces, a través de una metodología cualitativa de investigación, preguntamos

directamente al contexto del estudio, esto es, a una selección de perfiles que hemos seleccionado y que representan a la comunidad en torno al espacio artístico Fosforita Madrid. Según los investigadores sociales “nuestro tiempo se caracteriza por la desconfianza en visiones totalizadoras, y por el interés de la interpretación de excepciones e indeterminaciones más que en la constatación y explicación de las regularidades de los fenómenos observados” (Díaz de Rada y Velasco, 2004, citan a Cyotar, 1979. p. 79).

Podríamos considerar también a nuestra investigación como un estudio de caso único, es decir, que se centra en un solo caso, justificando las causas del estudio en la singularidad del sujeto y del objeto de estudio, que hace que el estudio sea irrepetible. El estudio de caso único pretende ser revelador para la comunidad científica pues permite mostrar a un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma (Yin, 1993).

5.2 LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN

En “la triangulación o utilización de distintos métodos en una misma investigación” (Cea D’Ancona, 2001, p. 45) no subordinamos unos métodos de investigación a otros, sino que más bien los combinamos para conseguir una forma más ajustada y menos homogénea de estudiar los distintos fenómenos, causalidades y dinámicas dentro del contexto de estudio, el caso del espacio artístico Fosforita Madrid.

La triangulación metodológica nos posibilita una visión más poliédrica sobre la realidad que queremos interpretar, lo que nos posibilita explorar las diferentes facetas que la construyen y vincularlas entre sí, como en un gran todo vivo, que por estar vivo es cambiante.

Para esta investigación:

- Se han aplicado las técnicas de recogida de datos utilizadas en investigación cualitativa.
- Se han adoptado actitudes propias de la etnografía.
- Se ha aplicado la técnica de recogida de datos utilizada por la investigación cuantitativa.

5.2.1 Aplicación de la investigación cualitativa

Para hacer inteligible la realidad que investigamos, en donde se mezclan los discursos de las personas participantes y el propio, hemos utilizado distintos instrumentos de recogida de datos propios de la investigación cualitativa que captan esta intersubjetividad.

1. Observación Participante

El trabajo de campo es una situación metodológica permanente dentro de la investigación cualitativa:

El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía. Entre esos objetivos, no necesariamente en último lugar, está la redacción de un informe. (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p. 18)

El trabajo de campo es una situación metodológica desde dónde observamos y participamos dentro del contexto de Fosforita Madrid. Como observadoras participantes no podemos ser conscientes de antemano, ni aún después, de todo lo que pueda acontecer o haber acontecido durante la investigación, porque estamos inmersas en ella. Por esta “implicación del propio investigador en el trabajo, en su auto-instrumentalización” (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p. 23), los criterios de selección y registro de la información siempre van a ser subjetivos y siempre va a existir una “caja negra” de la investigación que va a contener el resto de caminos que descartamos. Nuestro fin como observadoras participantes es “hacer inteligible la *realidad* de los investigados” (Rosa y Encina, 2004, p. 14) en la que nos incluimos con nuestros diferentes roles desempeñados.

La observación participante, siempre dentro del trabajo de campo, es un modo de investigación social básico:

No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esta tensión, y

como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la observación participante. (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p. 24).

2. Cuaderno de campo

En la técnica de recogida de información llamada diario de notas o cuaderno de campo, suele haber descripciones narrativas y visuales en primera persona sobre pensamientos inmediatos y en caliente dentro del campo, sobre estados de ánimo, sobre expectativas, sobre reacciones y contactos corporales, sobre la distribución de las cosas dentro del espacio, etc. Abarcan nuestras reflexiones y apuntes como observadoras participantes, en relación a nuestra experiencia vivida en el espacio artístico Fosforita Madrid.

A través de la reducción de los datos del cuaderno de campo intentamos recoger las dinámicas y las relaciones de los fenómenos que suceden en Fosforita Madrid: “El fundamento del diario de campo está precisamente ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y, por otro, para captar la investigación como situación” (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p.51).

3. Taller participativo

Esta técnica de investigación cualitativa trata de ahondar en el diálogo entre los actores que hemos elegido e involucrado en el tema de estudio. La importancia en la selección de los perfiles de los actores es fundamental, puesto que sus informaciones, junto a las extraídas del cuaderno de campo, van a ser las piezas que van a determinar las áreas temáticas y las problemáticas que vamos a tratar en las siguientes fases de la investigación.

El taller participativo consiste en un grupo de participantes seleccionados que conversan informalmente sobre diferentes temas propuestos. En este diálogo participativo y guiado por una persona experta en grupos de discusión, se construyen discursos comunes, consensuando algunas soluciones y matizando algunas ideas, según la experiencia individual de cada persona participante. El taller participativo ha sido la herramienta idónea para que indagemos en el imaginario colectivo sobre el contexto

de estudio, en el que las personas que participan de alguna u otra forma habían estado relacionadas.

4. Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa con la que tratamos de recoger, a través de las historias de vida, la experiencia de la persona entrevistada sobre distintos fenómenos que deseamos investigar. La finalidad es que lleguemos a “comprender cómo los que participan en un fenómeno educativo actúan y explican su proceder de acuerdo con el modo en que definen la realidad de ese fenómeno” (Rodríguez y Gil, 1996, p.102).

Si hemos hecho varias entrevistas en profundidad ha sido con el fin de compararlas y extraer el máximo de información significativa para nuestra investigación. El diseño del mapa de actores ha sido importante, porque sus historias son los brutos que nos han permitido delimitar las categorías que se tratarán en las siguientes fases de la investigación.

5. Informe de categorías

El informe de categorías no es una técnica sino la organización y el análisis de la información recogida con las técnicas anteriores. “El análisis es un proceso de ordenación y de interpretación de los datos/.../ Es un proceso muy subjetivo en el que no todo se realiza siguiendo un esquema consciente” (Gutiérrez, 2005, coord. Marín, p. 169). Señalamos que en esta investigación hay dos tipos de análisis:

- **Un análisis continuo** de los datos recogidos por la observación participante. Este análisis nos ha permitido el diseño y el ajuste de las técnicas de investigación a las preguntas de la investigación, añadiendo una “terminología específica” de la investigación cualitativa (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p.53), como, por ejemplo: estudio de caso, investigadora, trabajo de campo, *verbatim* (transcripciones literales procedentes del taller participativo, entrevistas en profundidad y cuestionario), entrevistas en profundidad, cuestionario, mapa de actores, itinerario de la investigación, informe de categorías, etc.

- **Unos resultados o informe de categorías:** Las categorías que “serán la materia principal del informe que se elabora, una vez concluido el trabajo de campo” (Gutiérrez, 2005, coord. Marín, p. 170) son el resultado de la última fase de nuestra investigación cualitativa, la llamada “fase analítica: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados, verificación de conclusiones” (Gil y Rodríguez, 1996, p.75). En el informe de categorías hemos destilado y descrito los principales conceptos extraídos de la implementación de las diferentes técnicas cualitativas.

5.2.2 Aplicación de la etnografía

Como explican los antropólogos, las herramientas de investigación cualitativa - historias de vida, entrevistas, observación participante – las entendemos como etnografía si están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura. Si no, son técnicas puntuales de obtención o análisis de información (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p.10).

Sin embargo, hay conceptos derivados de esta técnica de investigación social que es la etnografía, que aportan y ayudan a definir nuestra actitud durante la investigación y a ajustar su descripción:

1. Capacidad de extrañamiento

“Una de las condiciones esenciales para hacer etnografía es alimentar la capacidad de extrañamiento” (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p.95). Desarrollar “la destreza del extrañamiento es comprender que las sociedades humanas se construyen en gran medida sobre convenciones contingentes cuyas reglas, como las de un juego” pueden ser invisibles a quien las pretende descubrir desde el interior de la sociedad o incomprensibles a quien las contempla desde el exterior” (p. 147). Para poder acceder a estas reglas es imprescindible que adoptemos una actitud de extrañamiento que nos permita “hacer extraño lo cotidiano” (Gil y Rodríguez, 1996, p.103). Afirmamos que sin esta actitud o capacidad no hay posibilidad de cambio o regeneración en ningún ámbito.

El extrañamiento como actitud ha sido imprescindible para abrir las ventanas a la cotidianeidad y, sobre todo, para alimentar nuestra atención, nuestra paciencia y nuestra escucha activa en el día a día dentro del contexto de Fosforita Madrid:

La capacidad de extrañamiento, es una actitud que se contagia y genera curiosidad y que fuerza de manera consciente a no dar nada por supuesto. Procura reducir el prejuicio al mínimo para así afilar la atención y producir, a partir de los datos recogidos, nueva información relevante, como también explican a continuación estos investigadores sociales: “La pretensión que anima el trabajo de campo es un ejercicio de observación y entrevista /.../ son dos modos básicos de obtener información, o más bien, de producirla”. (Díaz de Rada y Velasco, 2004, pp.33)

2. Ejercicio de simetría

Desvincularnos de la creencia en la superioridad del conocimiento propio, al menos en el nivel de interacción ordinaria, implica un ejercicio de simetría entre la persona que investiga y las personas investigadas (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p.146). Nos parece obvio señalar que dar por supuesto saber más que el otro limita la capacidad de extrañamiento y, por lo tanto, la posibilidad de ampliar nuestro conocimiento. Para avanzar en el estudio de los dos fenómenos humanos que tratamos de relacionar, el aprendizaje artístico y la felicidad, ha sido imprescindible una actitud atenta que practicase de forma consciente el ejercicio de simetría.

3. Rol

Como investigadoras hemos adoptado diferentes roles para conseguir determinados objetivos. Un rol sólo informativo sería el de la persona que es observadora, pero si, además, como en el caso de nuestra investigación, la persona es educadora de la realidad que observa, tiene un rol transformador, o si establece un puente entre el contexto y el público, desempeña un rol de mediadora. Sin embargo, señalamos que no sólo con adoptar la actitud de un rol se desempeña el mismo, sino que es necesario que la propia comunidad otorgue ese rol a la persona que lo reclama (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p.141).

4. La caja negra

El problema de por qué tomamos unas decisiones y no otras en cuanto a la elección del objeto de estudio, de la selección de informantes, de acogerse a unas teorías o de desprenderse de unas informaciones y no de otras, es a lo que denominamos caja negra del proceso etnográfico:

La relación entre la interacción social del investigador y la producción de información válida para la descripción, el análisis, o la interpretación de la cultura, plantea un problema que está, en gran medida, aún por desvelar /.../ Problemas como el de la selección de informantes, la atención hacia determinados temas, y la influencia de la ecuación personal, forman parte de lo que podríamos llamar <<caja negra>> del proceso etnográfico. (Díaz de Rada y Velasco, 2004, citan a López Loira (1991), p. 129)

Asumimos que en la caja negra están ocultas todas las informaciones, los temas, las estrategias metodológicas que descartamos o que ni siquiera contemplamos. Esta aceptación es un ejercicio de simetría entre las luces y las sombras de nuestra investigación.

5. La auto-etnografía

La auto-etnografía es una herramienta narrativa etnográfica que se caracteriza por redactar en primera persona. El fin es establezcamos relaciones entre la experiencia personal y la social o cultural, y cuenta, evidentemente, con un marcado talante autobiográfico. Esta herramienta nos permite nadar entre varios estratos de conciencia (Marín y cols., 2005, p.248.) y su motor son nuestra subjetividad y nuestra capacidad de extrañamiento. Las notas recogidas en nuestro cuaderno de campo están en primera persona y la mayoría de las fotografías del mismo han sido tomadas por nosotras.

5.2.3 Aplicación de la investigación cuantitativa

“Los cuestionarios deben elaborarse y aplicarse una vez desveladas las claves del trabajo, ya que su objetivo es completar la información obtenida mediante entrevistas y la observación” (Marín, 2005, coord. Habla Gutiérrez, p.162).

Las preguntas del cuestionario de esta investigación están determinadas por el guion utilizado, primero, en el taller participativo y, luego, rectificado y más dirigido, en las entrevistas en profundidad, el fin de que pudiésemos ampliar, analizar y comparar los mismos conceptos.

5.3 ITINERARIO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos mencionado, la metodología empleada para la creación del informe *Escuelas felices: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el Pacífico* (UNESCO, 2016) ha inspirado el itinerario metodológico de esta investigación.

En este informe, las conclusiones sobre la relación entre la educación y la felicidad se extrajeron preguntando directamente a los diferentes actores del contexto educativo: docentes, progenitores y alumnado, ya que se sabía de antemano que sus grados de felicidad dentro de su sistema educativo estaban por encima de la media mundial.

A parte, para el diseño de la metodología de esta tesis, además de diseñar una metodología que descubriese los discursos de las personas implicadas en el contexto artístico educativo de Fosforita Madrid, hemos incluido los discursos de personas expertas que aportasen una mirada comparada de los fenómenos de la felicidad y del aprendizaje artístico en Madrid: artistas, especialistas en educación artística y/o gestión de espacios artísticos independientes que tuviesen algún tipo de relación con el contexto de estudio.

Hemos trazado, de antemano, un itinerario metodológico que relaciona los objetivos de la investigación con las herramientas de obtención de datos, con la intención de que podamos seleccionar las más adecuadas para cubrir cada objetivo. Advertimos que “los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p. 42.). Estos verbos no implican acciones separadas entre sí, sino que “son procesos complicados, inseparables” (p.42), por lo que unas acciones las vinculamos a las otras y esta cadena puede ser interminable. Darnos cuenta de que “no es posible delimitar con precisión cuando un trabajo de campo está terminado” (p. 38) implica que somos nosotras las que hemos decidido ponerle el punto y final a este itinerario.

Además de inspirarnos en esta metodología utilizada por la UNESCO, hemos tenido en cuenta, para trazar nuestro propio itinerario, los itinerarios metodológicos que se emplean en dos tipos de investigaciones afines a la de esta tesis:

- Dentro de la **investigación cualitativa en educación** hay cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. No es un proceso lineal ni se presenta cronológicamente, sino que las fases se mezclan y transcurren de forma simultánea (Rodríguez, García, Gil, 1996, pp. 63-65).
- Dentro de la **investigación cualitativa en educación artística**, el estudio de caso es una metodología autónoma y válida para investigar en educación artística. (Marín, 2005, coord. Habla Rosario Gutiérrez, pp. 151-174).

Itinerario metodológico de la investigación

1ª parte: Preguntas / Hipótesis / Objetivos / Metodología / Marco teórico

- **Fase preparatoria (Introducción)**

- Elección del tema (Preguntas e hipótesis).
- Justificación metodológica (objetivos).
- Revisión bibliográfica para situar el marco metodológico y teórico.
- Planificación de las entrevistas, negociación con los informantes significativos, elaboración de guiones (metodología).
- Descripción y justificación de perfiles seleccionados en el mapa de actores (metodología).

- **Recogida de datos**

- Aplicación de recursos para observar el contexto: observación participante, notas de campo (narrativa y visual), análisis de documentos (trabajo de campo).
- Aplicación de técnicas para interrogar el contexto: triangulación de métodos de obtención de datos y de informantes: entrevistas en profundidad a personas artistas, personas expertas en educación artística y/o gestoras de espacios artísticos independientes. Entrevistas en profundidad al alumando de Fosforita Madrid. Cuestionario a través de Google Forms y a pie de calle a la comunidad de Fosforita Madrid. Taller participativo con actores especializados en gestión cultural, en espacios artísticos independientes, artistas y colaboradores (trabajo de campo).
- Transcripciones y organización del material del cuaderno de campo.

2ª parte: Resultados y Discusión de resultados (Conclusiones y Aportaciones de la investigación)

- **Fase analítica** (Recorre longitudinalmente toda la investigación en forma de análisis continuo).

- Reflexión inicial a partir del registro de datos.
- Archivo coherente y ordenado de la información: Reducción y transformación de los datos obtenidos. Construcción de esquemas y selección de fotografías.

- **Conclusiones**

- Contraste entre las principales categorías extraídas de la investigación.
- Verificación de los objetivos e hipótesis en relación con los resultados.

- **Aportaciones de la investigación**

- Posible metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la felicidad.

Tabla 5. Cuadro que muestra el itinerario metodológico de la investigación.

5.3.1 Mapa de actores que relaciona la participación y el contexto de investigación

Cuando comenzamos el diseño de una metodología triangular y participativa siempre debemos “especificar el proceso de selección que se va a llevar a cabo para asegurarse que el lugar o las personas objeto de investigación (escenario) se acerquen lo más posible a lo ideal” (Rodríguez y Gil, 1996, p.69). Como en nuestra investigación indagamos sobre una comunidad determinada, es imprescindible que contextualicemos a dicha comunidad, acotando qué personas de esta comunidad van a representar a la misma.

Hemos escogido una muestra significativa de personas que conforman la comunidad de Fosforita Madrid, ya que “las investigaciones realizadas sobre grupos o instituciones urbanas también suelen demandar un mayor esfuerzo de acotación y explicitación de los segmentos poblacionales a los que se dirige la atención” (Velasco y Díaz de Rada, 2004, p. 144). A esta muestra la denominaremos actores de la investigación. La interpretación que podamos hacer del tipo de información que nos ofrecen los actores de la investigación tiene cierta intención de aprehensión de totalidad, además de pluralismo, “pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen” (Efland.A. D, Freedman, K. y Stuhr, P. 2003. P.33.).

Nuestros criterios generales de selección de la muestra para conformar el mapa de actores de la investigación han sido los siguientes:

1. Personas participantes en la comunidad de Fosforita Madrid: alumnado, amistades, colaboradoras, vecindario, otras artistas.
2. Personas expertas en educación artística, gestión de espacios artísticos independientes y artistas que desarrollan su actividad en Madrid, que además conozcan a Fosforita Madrid.

3. Entre los muchos espacios artísticos que existen se han escogido los que:

- Nacieron casi a la par del espacio artístico Fosforita Madrid.
- Se mantienen activos.
- Se han ido transformando a medida que su implicación con el entorno iba siendo mayor.
- Su actividad artística y social conlleva al encuentro vecinal.
- Se caracterizan por una participación directa, por expandir y democratizar la participación, por apoyar las capacidades creativas y sociales de la ciudadanía, por la creación de vínculos entre el creador y el público, y por moverse dentro de la esfera de la educación no formal.
- Fosforita Madrid ha colaborado con ellos.

Los actores elegidos, según estos criterios y la técnica de recogida de datos, fueron:

- Los actores para el taller participativo fueron las personas representantes¹⁴ del Festival Hybrid¹⁵, de las residencias artísticas R.A.R.O.¹⁶ (Residencias Artísticas Raramente Organizadas), Espacio Nigredo¹⁷ (espacio artístico que nació en Lavapiés y actualmente se encuentra en Marqués de Vadillo), Los artistas del Barrio¹⁸, Spaghetti Vernissage¹⁹, Studio Aloha²⁰ y el artista Le Frère²¹.
- Los actores para las entrevistas en profundidad a personas expertas en educación artística, gestión de espacios artísticos independientes y artistas que desarrollan su actividad en Madrid, fueron los representantes de Storm and Drunk²² (espacio artístico que nació en Lavapiés y actualmente se encuentra en Marqués de Vadillo),

¹⁴ Las webs de los actores del taller participativo y personas expertas fueron visitas por última vez en noviembre de 2019.

¹⁵ <http://www.hybridfestival.es/>

¹⁶ <https://www.esraro.com/residencias-madrid>

¹⁷ <http://nigredoespacio.com/archivo>

¹⁸ <http://losartistasdelbarrio.com/>

¹⁹ <https://www.instagram.com/spaghetti.vernissage/>

²⁰ <https://studio-aloha.com/>

²¹ <https://www.lefrereart.com/>

²² <http://www.stormanddrunk.com>

Espacio B²³, El Liberatorio²⁴, Nubol²⁵, Pedagogías Invisibles²⁶, AMECUM²⁷ (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid) y GED²⁸ (Grupo de Educación Disruptiva).

- Los actores para las entrevistas en profundidad al alumnado fueron siete personas que participan con asiduidad en Fosforita Madrid.

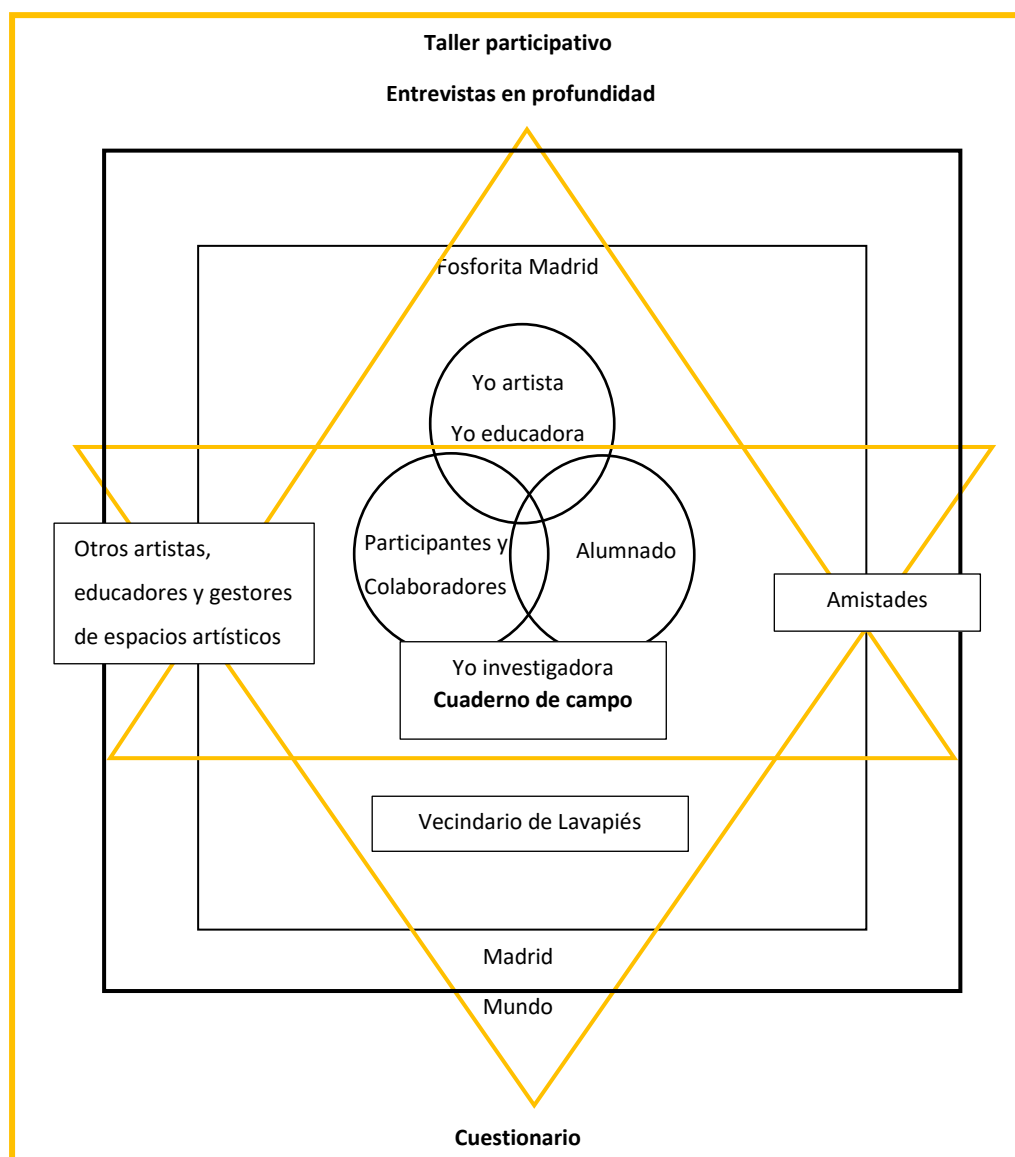


Tabla 6. Esquema que relaciona el mapa de actores y las técnicas de recogida de datos.

²³ https://www.instagram.com/espaciob_madrid/?hl=es

²⁴ El Liberatorio cerró en 2020, pero su representante sigue activo <https://www.monoperro.com/>

²⁵ <https://cargocollective.com/nubol>

²⁶ <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

²⁷ <http://amecum.es/nosotras>

²⁸ <https://grupoeducaciondisruptiva.wordpress.com/> <http://www.fernandezmiron.com/>

5.3.2 Diagrama que relaciona los objetivos con las técnicas de obtención de datos

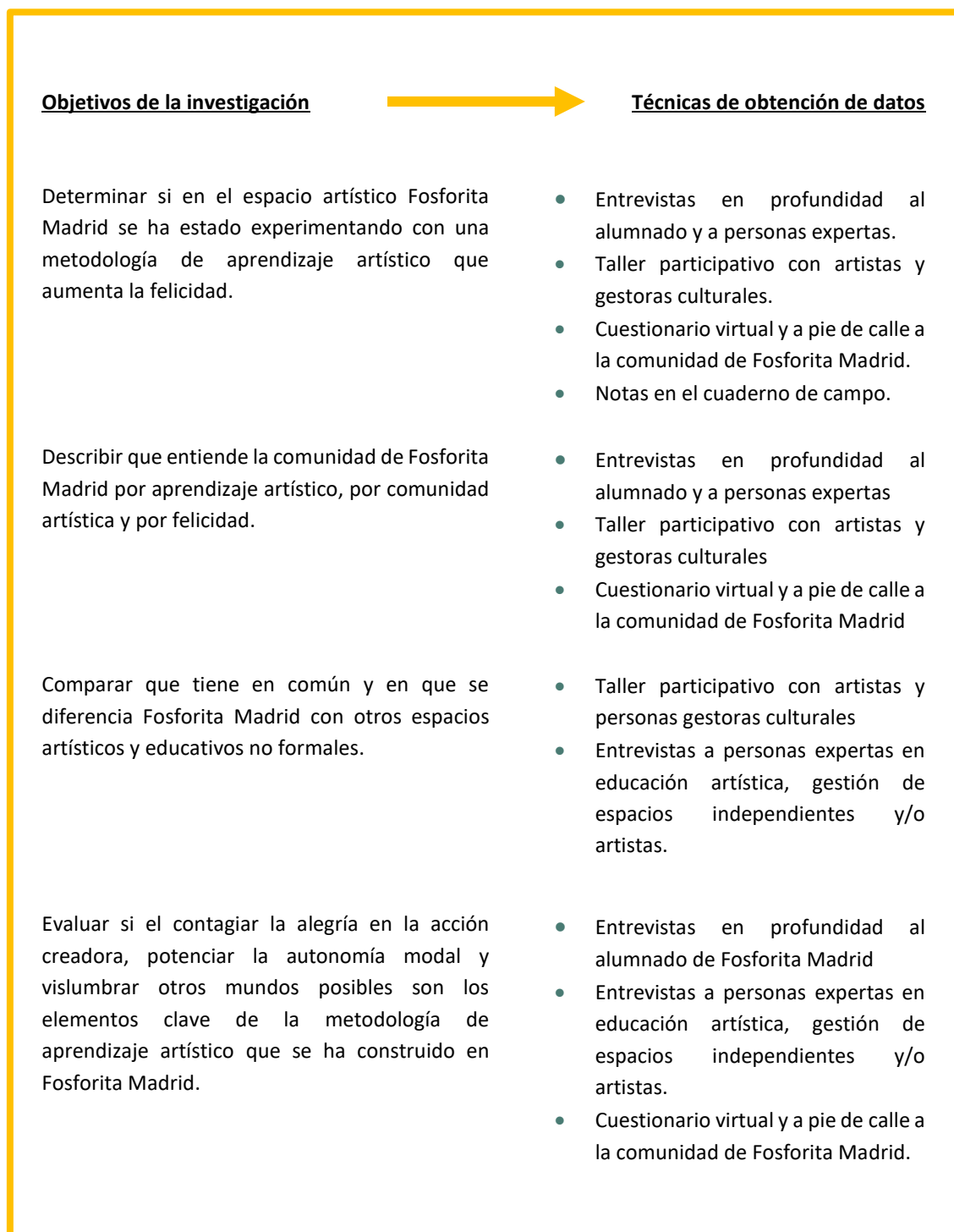


Tabla 7. Relación de los objetivos de la investigación con las técnicas de obtención de datos.

6 RECOGIDA DE DATOS

En esta tesis no partimos de la premisa de vemos un problema educativo y a través de una serie de talleres intentamos solucionarlo, sino que pone énfasis en que estamos experimentando con una metodología de aprendizaje artístico que no sabemos definir, pero que queremos saber qué la caracteriza y cómo o por qué consigue que la gente adquiera destrezas para ser más feliz. Por esta razón, la recogida de datos la hacemos preguntando directamente a personas que participan de los fenómenos artísticos educativos del espacio independiente Fosforita Madrid, tanto para describir como para evaluar esa metodología de aprendizaje artístico.

Así, hemos analizado y contrastado los discursos de los principales actores seleccionados de la comunidad de Fosforita Madrid, recogidos a través de:

- Taller participativo.
- Entrevistas en profundidad al alumnado.
- Entrevistas en profundidad a artistas y personas expertas en aprendizaje artístico y gestión de espacios artísticos independientes.
- Cuestionario.
- Construcción propia del cuaderno de campo.

6.1 TALLER PARTICIPATIVO. JUNIO 2017.

Como hemos definido en la metodología de la investigación, el taller participativo es idóneo si queremos indagar en el imaginario colectivo sobre el espacio artístico Fosforita Madrid en el que las personas que participan de alguna u otra forma están o han estado implicadas.

El taller participativo²⁹ ha estado formado por un grupo de participantes seleccionados: diez personas expertas y en activo en la gestión cultural y artística de Madrid conversaron de manera informal sobre diferentes temas relacionados con el contexto de estudio.

6.1.1 Áreas temáticas en el taller participativo

Con el fin de recopilar y enmarcar la información determinamos las siguientes áreas de atención para el taller participativo:

- Definir qué es Fosforita Madrid.
- Valorar su función en el barrio de Lavapiés.
- Definir cuál es la actividad de Fosforita Madrid.
- Comparar a Fosforita Madrid con otros espacios artísticos del centro de Madrid.
- ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad? (pregunta personal que en el taller participativo respondieron de forma anónima en un papel).

Con esta pregunta abierta también finalizamos todas las entrevistas en profundidad y el cuestionario. Nos interesaba, por un lado, explorar con qué y por qué son felices las personas entrevistadas, para, por otro lado, extraer de las respuestas si existe un

²⁹ La sesión fue guiada por Ester Zaragoza (Licenciada en Sociología y Antropología por la UCM), experta en metodologías participativas y cualitativas de investigación social. De forma paralela, la investigadora hacía la relatoría gráfica. Para cuidar a las personas invitadas se les invitó a empanada y gazpacho.

denominador común que provoca felicidad y si este denominador común se pudiera relacionar con el aprendizaje artístico.

Al comienzo del taller participativo propusimos una pregunta cerrada sobre el imaginario de Fosforita Madrid para elegir entre varias respuestas previamente escritas. También la propusimos en las entrevistas en profundidad y en el cuestionario con la intención de poder compararlas entre sí.

La pregunta era: elige tres de estos conceptos con los que, según tu experiencia, se identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid. A continuación, exponemos las posibles respuestas y el objetivo que con cada una de ellas queríamos averiguar:

- Un lugar para el desarrollo del pensamiento artístico: comprobar si los participantes identificaban este tipo de pensamiento y si lo encontraban en Fosforita Madrid.
- Acompañamiento de artistas emergentes: descubrir qué entendían los participantes por acompañamiento, por artista y por artista emergente.
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano: comprobar qué opinan los participantes sobre adjetivos como "inclusivo", "cercano" y "alegre" en referencia a un espacio artístico independiente.
- Estudio donde trabajan artistas: saber si los participantes perciben a las personas que gestionan el espacio, pero también a las que participan en los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid, como artistas.
- Talleres de pintura: explorar qué comprenden las personas participantes por la idea de taller.
- Fiestas variopintas: confirmar o refutar nuestra intuición de que la gente, cuando participa en Fosforita Madrid, siente que llega a una fiesta. Entendemos el

término fiesta como reunión de personas en un lugar para divertirse o celebrar un acontecimiento y en la que se suele bailar, comer, etc.³⁰.

- Lugar de mediación en el barrio: comprobar qué opinan los participantes sobre conceptos como mediación, mediación en el barrio, participación y creación de comunidad.

A partir de esta pregunta se generó un debate en el taller en el que discutimos sobre Fosforita Madrid, en un ejercicio común por conceptualizarla y compararla con otros espacios y experiencias.

6.1.2 Selección de perfiles para el taller participativo

El taller participativo tuvo lugar el 5 de julio de 2017 a las 19 horas en el espacio artístico Fosforita Madrid. Los criterios básicos de selección de la muestra para el mismo fueron los que hemos explicado en el mapa de actores.

Las personas participantes del taller participativo fueron:

1. Hybrid Festival

Representado por dos mujeres gestoras culturales: Eugenia Chenlo y Aida Chaves.

Como Fosforita Madrid hemos participado varias veces en las jornadas de estudios abiertos del *Hybrid Festival*. Invitamos a dos de sus organizadoras al taller participativo por su amplio conocimiento del número de espacios de arte independientes del centro de Madrid y para indagar sobre sus formas de organización y financiación. Nos conocían a través de las redes sociales y por el festival.

³⁰<https://es.wikipedia.org/wiki/Fiesta>

2. R.A.R.O. Madrid

Representado por dos mujeres gestoras culturales: Almudena Blanco y Raquel Crespo.

Las *Residencias Artísticas Raramente Organizadas* (RARO) se definen como un programa de residencias creado con el fin de generar espacios de intercambio, creación y difusión. Desde principios del 2016 somos uno de los *Estudios R.A.R.O.* como Fosforita Madrid. Formamos parte del conjunto de estudios de Madrid interesados en colaborar junto con personas que trabajan con el dibujo y/o la pintura y/o la instalación y/o la *performance*. Decidimos invitar a sus dos organizadoras por su amplia perspectiva sobre el funcionamiento de los estudios de artistas en Madrid.

3. Nigredo Espacio

Representado por un hombre artista y gestor de espacio independiente: Zony Gómez.

Nigredo Espacio y Fosforita Madrid nos conocimos justo cuando la palabra gentrificación empezaba a deletrearse en los diálogos del barrio madrileño (de hecho, en la actualidad Nigredo Espacio se ha mudado a Marqués de Vadillo). En ambos espacios, somos gestores y artistas que pretendemos ganarnos la vida, desarrollando nuestro trabajo en el espacio, colaborando con otros artistas y generando comunidad en el barrio que habitamos. Por su existencia paralela y objetivos similares la participación de este espacio nos pareció adecuada.

4. Los Artistas del Barrio

Representado por una mujer artista y gestora cultural y un hombre gestor cultural y comercial: Eponine Franckx y Sébastien Rouyet.

Las personas que integran la organización del evento *Los Artistas del Barrio* lo definen como las jornadas de puertas abiertas de los estudios de artistas de Lavapiés y de La Latina más antiguo de la ciudad de Madrid. Como Fosforita Madrid hemos participado cuatro veces, siempre con una programación de actividades artísticas educativas abiertas al público. Su filosofía, que se acerca mucho a la nuestra, se caracteriza por la

inclusión, ningún estudio del barrio se queda fuera de la participación. Por su amplio conocimiento sobre los distintos perfiles de estudios que hay en el barrio de Lavapiés, su colaboración en el taller participativo se nos hizo imprescindible.

5. Spaguetti Vernissage Webzine

Representado por dos mujeres, una gestora cultural y otra artista: Laura Matías y Teresa Esparza.

Spaguetti Vernissage es una revista *online* difundida a través de *Facebook* e *Instagram*. Muestra asuntos de interés para personas especialistas e interesadas en ilustración, collage, pintura, fotografía, video-creación, instalación y *fanzines* con contenido artístico. Las creadoras del *webzine* también son gestoras culturales y han hecho exposiciones, conciertos y *performances* en numerosas salas de Madrid. Tanto por su trayectoria como especialistas en arte contemporáneo, como por su vinculación personal con el área de estudio, valoramos contar con presencia para nuestro taller participativo.

6. Le Frère

Representado por un hombre artista: Pedro Rodríguez.

Se ha considerado significativo contar con la opinión de un artista cuya trayectoria artística ha madurado a la par junto con la nuestra y que, además ha participado y colaborado con Fosforita Madrid de forma intermitente.

7. Estudio Aloha

Representado por una mujer publicista: Tania Aristi

Nos pareció pertinente introducir en el debate a una persona, interesada en el mundo del arte, que lleva años participando de los eventos de Fosforita Madrid y que además trabaja en el barrio de Lavapiés con un estudio de marketing.

6.1.3 Guía de discusión del taller participativo

Definimos este guion con la intención de delimitar las áreas temáticas a tratar en el diálogo con los diferentes perfiles seleccionados.

GUION TALLER PARTICIPATIVO	
1-	Presentación del taller. Título: ¿Cuál es el relato de Fosforita Madrid? En este taller vamos a construir el imaginario común del espacio artístico Fosforita Madrid.
2-	Ronda de presentaciones. Ronda de presentaciones: perfil profesional, su relación con el arte y cuales fueron las primeras impresiones que les causó Fosforita Madrid.
3-	Mapa de conceptos: Lo que se lista a continuación estaba escrito en la pared a modo de temas propuestos y se fueron tratando uno a uno. Fosforita Madrid es: • Un lugar para el desarrollo del pensamiento artístico • Acompañamiento de artistas emergentes • Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano • Estudio donde trabajan artistas • Talleres de pintura • Sala de exposiciones y comisariado • Fiestas variopintas • Lugar de mediación en el barrio • Otras
4-	Preguntas generales: • ¿Qué es lo que más te gusta de Fosforita Madrid? • ¿Qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios artísticos independientes? • ¿Qué papel consideras que juega Fosforita Madrid en el conjunto del barrio?
5-	Relatoría gráfica: simultánea al diálogo y en un papel extendido con el fin de recoger las relaciones entre los conceptos propuestos y las nuevas ideas.
6-	Revisando el mapa de conceptos tenían que elegir tres con los que, según su experiencia, se identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid.
7-	Papel para escribir al final la respuesta a la pregunta ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

Tabla 8. Guion del taller participativo.



Imagen 5. Fotografías extraídas de un video con cámara fija durante el Taller Participativo en el espacio artístico Fosforita Madrid (5 de julio de 2017 a las 19 horas). Eva zaragozá. 2017.



Imagen 6. Eva Zaragoza, autora de la presente tesis doctoral, posa, al final del taller participativo, junto a parte de la relatoría gráfica (5 de julio de 2017 a las 21 horas). Ester Zaragoza, 2017.

6.2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD AL ALUMNADO.

JUNIO – OCTUBRE 2017.

Con el fin de comprender cómo la comunidad más cercana al caso estudiado se definen los fenómenos que queremos relacionar, el aprendizaje artístico y la felicidad, decidimos hacer 7 entrevistas en profundidad a alumnos, alumnas y alumnas³¹ que acuden semanalmente a las prácticas artísticas colectivas propuestas en el espacio Fosforita Madrid.

6.2.1 Áreas temáticas en las entrevistas en profundidad al alumnado

Además de describir las prácticas artísticas educativas de Fosforita Madrid a partir de las voces de sus participantes, nos pareció pertinente preguntarles también por otras áreas temáticas, que se habían tratado en el taller participativo y que se iban a tratar en las otras entrevistas en profundidad que íbamos a hacer a personas expertas.

A continuación, ofrecemos las áreas temáticas tratadas en las entrevistas en profundidad al alumnado:

- Primeras impresiones del espacio artístico, del espíritu de Fosforita Madrid y del barrio de Lavapiés, Madrid.
- Descripción de lo que piensan que es un artista, su forma de vida, lo que se supone que hace, si existen unas condiciones especiales para serlo, si es posible enseñar a ser artistas, etc. Nuestra intención es la de extraer que puedan pensar sobre la relación entre el artista, el arte y la vida.

³¹ Personas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino.

- Descripción de lo que piensan que es la educación artística, lo que les gustaría que fuese, sus motivaciones para participar en las prácticas artísticas semanales de Fosforita Madrid.
- Enumerar los posibles talentos que debe tener una persona que enseña arte. Esta pregunta nos rondaba la cabeza desde que leímos la siguiente reflexión:

En esta situación de crisis había que dar prueba de creatividad, de talento y de recursos personales. Había que descubrir los "trucos" para actuar de modo que, a pesar de las circunstancias difíciles, podamos sacar provecho de todas las situaciones pedagógicas. (Jacquard, Mansent y Renant, 2004, p.66)

- Conciencia y reflexividad sobre los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid. Por un lado, queremos saber su opinión sobre la metodología empleada, los sentimientos al respecto (nivel de satisfacción, frustraciones, ilusión) y, por otro lado, la descripción de su relación con la guía artista educadora (niveles de confianza, expectativas, comunicación).
- Relación con el contexto artístico educativo: sentimientos con respecto a la localización, vecindario, espacio, materiales, herramientas y mobiliario; descripción del ambiente y nivel de confianza para transformarlo.
- Descripción de cómo entienden la relación de Fosforita Madrid dentro del barrio de Lavapiés, Madrid.
- ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?

6.2.2 Selección de perfiles del alumnado

Los criterios básicos de selección de la muestra para las entrevistas al alumnado están en el mapa de actores, apartado 4.3.1.

La duración de cada entrevista fue de una hora aproximadamente y todas se hicieron en Fosforita Madrid o en las calles de sus alrededores. Las fechas escogidas fueron a finales de curso, junio de 2017, y a principios de curso, octubre 2017. A continuación, se muestran dos imágenes de estas entrevistas.



Imagen 7. La investigadora, izquierda, entrevista a una alumna en la plaza Nelson Mandela, en los alrededores de Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.



Imagen 8. La doctoranda, derecha, entrevista a una alumna en el interior de Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.

6.2.3 Guía de las entrevistas al alumnado

GUIÓN ENTREVISTAS ALUMNADO

Bloque 1: General (10 minutos)

1. ¿Cómo conociste Fosforita Madrid? ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza? ¿Qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios culturales?
2. Elige tres de estas cualidades que identifican la actividad/espíritu de Fosforita Madrid:
 - Talleres de pintura y fotografía
 - Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
 - Acompañamiento de artistas emergentes
 - Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
 - Estudio donde trabajan artistas
 - Sala de exposiciones y comisariado
 - Lugar de mediación en el barrio
 - Espacio multidisciplinar
 - Otras
3. *Si procede* ¿Por qué?

Bloque 2: Educación artística (15 minutos) (pensamiento y experiencia artística)

1. En general ¿Cuáles son tus intereses? ¿Por qué te has apuntado a clases de pintura?
2. En qué grado tu asistencia a Fosforita Madrid cubre aspectos de tu vida:
 - Es fundamental, no puedo vivir sin mi clase de la semana.
 - Es un complemento para mi trabajo, cuestión profesional.
 - Es un complemento para mi vida, cuestión de crecimiento personal.
 - Necesito relacionarme con gente.
 - Necesito ocupar mi tiempo.
 - Es un *hobby* como otro cualquiera.
 - Siempre quise desarrollar mi lado artístico.
 - Otras
3. ¿Cómo sientes el espacio físico de Fosforita Madrid?
4. ¿Cómo sientes el ritmo de las clases?
5. ¿Cómo sientes nuestra comunicación?
6. ¿Cómo sientes a Eva en su forma de dar clase?
7. ¿Sientes confianza en las opiniones artísticas de Eva?
8. Para ti ¿Qué es ser un/una artista? *Si procede* ¿Te sientes artista al pasar la puerta de Fosforita Madrid?
9. ¿Consideras que tu aprendizaje en este espacio es “útil” para otros aspectos de tu vida?

Bloque 3: Contexto artístico educativo (10 min) (Creación de comunidad y participación)

1. ¿Qué papel consideras que juega Fosforita Madrid en el conjunto del barrio?
2. ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

Tabla 9. Guion entrevistas en profundidad al alumnado.

6.3 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PERSONAS EXPERTAS. JUNIO – NOVIEMBRE 2017

Nuestro principal propósito con estas entrevistas ha sido conocer de primera mano los discursos y expectativas sobre la gestión de espacios artísticos y educativos independientes por parte de las personas que los están construyendo y transformando en la actualidad en Madrid Centro. Hemos realizado 6 entrevistas en profundidad a personas artistas, expertas en educación artística no formal y expertas en gestión de espacios artísticos independientes de esta ciudad.

6.3.1 Áreas temáticas en las entrevistas en profundidad a personas expertas

Intencionadamente, las entrevistas se construyeron como historias de vida, abarcando las siguientes áreas vitales y de contenidos de los informantes:

- Su punto de vista sobre la relación entre el arte y la vida: descripción de su cotidianidad con el arte, motivaciones para su dedicación, nivel de satisfacción y frustraciones, sentimientos al respecto, modelos a seguir, inspiraciones y estrategias empleadas. Nuestra intención era advertir de qué forma y en qué grado la experiencia artística articula sus vidas.
- Conciencia y reflexividad sobre la educación artística: evaluación del estado actual, principales acontecimientos, causas para su transformación, proyecciones de futuro.
- Estrategias de educación artística: enumerar talentos que debe tener la persona que guía en los aprendizajes artísticos.

- Reflexiones y experiencia propia en torno a términos como el saber no formal, la creación de comunidad, mediación y el pensamiento artístico. Nuestra intención a la hora de preguntar sobre estos conceptos, era saber cómo y desde qué lugar se comunican con su comunidad.
- Su percepción sobre el espacio artístico Fosforita Madrid: semejanzas y diferencias con otros espacios artísticos independientes.
- ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?.

6.3.2 Selección de perfiles de personas expertas



Imagen 9. Imágenes extraídas de los vídeos con cámara fija de las entrevistas en profundidad a personas expertas. En la primera imagen la investigadora con Raisa Maudit en Fosforita Madrid, en la segunda con Elisa y Joseba del espacio artístico independiente Espacio B, en la tercera con Monoperro en Fosforita Madrid, en la cuarta imagen con Eva Morales en su casa y, en la quinta imagen, con Christian Fernández Mirón en Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.

Los criterios básicos de selección que hemos definido para la muestra de personas expertas están en el mapa de actores. Los siguientes participantes representan tres enfoques diferentes sobre la gestión de tres espacios de arte independientes en Lavapiés y La Latina:

- Raisa Maudit con su espacio Storm and Drunk (actualmente en el barrio de Tetuán, Madrid).

- Joseba Ibarra y Elisa Pérez con su espacio Espacio B.
- Monoperro (nombre artístico) con su espacio El Liberatorio (cerró en 2020).

Los siguientes participantes nos aportan diferentes visiones sobre la educación y el arte contemporáneos en Madrid desde colectivos que trabajan en colectivos e instituciones:

- Eva Morales representante de Núbol y de Pedagogías Invisibles.
- Christian Fernández Mirón representante del Grupo de Educación Disruptiva de Matadero Madrid.
- Ana Folguera representante de AMECUM (Asociación de Madiadoras Culturales de Madrid).

1. *Storm and Drunk (SAD)*

Espacio de arte independiente que abrió sus puertas por primera vez en la travesía de La Encomienda, Lavapiés, Madrid. Representado por una mujer artista: Raisa Maudit.

El objetivo principal *Storm and Drunk* es el de tejer redes en su espacio artístico a través de la experimentación artística. Desean establecer colaboraciones y diálogos con el tejido cultural de la ciudad, sobre todo, a través de una actitud subversiva, horizontal y lúdica. *Storm and Drunk* se encontraba a unos escasos metros de Fosforita Madrid, en el barrio de Lavapiés. Conocemos a Raisa Maudit por coincidir en la participación del tejido artístico de Madrid. Raisa Maudit se define así:

“Yo soy artista visual y comisaria independiente, gestora cultural, un poco todo... Pero para mí es como lo mismo, parto, lo enfoco como artista. La idea es generar tanto espacios como proyectos, dinámicas que tenga que ver con los intereses que tengo yo como artista y que tiene mucho que ver con colaborar con personas (...) esta cosa de experimentar como algo político”. (verbatim en el Anexo I: Entrevista a Raisa Maudit)

2. Espacio B

Espacio de arte independiente asentado en la calle Buenavista, Lavapiés, Madrid. Representado por un hombre artista y una mujer médica y artista: Joseba Ibarra y Elisa Pérez.

Definen su espacio como el espacio B del arte. Joseba y Elisa se describen como artistas autodidactas y entienden el arte de una forma integral, que abarca todos los aspectos de la vida.

Nacieron casi a la par de Fosforita Madrid. No se financian a través de socios, venta de entradas, alquiler del espacio, ni fórmulas equivalentes porque tienen dinero de otras fuentes. Su intención es que la gente utilice su espacio de forma gratuita para proponer proyectos artísticos de todas las disciplinas y ofrecérselos al público. También les conocemos del tejido artístico de Madrid y de participar en su espacio.

3. El Liberatorio

Espacio artístico para talleres y eventos en San Francisco Labrador, La Latina, Madrid. Representado por un hombre artista: *Monoperro*.

Conocimos a este artista a través de las redes sociales. Luego asistimos a una de las sesiones de autoconocimiento a través del dibujo que organiza y nos compramos su libro *Gran Fin* (Monoperro, 2015). Nos interesaba conocer de primera mano sus metodologías de enseñanza y aprendizaje artístico, su punto de vista, tan personal y alejado de la educación artística formal. Su estudio se encuentra también cerca de Fosforita Madrid, en el barrio de La Latina.

Monoperro se define como: “artista, por resumir, es una etiqueta que se entiende. Un artista es cualquier cosa, incluye todo. También chamán, bufón, empresario...” (*verbatim* en el Anexo I: Entrevista a Monoperro).

4. Núbol y Pedagogías Invisibles

Colectivos que trabajan con arte + educación, representados por una mujer artista educadora, investigadora e integrante de los dos colectivos: Eva Morales.

Núbol es un dúo artístico que se sitúa entre el arte y la educación. El colectivo *Pedagogías Invisibles* desarrolla su actividad a través de la realización de acciones para comprender el arte contemporáneo en instituciones culturales. Ambas agrupaciones nacieron casi de forma simultánea y a la par que Fosforita Madrid. Conocemos a Eva Morales por el tejido artístico de Madrid y por haber coincidido con ella en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

Eva Morales se define como:

“Siempre digo que soy artista, educadora e investigadora que para mí son tres áreas o tres facetas que las entiendo de una misma manera/.../para mí el arte es educación y es investigación, la investigación es educación, la educación es investigación y es arte /.../ desde el 2011 Pedagogías Invisibles se afianza como organización o asociación y entonces ahí se canaliza la mayor parte de mi práctica educadora y artística /.../ Defendemos que la educación es arte y el arte es educación. Y cómo las estrategias artísticas también son estrategias educativas e investigar un poco los puntos que unen educación y arte”. (verbatim en el Anexo I: Entrevista a Eva Morales)

5. Grupo de Educación de Matadero

Representado por un hombre artista, educador, músico, diseñador e integrante del grupo: Christian Fernández Mirón.

Christian Fernández Mirón ha recorrido a través de la experimentación artística y educativa diferentes centros artísticos y educativos, independientes e institucionales, formales y no formales, en la ciudad y en el ámbito rural. Este perfil multidisciplinar brinda a nuestra investigación la oportunidad de añadir y acceder a otros enfoques sobre la educación artística, el concepto de artista, de participación, de creación de

comunidad, etc. Conocemos a Christian del tejido artístico de Madrid y de su concierto en Fosforita Madrid.

Christian se define como: *“me dedico a cuatro áreas y las hibridaciones que surgen entre todas ellas. Son: el arte, la educación, el diseño y la música”* (verbatim en el Anexo I: Entrevista a Christian Fernández Mirón).

6. AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid)

Representada por una mujer integrante del colectivo: Ana Folguera.

Ana Folguera, como historiadora del arte, mediadora cultural y socia fundadora, afirma que el principal propósito de AMECUM es el de definir y dar entidad específica a la profesión de mediadora cultural. Afirma que de este objetivo se derivan otros, como, por ejemplo, asignar los contenidos concretos de la profesión con el fin de acceder a mejoras laborales. Nos interesaba saber de primera mano cómo distinguen mediación de educación dentro de las instituciones y por qué consideran que existe la necesidad urgente de reconocer este rol.

La entrevistada es una persona muy habitual en la participación de los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid desde sus inicios porque es amiga.

6.3.3 Guía de las entrevistas a personas expertas

GUION ENTREVISTAS A EXPERTOS

Bloque 1: Por área de experiencia (10 minutos) (relación arte y vida)

1. ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?
2. Háblame de tu relación con el arte, así como de las funciones que desempeña, tanto a nivel personal como profesional, en tu vida.

Bloque 2: Sobre educación artística (10 minutos) (pensamiento artístico, mediación, educación no formal, multiplicidad de roles: educador, mediador, artista, etc.)

1. ¿Crees que existe una “forma de pensar artística”? Si es así, ¿crees que es “útil” para otros aspectos de la vida?
2. ¿De qué modo se puede enseñar esa “forma de pensar artística”? ¿Cuál sería el rol del educador artístico? ¿Qué tres talentos, imprescindibles, debería desarrollar?
3. En general, para ti, ¿qué se pone en juego cuando se educa? ¿Qué comprendes por “saber alternativo”?

Bloque 3: Participación (15 minutos) (creación de comunidad, participación artística, aprendizaje artístico como método de conocimiento)

1. Desde tu área de experiencia (mediadora, teórica, educadora, artista), ¿cómo sientes o describirías la participación actual de actores externos en museos, galerías, centros privados y/o independientes?
2. ¿Cómo es el público que acude a la llamada? (Imaginario de las personas que aprovechan los recursos del centro o metodología determinada). Lo viven como:
 - Una oportunidad de enriquecimiento personal.
 - Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
 - Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
 - Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un estatus.
 - Una oportunidad para ofrecer colaboración, compartir conocimiento.
 - Otras

Bloque 4: Contexto general (15 minutos) (Participación artística y creación de comunidad, metodología de aprendizaje)

1. ¿Qué papel juega (el espacio, el centro o la metodología determinada) en el conjunto del barrio o área en el que trabajas?
2. Dentro de la situación que describes ¿cuáles son las principales problemáticas o qué fuerzas contrarias encuentras por el camino, a la hora de desempeñar su trabajo?
3. ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas para diseñar estrategias que generen un espacio más inclusivo y acogedor? ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que te sirva de modelo?

Bloque 5: Educación artística formal y educación artística no formal (10 minutos) (educación no formal y creación de puentes entre instituciones, universidad, colegios, centros artísticos independientes)

1. En tu opinión, ¿cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?
2. ¿Crees que es necesario un puente entre la enseñanza formal y la educación no formal?

3. ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que sirva de referencia para la creación de este puente?
4. ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística de aquí a 10 años?

Bloque 6: Fosforita Madrid (10 minutos) (Imaginario de Fosforita Madrid)

1. ¿Cómo conociste Fosforita Madrid? ¿cuáles son las primeras impresiones que tuviste o recuerdos que te vienen a la cabeza? ¿qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios culturales independientes?
2. Elige tres de estas cualidades que identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid:
 - Talleres de pintura y fotografía
 - Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
 - Acompañamiento de artistas emergentes
 - Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
 - Estudio donde trabajan artistas
 - Comisariado y sala de exposiciones
 - Lugar de mediación en el barrio
 - Espacio multidisciplinar
 - Otras
3. Si procede ¿Por qué?
4. ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

Tabla 10. Guión entrevistas en profundidad a personas expertas.

6.4 CONSTRUCCIÓN PROPIA DEL CUADERNO DE CAMPO DE FOSFORITA MADRID

La construcción del cuaderno o diario de campo nos ha proporcionado un esfuerzo por seleccionar y temporalizar la información recogida durante los fenómenos artísticos y educativos de Fosforita Madrid en forma de notas visuales y escritas.

Por lo tanto, reflexionar qué elegir y cómo organizar estas notas e imágenes, con el fin de construir un cuaderno de campo de la investigación que arrojase luz sobre la misma, ha sido clave para que podamos destilar los resultados y las aportaciones de la investigación.

Puesto que “las imágenes visuales y el lenguaje verbal son entidades irreductibles una a otra” (Marín y Roldán, 2012, p. 38) y “la imagen visual es idea (modelo de pensamiento) y dato (instrumento de documentación)” (Marín y Roldán, 2012, p. 42), el cuaderno de campo nos ha exigido una actitud constante de búsqueda. Nuestra intención con esta búsqueda ha sido la de mostrar, por ejemplo, las actitudes y las dinámicas corporales entre las personas participantes dentro del espacio, los distintos niveles de participación, comparar las dinámicas de grupo y los procesos artísticos individuales, o desvelar la relación con la guía artista educadora, con el vecindario, con otras personas artistas, etc.

Esta actitud propia de la observación participante a la hora de tomar notas en caliente y fotografías de los fenómenos en el campo, se transformaba en una actitud reflexiva en la pantalla del ordenador, ya en la mesa de trabajo.

Esta reflexividad en torno al fenómeno artístico educativo de Fosforita Madrid la ponemos de manifiesto con nuestra construcción propia del cuaderno de campo. La idea sobre la que hemos sustentado esta construcción ha sido la de explicar la idiosincrasia del espacio artístico Fosforita Madrid: la simultaneidad de roles, de focos

de atención, de prácticas, de puntos de vista... El “orden lógico” (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p. 52) del cuaderno de campo es subjetivo y no es cronológico.

Este cuaderno de campo nos ha permitido traducir, hacer inteligible y comunicar nuestra experiencia vivida en el contexto de estudio. Para su construcción, hemos ponderado y decidido lo original de los datos recogidos, intercalando imágenes, *verbatim*, notas de campo y citas bibliográficas: “Los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar /.../ son procesos complicados, inseparables” (Díaz de Rada y Velasco, 2004, p. 42).

Las imágenes del cuaderno de campo han funcionado como idea y como dato dentro de la investigación. Entendemos que no tanto como imágenes artísticas en sí mismas que puedan mostrar una nueva forma de aproximarse al mundo...

Sin embargo, las imágenes que nos hicieron con el objetivo de mostrar un fotoensayo sí que comunican por su calidad artística y sí que las podríamos situar dentro de las metodologías artísticas de investigación porque están realizadas con este fin por fotógrafos profesionales (Marín y Roldán, 2012, pp.45-53). Estos fotoensayos los separamos del cuaderno de campo y los enmarcamos dentro de los resultados porque muestran la implementación, en otros contextos distintos al de Fosforita Madrid, de la metodología de aprendizaje artístico que queremos extraer en los siguientes capítulos.

Para la comprensión del cuaderno de campo y de los resultados, hicimos una leyenda por colores para distinguir los *verbatim* de la investigación:

<u>Leyenda por colores de los <i>verbatim</i> de la investigación</u>
VT (<i>Verbatim Taller</i>) = <i>verbatim</i> extraído del taller participativo (junio 2016)
VA (<i>Verbatim Alumnado</i>) = <i>verbatim</i> extraído de entrevista en profundidad al alumnado (junio 2017 a octubre 2017)
VE (<i>Verbatim Experto</i>) = <i>verbatim</i> extraído de entrevista en profundidad a personas expertas (junio 2017 a noviembre 2017)
VC (<i>Verbatim Cuestionario</i>) = <i>verbatim</i> extraído del cuestionario (septiembre 2017)

Tabla 11. Cuadro que muestra la leyenda por colores de los *verbatim* de la investigación

A continuación, exponemos el cuaderno de campo propio que triangula material fotográfico, citas de las principales referencias bibliográficas, *verbatim* de las entrevistas en profundidad, taller participativo y notas escritas en primera persona como observadora participante de los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid.

CUADERNO DE CAMPO PROPIO DE FOSFORITA MADRID



Imagen 10. En Fosforita Madrid, Eva Zaragoza, investigadora de esta tesis, artista y gestora del espacio artístico Fosforita Madrid. (Ester Zaragoza, 2017)

“Formemos la palabra tomando la imagen” (Claramonte. J, cita a Gérard Paris-Clavel. 2011. P.49)



Imagen 11. Fachada de Fosforita Madrid. (Javier García, 2019).



Imagen 12. Fachada de Fosforita Madrid en una inauguración. (Eva Zaragoza, 2017).

*“Un **proyecto**. Un espacio cultural **muy abierto**. Hay una cosa muy chula que es el ventanal así a la calle. Un **laboratorio** donde se gestan ideas. El estudio de Eva. Pero no sólo de Eva. Fiestas. Un lugar de **formación**. Un lugar donde siempre ocurren cosas: exposiciones, performance, borracheras. Un espacio multifuncional. Diría que es **valiente y dinámico**. Yo creo que también tiene un carácter como que se transforma bastante y eso nos gusta. **Muy de pueblo**. Los vecinos entran, yo los he visto. Casi a la vez estás en la calle. Es un **punto de encuentro artístico**” (TP).*

La red de Lavapiés, que agrupa en una escena inédita a nuevos vecinos migrantes, vecinos de toda la vida que habitaban los lugares más precarios, novísimos vecinos atraídos por el ambiente o los precios y activistas que encontraban una buena oportunidad para poner en práctica experimentos vitales, creativos, sociales, *artivistas* o, simplemente, el espacio desde el que defender la propia vida, las propias formas de valorización de la vida.

(El Paseo de Jane. Tejiendo redes a pie de calle. VVAA. 2017. P.45)



Imagen 13. Mesa-comedor improvisada en la calle Cabestreros junto a Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2017).

“Fosforita Madrid es “salsoteo”, porque es un espacio en el que puedes ir a ver una proyección de un documental, mientras están unos dibujos colgados y terminas allí de jarana y de fiesta y de bailongo. Mientras, por la mañana, ha habido un taller de no sé qué” (VE).

“Hay una diversidad en el lenguaje, hay muchas historias posibles y combinables, muchos eventos distintos [...] hacéis arte y hacéis fiestas y todo está integrado en vuestra vida” (VA).



Imagen 14. Alessandra Bisi en Fosforita Madrid dentro de su residencia R.A.R.O., programa de residencias en espacios artísticos independientes de Madrid. (Teresa Esparza, 2017).



Imagen 15. Acción de dibujo "Diálogos con el cuerpo" en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2015).



Imagen 16. Performances durante el evento “Primer gran concurso de talentos de Lavapiés” en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2016).

“Los espacios alternativos tienen mucho que ver con la ilusión y las ganas, ganas dentro del concepto de deseo. Y eso es algo muy potente que tienen los espacios independientes, porque los hace lo que quieres hacer, las cosas que no puedes hacer en otros lados, y eso es una riqueza enorme. “La noche berlinesa de los talentos” es de Fosforita Madrid ¿dónde se va a hacer sino?” (VE).



Imagen 18. Concierto del dúo “Indi-gestas” en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).



Imagen 17. Colaboración para una acción radiofónica entre el Máster de Arquitectura de Comunicación Arquitectónica (MACA) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Fosforita Madrid, en Fosforita Madrid (Eva zaragozá, 2017).

El contexto en el que se encuentra Fosforita Madrid condiciona todo lo que se hace. Todo es muy experimental, dependiente y aprendemos conjuntamente con las personas con las que trabajamos en este contexto tan específico. Casi nada de lo que se ha hecho, se había hecho antes aquí. (Nota de campo, 2018).

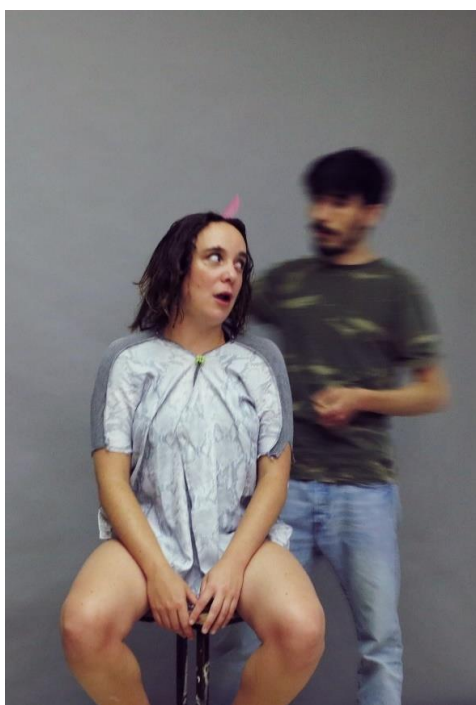


Imagen 19. Performance de cómo se hacer artístico lo cotidiano en donde el vecindario y amigos se cortan el pelo en Fosforita Madrid (Ester Zaragozá, 2018).



Imagen 20. Performance de cómo hacer artístico lo cotidiano celebrando el cumpleaños rojo (Guillermo Latorre, 2016).

El hacer artístico es un movimiento que va desde lo artístico a lo cotidiano y desde lo cotidiano a lo artístico. La experiencia de este vaivén afila y amplía la atención sobre la relación entre las cosas: objetos, intimidad, ciudad, cuerpo, etc. Esta atención continua sobre la relación entre la experiencia cotidiana y la experiencia artística, provoca lo que para mí es el pensamiento artístico. El pensamiento artístico permite la ampliación y la relación entre ambos campos de conocimiento – lo cotidiano y lo artístico - y estimula la apertura de la imaginación hacia otras formas de vivir y habitar, es decir, hacia otros mundos posibles. (Nota de campo, 2017).

“Es verdad que vosotros estáis muy presentes, esto es algo por vuestra manera de ser, muy en contacto con la gente del barrio, y viene gente, que igual, nunca habría venido a un espacio así” (VA).



Imagen 21. En la exposición y performance “Galería de Mecenas” de Yimit Ramírez, comisariada por Guillermo Latorre y Eva Zaragozá en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2017).

“No veía las estructuras que suelo ver en las academias más formales, entonces como que lo ubico en un espacio como más dinámico en ese sentido. Más abierto a la experiencia, no sé [...] No es el espacio de un artista que transmite conocimiento, sino que es un espacio donde hay experiencias” (VE).



Imagen 22. En la primera fotografía, alumno y vecino posan en la exposición “La Verbena”, comisariada por el alumnado de Fosforita Madrid. En la segunda fotografía, momento en el que el alumno le regala el retrato al vecino en su bar de la calle Cabestreros (Guillermo Latorre, 2015).

“Si claramente hay una manera de pensamiento artístico, tendríamos que ver a qué nos referimos con esto. Para mí, tiene que ver con la mirada poliédrica, el intentar dar una mirada diferente a lo que es el mundo, a la construcción que se ha hecho de él. Una visión también crítica, que es fundamental y, sobre todo, también un pensamiento divergente. En realidad, yo creo que hay otras áreas que podrían contener esto: lo poliédrico, lo diferente, lo divergente, lo crítico... ¿Es específico del arte? Es que ahí es donde unos te van a decir que sí, y otros, que no, y ahí yo no sé dónde ponerme, la verdad” (VE).



Imagen 23. En la fachada de Fosforita Madrid alumna posa después de una práctica de body painting (Guillermo Latorre, 2016).

“Es muy acogedor, creo yo, sobre todo, por lo que se mueve aquí y porque hay, y esto lo digo desde, absolutamente, el piropo, lo que más me gusta: La falta de elitismo en la comunicación visual del espacio. Esto es un taller, tú vienes aquí y eres tanto alumno como expositor” (VA).

“De repente hay cinco personas, o hay una, y funciona igual de bien. Y todo el mundo está cómodo y tiene su espacio de trabajo” (VA).



Imagen 24. En la primera fotografía, alumna posando para las demás personas en Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2018). En la segunda, alumnas justo antes de empezar la práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).

En Fosforita Madrid se experimenta con todo y a la vez: pintura, escultura, espacio, mobiliario, postura corporal, vestuario, sonidos, materiales, olores, temperatura, coreografía de movimiento, escaparate... Entendiendo que, este todo, es el contexto educativo. (Nota de campo, 2018).



Imagen 25. En la primera fotografía, alumna posando para las demás personas en Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2019). En la segunda, práctica artística colectiva en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).

Me importa más cómo se siente el alumnado que un producto final e individual satisfactorio. Me interesa analizar cómo comunican sus emociones y si se pueden transformar a través de la experimentación artística. (Nota de campo, 2017).



Imagen 26. Práctica artística colectiva en Fosforita Madrid (Eva Zaragozá, 2018).

Como guía artista educativa mi objetivo es que las personas que participan en Fosforita Madrid se percaten de que se aprende a escoger qué aprender, qué hacer, a través de la experiencia de ese hacer y su posterior reflexión. Una vez que saben esto pueden volar de forma autónoma, porque ya saben que su capacidad es real y pueden hacer lo que quieran. (Nota de campo 2017).



Imagen 27. En las tres fotografías, alumnado en distintas prácticas artísticas en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018, 2015, 2016).

“Tú tienes una idea qué hacer para todas las personas del aula, salvo que alguien tenga un proyecto a parte que pueda ser de más autonomía, “vale, yo tengo una propuesta, pero tú puedes desarrollarla a tu manera, o desarrollar otra, o hacer lo que tú quieras” Al principio hacía más lo primero y ahora hago más lo segundo” (VA).



Imagen 28. En la primera fotografía, alumnas alrededor de la instalación “Casita” de Eva Zaragoza en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018). En la segunda, práctica artística colectiva inspirada en la obra de Dennis Oppenheim “Two Stage Transfer Drawing”, 1971, en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza 2016).

La metodología que he seguido ha sido la de escucharla, la de no parar de proponerle nuevas técnicas y la de decirle que sí a los nuevos intentos. (Nota de cuaderno de campo, 2017).



Imagen 29. En las tres fotografías, alumnado en distintas prácticas artísticas en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2017, 2015, 2016).

“Como hay versatilidad siempre veo que tu criterio puede generar algo de distancia de lo que estás viendo y apreciando, el “a mí no me gusta” está muy por debajo de tu análisis y eso es una posibilidad de ofrecerte, “quiero pintar esta gente, quiero utilizar estas formas” y tú digas “dios mío no es mi rollo, pero vamos a llevarlo por aquí y vamos a hacer que suceda”” (VA).



Imagen 30. Alumna durante una práctica artística en Fosforita Madrid. Las personas que pasan por la calle Cabestreros pueden mirar lo que sucede en el interior (Eva Zaragoza, 2016).



Imagen 31. Alumna durante una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).

Aproveché para explicarle a esta alumna que no hay fórmulas infalibles o que es mejor que sea ella quien encuentre las suyas propias. Le dije que más que aprender la fórmula de la gravedad, debemos quedarnos de Newton, su atención hacia la manzana. (Nota de campo, 2017)



Imagen 32. Alumno preparando una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2019).



Imagen 33. Eva Zaragoza sorprendida por la participación de un vecino en un mural colectivo dentro de Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2017).



Imagen 34. Momento creativo individual, pero en común en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018).

El aprendizaje es darte cuenta de las cosas, darte cuenta de cuando salen bien o no tan bien y a qué es lo que tú llamas salir bien (VE).



Imagen 35. Evaluación participativa de una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2019).

6.5 CUESTIONARIO. NOVIEMBRE 2017

Con el fin de completar la información recogida en el taller participativo, las entrevistas en profundidad y el cuaderno de campo de campo, realizamos dos cuestionarios. Por un lado, un formulario online a través de la plataforma *Google Forms* que enviamos por correo electrónico y que compartimos de forma pública a través de *Facebook* (75 personas) y, por otro lado, se pasaron formularios en papel para el vecindario más inmediato a Fosforita Madrid, en la calle Cabestreros (15 personas).

6.5.1 Áreas temáticas del cuestionario

El objetivo principal que hemos perseguido con esta técnica cuantitativa de recogida de información ha sido explorar las diferentes percepciones del contexto de estudio dependiendo de la vinculación al mismo: cómo el vecindario o personas residentes conceptualizan a Fosforita Madrid y cómo participan en este espacio, frente a las personas que se desplazan intencionadamente a Fosforita Madrid con una finalidad concreta.

Como ya hemos descrito, las preguntas del formulario son similares al guion de las entrevistas en profundidad para poder ampliar y comparar conjuntamente las siguientes áreas temáticas (mirar los apartados 6.2.1 y 6.3.1):

- Imaginario de Fosforita Madrid.
- Motivaciones para participar en Fosforita Madrid.
- Importancia de Fosforita Madrid para el barrio.
- ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?

6.5.2 Cuestionario Fosforita Madrid

CUESTIONARIO FOSFORITA MADRID

1. ¿Qué edad tienes? / ¿Cuál es tu género? / ¿Vives en Lavapiés?

2. ¿Cuál es tu nivel de estudios?

Ninguno	
Primaria	
Secundaria	
Universidad	

3. ¿Conoces Fosforita Madrid situado en la calle Cabestreros, dentro del barrio madrileño de Lavapiés?

Sí	
No	

4. Si es así ¿cuál crees que es la **actividad** de este local?

Tienda de arte	
Lugar donde hacen fiestas	
Estudio donde trabaja una artista	
Academia de arte	
Lugar donde se hacen exposiciones	
Lugar de encuentro de la gente del barrio	
Otras. Escríbelas por favor:	

5. ¿Te has planteado apuntarte a alguna **actividad** que se realice en Fosforita Madrid?

Sí	
No (Pasa a la pregunta 7)	

6. ¿Cuál es tu **motivación** para apuntarte a alguna actividad?

Relacionarme con otras personas y ampliar mi círculo	
Expresarme artísticamente	
Aprender a pintar y dibujar	
Compartir experiencias y ampliar mis conocimientos artísticos	
Otras. Escríbelas por favor:	

7. ¿Crees que un lugar como Fosforita Madrid es importante para el **barrio** de Lavapiés?

Sí	
No	
¿Por qué?	

8. Según tu experiencia ¿Cómo es la **gente** que está en Fosforita Madrid?

No las conozco.	
Les conozco por las actividades que hacen abiertas al público.	
Son gente de otras zonas de Madrid.	
Son amigos y amigas.	
Les conozco del círculo artístico de Madrid.	
Otras. Escríbelas, por favor:	

9. ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

Tabla 12. Cuestionario sobre Fosforita Madrid.

7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Mediante un proceso de ida y vuelta, en este capítulo hemos intentado alumbrar sobre las informaciones recogidas, con el fin de asimilarlas, diferenciarlas y agruparlas, y así comunicar los resultados de la mejor forma posible.

Para ello, tomamos como referencia la forma en como el informe de la UNESCO (2016) (mirar apartado 4.2.1.2.) expone sus resultados a través de una serie de categorías, que sintetizan la información recogida de la investigación cualitativa. Estas categorías no tienen la finalidad de arrojar verdades, más bien, describen lo común de cada verdad o de cada testimonio recogido.

En función de los objetivos de nuestra investigación, en la recogida de datos abordamos una serie de áreas temáticas sobre las que preguntamos a un total de 113 personas del entorno del espacio artístico Fosforita Madrid. En base a la síntesis de las informaciones recogidas, los resultados los estructuramos en:

- 1. Informe de categorías:** interpretamos y exponemos las opiniones de los actores entrevistados en el taller participativo y en las entrevistas en profundidad. Cuando comparamos y entrelazamos estas opiniones las unas con las otras, construimos un crisol de puntos de vista, del cual hemos extraído las ideas más significativas nombradas como categorías de la investigación.
- 2. Análisis de cuestionario:** interpretamos y exponemos, triangulando triangulado con los resultados del informe de categorías, los resultados derivados de las 90 respuestas al cuestionario.
- 3. Discusión de resultados en tres tablas comparativas:** Hemos sintetizado, agrupado y comparado las informaciones recogidas en tres tablas comparativas con la finalidad de contrastarlas y separar las conclusiones.

4. Implementación de la metodología propuesta en otros contextos análogos: Hemos desarrollado actividades artístico educativas propias de la metodología de aprendizaje artístico que estudiamos en Fosforita Madrid en otros contextos. Nuestra intención es comprobar si esta metodología es aplicable y permeable en otros lugares, aportando así un conocimiento comparado y aprovechable por otros artistas e investigadores.

Tanto para el informe de categorías como para el análisis del cuestionario, hemos utilizado, además de las siglas, el código de color que generamos para leer con mayor claridad el cuaderno de campo, para la identificar con mayor fluidez la procedencia de los *verbatim* y, así, ayudar en su lectura.

Recordamos la leyenda por colores para distinguir los *verbatim*:

Leyenda por colores de los *verbatim* de la investigación

VT (*Verbatim Taller*) = *verbatim* extraído del taller participativo (junio 2016)

VA (*Verbatim Alumnado*) = *verbatim* extraído de entrevista en profundidad al alumnado (junio 2017 a octubre 2017)

VE (*Verbatim Experto*) = *verbatim* extraído de entrevista en profundidad a personas expertas (junio 2017 a noviembre 2017)

VC (*Verbatim Cuestionario*) = *verbatim* extraído del cuestionario (septiembre 2017)

7.1 INFORME DE CATEGORÍAS

En este informe vamos a exponer 6 categorías principales que se han extraído de la interpretación de las transcripciones del taller participativo con artistas y personas expertas en gestión cultural en Madrid, las entrevistas en profundidad al alumnado de Fosforita Madrid y las entrevistas en profundidad a personas expertas en educación artística y artistas con espacios artísticos independientes:

- Categoría sobre pensamiento artístico.
- Categoría sobre aprendizaje artístico:
 - Mención sobre guía artista educadora/or
 - Mención sobre aprendizaje artístico en Fosforita Madrid.
- Categoría sobre creación de comunidad artística.
- Categoría sobre el vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana:
 - Mención artista.
- Categoría sobre el espacio artístico Fosforita Madrid.
- Categoría sobre felicidad.

7.1.1 Categoría sobre pensamiento artístico

7.1.1.1 Pensamiento artístico en el taller participativo

¿Qué es?

“Sería como encontrar soluciones para poder crear” / “Es distinto, creativo” / “Fuera de lo establecido, yo creo que ser creativo es eso” (VT).

¿Cómo se aprende?

“Entrenando el pensamiento divergente” / “Liberarse de... como de casa, de lo aprendido” / “Cuestionar cómo percibimos la realidad” / “Tendrías que tener primero una base de otro tipo de pensamiento crítico o social” (VT).

¿Dónde sucede?

“En la facultad” / “Si antes estábamos diciendo que era liberarse precisamente de lo aprendido, en la facultad, pues no sé, es un pensamiento más académico... Puede ser cualquier espacio donde se generen estas cuestiones, puede ser en la calle, un bar, en una casa, una reunión. Va más unido a las personas que al espacio” / “Ahora estamos aquí debatiendo sobre lo qué es el pensamiento artístico, entonces ya está respondida la pregunta” / “Un libro” (VT).

¿Quién lo practica?

“Los críticos” / “Los comisarios” / “Los que se replantean todo” / “Todas las personas que se dedican al arte y las personas inquietas que se acerquen” (VT).

De manera unánime los participantes se muestran de acuerdo en que el pensamiento artístico existe y se aprende en el momento en que te planteas qué es y lo debates junto con otras personas, como estaba sucediendo en Fosforita Madrid durante el taller participativo. Lo que no nos queda tan claro es en qué se distingue de otros tipos de pensamiento, como los llamados pensamiento crítico y pensamiento divergente.

Consideran que una persona es creativa cuando entrena el pensamiento crítico al cuestionarse cómo percibimos la realidad y, por lo tanto, lo establecido y lo aprendido. Una persona creativa es la que encuentra soluciones distintas a un problema común. Las soluciones distintas a las aprendidas son las soluciones propias a problemas de la vida que parece tienen una forma de solucionarse fija, tanto en el arte, en las relaciones sociales, en la política, en la educación, en la familia, en el trabajo, es decir, en todas las esferas en las que podamos movernos.

Entonces, aprendemos el pensamiento artístico durante toda la vida y en cualquier sitio: facultad, bar, casa, reunión, libros, calle... Porque lo entrenamos en el momento en que nos cuestionamos algo establecido o buscamos una solución propia a un problema común, es decir, cuando sin quererlo somos creativos.

Concluyen que el pensamiento artístico lo practican y promueven las personas que se replantean todo. Además, están de acuerdo en que el pensamiento artístico se encuentra en profesionales propios del campo de la crítica del arte, del comisariado artístico, artistas y todas *“las personas inquietas”* que se acercan al arte.

7.1.1.2 Pensamiento artístico en las entrevistas al alumnado

De las entrevistas en profundidad al alumnado extraemos la idea de que el pensamiento artístico es el que interviene en todas las decisiones diarias de cada persona y puede darse de forma consciente e inconsciente. Determina las decisiones en cuanto a qué comer, qué vestir, cómo moverse, qué hacer en el tiempo libre...

“Es como tú vives, el style de tu vida. No es sólo dibujar o hacer cosas, yo creo que es mucho más, la ropa, tu gente cercana. Sí, no sé cómo es, pero, para mí, sí hay una forma de pensar artística” (VA).

Describen que la persona que es artista no nace, sino que, simplemente hace arte. Apuntan que, aunque lo artístico está en todas las personas, no todas son conscientes de que hacen arte. Una alumne describe a la persona que es artista como *“alguien que hace arte, ya está”* (VA).

7.1.1.3 Pensamiento artístico en las entrevistas a personas expertas

De manera unánime están de acuerdo en que el pensamiento artístico existe y que su práctica es un método de conocimiento. Lo describen, bien como una forma de conocimiento hacia el exterior, hacia el mundo y las relaciones que establecemos con él, bien como una forma de conocimiento hacia el interior, hacia el autoconocimiento.

Conceptualizan el pensamiento artístico como una reflexión que nace porque se hace, se practica, se experimenta. En ningún caso, interpretamos que lo enmarcan dentro de un pensamiento definido, convergente. Afirman que el pensamiento artístico no sigue la relación causa-efecto, como comenta Maudit:

“El Art Thinking no es lineal en el sentido de que se establecen formas de conocimiento que no se basan sólo en una cuestión empírica de esto es así porque lo he visto aquí, entonces si hago esto siempre voy a llegar aquí” (VE), o como afirma Fernández Mirón: “entonces, si hay una forma de pensar que sea más artística que otra, para mí, sería una forma de pensar que es más divergente, más crítica, que cuestiona todo y no da por sentado ningún dogma” (VE).

A modo de conclusión, podemos enunciar que sitúan el pensamiento artístico como una estrategia de conocimiento de la realidad, porque permite interpretar sus fenómenos a través del lenguaje artístico. Monoperro apunta que, bajo este prisma, cada persona tiene una sensibilidad estética que le permite una interpretación artística propia del mundo. Por lo tanto, una capacidad propia y única del ser humano sería el pensamiento artístico:

“Es algo que siempre ha estado y siempre va a estar y está en todas las personas, y pienso que, realmente, es algo que sí que tiene una función, y es la función de entenderte en lo que ves, porque al final el mundo es lo que ves en el mundo” (VE).

7.1.2 Categoría sobre aprendizaje artístico

7.1.2.1 Aprendizaje artístico en las entrevistas al alumnado

Cuando preguntamos al alumnado de Fosforita Madrid sobre la motivación para asistir semanalmente a Fosforita Madrid, a través de una pregunta cerrada con siete respuestas donde elegir (mirar apartado 6.2.3), la opción más seleccionada fue: por una cuestión de crecimiento personal.

“Digo que para mí Fosforita cubre más aspectos que solamente venir a pintar” / “Complemento para mi trabajo, pero, al mismo tiempo, no es sólo esto, es también conocer a la gente, a más artistas, conocer otro espacio interesante en mi barrio...” / “También está un poco unido a que cuando te juntas con gente más o menos igual acaba floreciendo más. Compartir la creatividad te ayuda a que te salgan también más cosas, para mí, como que abre la mente estar con más gente” (VA).

Estimamos que pueden ser tres las razones por la que escogen esta motivación.

Personas que en Fosforita Madrid entrenan la atención para relativizar las tensiones en otras facetas de la vida, como nos cuenta este alumne:

“Voy a las clases de pintura porque me gusta hacer arte y, con las dificultades que tengo para concentrarme, reservarme un espacio fijo durante la semana me viene bien” [...] “Hago arte porque tengo mucho estrés y el arte siempre ha sido importante en mi vida, con lo cual si no hiciera arte estaría mucho más estresada” (VA).

Personas que asisten a Fosforita Madrid para superar bloqueos en su práctica artística debidos a mensajes negativos recibidos en algún momento de sus vidas y que les desalentaron, como le sucedió a esta alumna: *“me interesa, no tanto la técnica, sino cómo sacar lo que quieres expresar, lo que tienes en tu cabeza cómo sacarlo. Es lo que a*

mí me bloqueó que ya no sé hacer” (VA) o como asegura otra de ellas: “porque no puedo parar de crear, entonces lo que no quiero es tener ninguna limitación” (VA). Buscan estrategias para desbloquearse, para volver a hacer arte desde la actitud que tenían antes de que otra persona, a la que dieron autoridad, les tachase su capacidad.

Personas que han decidido dedicarse profesionalmente al arte escogen a Fosforita Madrid para formarse, como cuenta esta alumna:

“Me di cuenta de que todos mis apuntes de arquitectura estaban llenos de garabatos y dibujos. Me sentí cómoda con la idea de pintar para siempre y convertirme en pintor, pintora o en artista o intentar desarrollar esa faceta mía. Pensé en apuntarme a algún máster de estos carísimos y no sé qué, también pensé en hacer Bellas Artes, pero estuve hablando con un montón de alumnos de Bellas Artes y me dijeron “no hace falta”. Los másteres eran carísimos, de estos que pagas por los contactos, no pagas por la enseñanza [...] Vi Fosforita, hablé contigo y dije, venga” (VA).

Por otra parte, parece que el aprendizaje artístico de Fosforita Madrid se fundamenta en la práctica artística colectiva que, ante un mismo problema o proposición, lo podemos solucionar de maneras distintas e igualmente válidas. Comprobamos que pueda ser así, porque describen que se genera una confianza en el contexto educativo que les permite contrastar la propia experiencia con otras ajenas, *“de hecho he aprendido cosas, no digo cosas en plan una o dos, sino que hago mejor las cosas porque aprendo de hacerlas y de contrastar lo que hago con los proyectos e ideas que hay a mi alrededor” (VA).*

Además, parece que el sentido del aprendizaje artístico de Fosforita Madrid es posterior a su experiencia, es un medio, no un fin. Entienden que la repetición en los procesos artísticos posibilita seguir aprendiendo cada vez más, porque se van ampliando los recursos propios de aprendizaje. Esta forma de interpretar el sentido del aprendizaje artístico como un medio y no como un fin en sí mismo, les ayuda a interpretar el sentido de la vida:

“Lo hablé alguna vez contigo, el momento de pintar, de un artista pintar, requiere una soltura muy grande. Entonces, cuando aprendes a pintar con soltura tienes que estar tú suelto, entonces se trabaja la persona... no la personalidad. Cuando vengo aquí tú me puedes decir “haz así” y el “hacer así” me cambia a mí personalmente y de repente al “hacer así” de nuevo cambia la amplitud de los movimientos o la exactitud de los movimientos, depende de lo que yo quiera expresar... Venir a pintar no es venir a pintar, es venir a cambiarte a ti. Y yo, desde que estoy pintando, estoy mejorando muchos aspectos de mi vida y estoy soltándome más y estoy perdiendo miedo a cosas. Yo he pintado cuadros aquí o con las cosas que he aprendido aquí, hace un año no me hubiese imaginado que sacaría... ¡Yihaaaa!” (VA).

A través de la repetición, el aprendizaje artístico se integra en el cuerpo, se revela, es entonces cuando se puede dotar de sentido a lo aprendido. Aplicar este aprendizaje en un contexto distinto a Fosforita Madrid, para seguir desarrollándolo de manera autosuficiente, es desarrollar lo que hemos denominado como autonomía modal (mirar apartado 4.2.3.5.): *“además, lo estoy integrando desde el día uno, los recursos que aprendo, en mi propio trabajo de taller” (VA).* Al mismo tiempo advertimos que, cuando nos hemos planteado una práctica artística dirigida a personas que no tienen la experiencia de los tiempos del proceso creativo, es muy complicado que, por mucho que se alargue, el aprendizaje o la adquisición de conocimientos se amplíe:

“También siento que en varias clases podría hacer más de lo que hago en cada clase, porque cada clase es un proyecto, pero también terminar los proyectos en cada clase da cierta satisfacción... Hacer un proyecto durante mes y medio es un rollo” (VA).

Por esta razón, y como adelantamos en el marco teórico (mirar apartado 4.2.3.3.), parece que el juego es la estrategia de los primeros aprendizajes artísticos en Fosforita Madrid, porque nos permite disfrutar del no hacer en serio, del jugar como metodología de aprendizaje: romper en vez de crear, reírse de la insatisfacción, experimentar sin pensar, no anticipar, sorprenderse, evitar el control, contagiar la alegría, sentir la

coexión de grupo, mirar lo que hace la otra persona, interpretar otros roles como de modelo...

Además, interpretamos que afirman que en Fosforita Madrid se dan rodeos para no afrontar directamente la comparación con el fin al que se desea llegar con el aprendizaje artístico. Lo que permite que este deseo se vaya ampliando y transformando a través de la experiencia artística propia de cada cual. Entonces, se evitan los juicios inevitables que condicionan o dirigen el proceso de aprendizaje si se intenta directamente a cumplir con el deseo tales como “¿lo estoy haciendo bien o lo estoy haciendo mal?”, “¿se parece o no se parece a lo que quiero?” o “¿me sale o no me sale?” si quiero llegar directamente al fin de, por ejemplo, pintar como Antonio López. Así lo expresa una alumne:

“Yo quería ir por un sitio, pero creo que parte de ese descubrimiento del propio lenguaje viene de haber sido guiada por una vía específica. “Pues ahora vamos a hacer esto, ahora vamos a hacer lo otro” que es completamente negociable, se podía hablar, había opción a cambiar y demás, pero había nuevos retos que yo no esperaba y estaban ahí y tenían sentido” (VA).

Extraemos que entienden que, en la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid, la responsabilidad del aprendizaje tiene que partir de quien aprende. A veces, afirman, padecen las faltas de exigencia o de valoración de la guía artista educadora. Pero, a su vez, comprenden que estas faltas responden a la voluntad de la guía artista educadora de que sean las personas participantes las que asuman sus aprendizajes y evaluaciones. Así lo expone una alumna cuando dice *“tampoco lo noto muy exigente en plan “¡Hay que hacer esto!””* (VA). Las opiniones en cuanto al ritmo de aprendizaje son las que más difieren entre sí, como comprobamos a continuación:

“Hacemos diferentes cositas, a veces siento que más tiempo estaría bien, pero comprendo que tampoco hay que cansar” / “No sé, a veces yo quiero trabajar más, más intensivo, pero yo sé que no es tan rápido como yo quiero” / “Es trepidante. Es un no parar de aprender, además a muy buen ritmo. Me encanta” (VA).

En cuanto a los ritmos de aprendizaje, extraemos que entienden que a medida que van descubriendo sus tiempos en los procesos, se emancipan de las propuestas de la guía artista educadora para proponer las suyas y ésta va transformando su rol de guía al de compañera de proceso. De esta manera, la relación entre el alumnado y la guía artista educadora se sitúa en un plano horizontal.

“Tú tienes una idea que hacer para todas las personas del aula, salvo que alguien tenga un proyecto a parte que pueda ser de más autonomía, “vale, yo tengo una propuesta, pero tú puedes desarrollarla a tu manera, o desarrollar otra o hacer lo que tú quieras” Al principio hacía más lo primero y ahora hago más lo segundo” (VA).

En cuanto a las actividades propuestas según la metodología de Fosforita Madrid describen que los primeros momentos del aprendizaje artístico consisten en un experimentar colectivo y distinto cada día propuesto por la guía artista educadora. Para después, poco a poco, aventurarse en aprendizajes más profundos y propios, en los que ésta propone menos y solo acompaña. A medida que pasa el tiempo y se intensifica la experiencia, todas las personas van responsabilizándose de sus aprendizajes y ya no hacen lo que les sugiere la guía artista educadora, sino que crean proyectos propios, con sus propios procesos creativos como describe este *verbatim* *“hacemos el arte para nosotros”* (VA).

Por lo tanto, interpretamos que, en el contexto artístico educativo de Fosforita Madrid, el papel de la guía artista educadora es el de encauzar las experiencias artísticas de cada persona que participa. El alumnado siente el aprendizaje artístico como un camino que cada vez es más propio y en el que la guía artista educadora se cruza menos cada vez:

“Creo que Eva es muy buena en la enseñanza de la expresión [...] en como, a partir de ahí, generar un lenguaje que yo no conocía” / “Normalmente, cuando te apuntas a clases de pintura es “quiero hacer pastel, quiero hacer óleo” y te sorprende porque tu óleo no es el óleo que tenías en la cabeza y creo que (en

Fosforita Madrid) se conduce muy bien esa búsqueda y se descubre muchísimo y muy rápido” (VA).

Volviendo a los primeros momentos del aprendizaje, extraemos que la presencia de la guía artista educadora sobresale al principio y al final de cada práctica artística colectiva. Al principio, cuando contagia y provoca la alegría en las ganas de hacer (mirar apartado 4.2.3.4.) y al final, cuando guía la evaluación participativa (mirar apartado 4.2.3.8.), como sugieren estos *verbatim*:

“Te implicas preparando las clases y luego durante la clase tú presencia es a veces un poco más testimonial. En plan yo os he traído un proyecto para que lo hagáis y nada, hacedlo, ya hablamos luego” / “Es increíble porque es como un rollo como muy performativo de Eva cuando se pone a dar una charla, pero el otro día se echó un discurso del que no entendí absolutamente nada y dije ¡Wow, de qué está hablando! Sí, hay veces que me pierdo un poco porque hablas como en abstracto, como si estuvieras recitando un poema que no pudiera asentar en la cabeza ¿sabes? ¿Tú te das cuenta de que haces eso?” (VA).

Desde otra perspectiva, afirmamos que cuando se experimenta con el aprendizaje artístico en común, entran en juego las sensibilidades y los gustos de las personas que participan, incluidos los nuestros. Aun cuando se habla de opiniones técnicas, se habla de gusto también:

“Me fío de tus opiniones técnicas. Tus opiniones de esto “me gusta más, esto me gusta menos” a veces. Y cuando me corriges los dibujos no me gusta nada. Yo no voy a hacer una obra bonita, voy a hacer una obra. O sea que tú tienes una idea de cómo lo que yo estoy haciendo podría hacerse mejor, pero yo también tengo una idea de que lo que estoy haciendo podría hacerse mejor y podrían coexistir” (VA).

Extraemos de su relación con la guía artista educadora, afirmaciones como que ésta siempre especifica que habla desde su experiencia y desde su gusto, invitando a que la otra persona también se comunique desde su experiencia y desde sus gustos. Describen

que la guía artista educadora está atenta a los procesos de aprendizaje, aunque no estén en sintonía con sus gustos, por el cuidado que pone a la hora de emplear el lenguaje:

“No es “esto no me gusta o eso no está bien” que es una frase que se te puede escapar muy fácil en la docencia y no se te escapa porque tengas esa prudencia sino porque no lo ves. Y eso está muy guay, porque siempre va a ser algo, o sea, el error siempre va a ser algo maleable del alumno que le resulta una ventaja” (VA).

Asimismo, nos parece importante señalar que la confianza en el trabajo artístico de la guía artista educadora refuerza la confianza del alumnado en ella:

“Sí que confío en ti, porque he visto tus trabajos, tú tienes experiencia” / “Cuando yo te conocí fue por el retrato aquél y entonces yo dije, jolines, sé con quién estoy hablando a nivel artístico y eso para mí es guay” / “Que te vi a ti en los artistas del barrio y que cuando hablé contigo dije, ya venga, me apunto” (VA).

También reconocen en la guía artista educadora una intención, un esfuerzo por habitar las diferentes cabezas que participan en el contexto artístico educativo. Este esfuerzo de comprensión del otro es bidireccional porque provoca que las personas que aprenden también hagan un intento de comprenderse entre sí y a la guía artista educadora.

“No tanto por la sintonía, porque puede haber gustos distintos, opiniones, canales distintos, sino por la versatilidad del propio espacio y tú ya... Como hay versatilidad siempre veo que tu criterio puede generar algo de distancia de lo que estás viendo y apreciando, el “a mí no me gusta” está muy por debajo de tu análisis y eso es una posibilidad de ofrecerte. “quiero pintar esta gente, quiero utilizar estas formas” y tú digas “dios mío no es mi rollo, pero vamos a llevarlo por aquí y vamos a hacer que suceda”” (VA)

En tal caso, podríamos afirmar que acompañar en los aprendizajes artísticos podría definirse como un intento de desarrollar la empatía y el bienestar general dentro del

flujo constante y bidireccional de anhelos y deseos dentro el contexto artístico educativo: *“me parece guay como que combines que todo el mundo esté trabajando junto pero que te ocupes de cada persona como un poco”* (VA).

Concluimos afirmando que el alumnado de Fosforita Madrid percibe a una guía artista educadora que, más que enseñar, provoca el hacer artístico, porque describen su papel en este contexto artístico a partir de verbos como guiar, conducir, hacer, generar, implicar, lanzar, ofrecer...

“En el caso de que me hubiese costado hacerme entender yo siempre he visto rumbo, y yo creo que eres capaz de generar ese rumbo y eso me parece muy importante” / “como que tú lanzas eso para sacar lo que tengo dentro y punto” / “Creo que Eva es muy buena en sacar, en cómo conducir toda una expresión”
(VA)

En cuanto a sus descripciones sobre el espacio físico de Fosforita Madrid, interpretamos que entienden que todo en este contexto artístico educativo comunica y predispone a quien lo habita hacia un tipo de aprendizaje. Esta comunicación contempla el movimiento del cuerpo, el gesto, el espacio, la intimidad, el mobiliario, la disposición de los materiales, las herramientas, los sonidos, etc. La guía artista educadora utiliza todos estos elementos para enganchar el interés de las personas que participan, además del contagio de su propia alegría en la acción creadora. El alumnado describe el contexto artístico educativo de Fosforita Madrid como:

“Lo veo un espacio bastante cómodo, creo que todo está muy bien aviado, muy bien averiguado todo. Muy versátil, la luz es estupenda. Todos los recursos que ha podido haber para poder adaptarlo y encauzarlo para ser un espacio cómodo para las distintas disciplinas, habilidades, posiciones y demás, es magistral, muy acertado todo. Es muy acogedor, creo yo, sobre todo por lo que se mueve aquí y porque hay, y esto lo digo desde absolutamente el piropo, porque es lo que más me gusta, la falta de elitismo en la comunicación visual del espacio. Esto es un taller, tú vienes aquí y eres tanto alumno como expositor” / “¡Cambia muchísimo

de un momento a otro! Es verdad que me produce muy buena sensación cuando hay un expo y entonces está todo como colocadito y es como muy estético ¿no? Pero claro me gusta también que sea un espacio así... Lo siento muy hogareño” (VA).

Caracterizan al espacio artístico como flexible porque permite la libertad de movimiento y adecuarse a las necesidades de cada cual. Esta elasticidad posibilita que el espacio sea transformado por las personas que viven en él:

“Como diría yo, así, fácil, muy apañado. Que lo tienes todo como muy bien organizado como para que de repente de estar así, se convierta en otra cosa rápido. De repente, hay cinco personas o hay una y funciona igual de bien. Y todo el mundo está cómodo y tiene su espacio de trabajo” / “Quitando la sensación física, porque hay muchas cosas por el medio, porque estamos trabajando muchas personas, sí que siento que me puedo mover con cierta libertad. Está bien ordenado para que pueda hacer arte” (VA).

Para finalizar, extraemos que el alumnado de Fosforita Madrid entiende que la metodología de aprendizaje artístico desarrollada les proporciona herramientas que amplían su capacidad de percepción en otros aspectos de la vida, como reflexiona este alumno:

“Pues claro que el aprendizaje de Fosforita es útil para otros aspectos de mi vida. He conseguido descubrir profundidad en lo que hago, cambiar la visión que yo tenía de algo tan plano, la bidimensional que implica mi propia disciplina (caligrafía), como yo tenía que dejar de ser un trazo sólo en un papel, sino que tenía que funcionar como un fondo. Luego he necesitado todos los planos del fondo para mi propio desarrollo. Ha influido en todos los planos de mi propio desarrollo” (VA).

7.1.2.2 Aprendizaje artístico en las entrevistas a personas expertas

Entre las opiniones de las personas expertas en educación artística, artistas y gestoras de espacios independientes similares a Fosforita Madrid hemos inferido dos interpretaciones generales sobre el fenómeno del aprendizaje artístico.

Por un lado, están las opiniones de que el aprendizaje artístico consiste en el desarrollo del pensamiento artístico. Comprenden que el pensamiento artístico, como el crítico, se aprende cuestionando los tabúes, las costumbres, el lenguaje, lo normativo, etc., la diferencia está en que el pensamiento artístico se practica a través de la interpretación del hacer artístico propio o del de otros artistas.

En cuanto a las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento artístico, hemos extraído el juego en el contexto educativo y estrategias de apropiación del arte contemporáneo.

Fernández Mirón argumenta que el contexto del juego comparte con el contexto artístico un consenso que dice que siempre hay *“componentes de peligro y sorpresa”* (VE). Para él, la imaginación en la infancia sucede en el juego, y en la edad adulta sucede en la experiencia artística, en *“las formas de imaginar el mundo y el hacer y el pensar”* (VE). Afirma que, tanto el aprendizaje artístico como el juego, se coartan en la adolescencia por las ideas de profesionalización y formación de la herencia industrial, entonces, si el juego que *“da valor a lo colectivo, a la generosidad, a lo no eficaz, a los cuerpos distintos, a la colaboración frente a la competición, se introdujese en otros ámbitos de la enseñanza y en el trabajo, seguiríamos aprendiendo educación artística”* (VE).

El arte contemporáneo como metodología para la educación artística se apropia de prácticas artísticas contemporáneas, es decir, las desplaza a un contexto educativo. Este planteamiento parte de la idea de *“a través del arte vamos a cuestionarnos la vida”* (VE), como indica Morales. El pensamiento artístico se aprende revisitando y reciclando las acciones, las dinámicas, las *performances* de artistas contemporáneos situándolas en otro lugar –colegio, institución, universidad, fundación– para experimentar allí con los

conceptos que estos artistas han manejado previamente. *“Para mí es la fórmula en la que mejor se puede enseñar ese pensamiento artístico”* (VE), continua Morales. El arte contemporáneo es un terreno idóneo en donde interpretar y relacionar conceptos vitales que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y artístico, conceptos que los artistas han manejado previamente en sus procesos artísticos.

Por otro lado, algunas de las personas entrevistadas contemplan el aprendizaje artístico de forma más holística, sin separación entre disciplinas, ni entre roles como educador y educando, ni tan siquiera diferenciando el arte de la vida. La duración del aprendizaje artístico coincidiría con el tiempo vital de la persona que aprende.

Desde este punto de vista, el aprendizaje artístico sería como una toma gradual de consciencia, como un conocimiento que se revela a medida que ampliamos nuestra experiencia artística, como describe Maudit, comparándolo con el aprendizaje de otra lengua:

“Es como darte cuenta de las cosas, darte cuenta de cuando salen bien o no tan bien y a qué es lo que tú llamas salir bien. Vas aprendiendo cosas en base a... Sin darte cuenta. Esa es la gracia, es como ver películas subtituladas que luego de repente sabes inglés, pues es así” (VE).

La metodología de aprendizaje artístico consistiría en entrenar la atención a través de la construcción de contextos de juego, artísticos y educativos. Como ya hemos explicado, es necesario especificar las normas del juego en dichos contextos y, bajo esta perspectiva, no buscar un fin hacia el que dirigir el aprendizaje, sino más bien buscar medios para provocar los aprendizajes. Así sigue Maudit:

“Creo que no puede ser una cosa jerárquica, de yo soy el educador y yo te voy a enseñar a ti, sino que tiene que ser una cosa como que “nos juntamos aquí, vamos a poner sobre la mesa las cosas que puedes ofrecer, las cosas que estás dispuesto a dar y recibir” y luego ver qué pasa, sobre todo ver qué pasa” (VE).

Desde esta perspectiva, interpretamos que, en el contexto artístico educativo, importa más el cómo que el qué se enseñe, como describe Monoperro:

“No tenemos ni idea de qué se pone en juego, ni de cómo sucede el aprendizaje. Se aprende de los profesores, no el contenido racional que den, sino de cómo son ellos, de su forma de hablar, de estar, de cómo vibran con el mundo y con los demás. Se pone en juego la corporeidad del profesor. No se enseña, sino que se permite que el alumno aprenda. Se pone en juego la capacidad del alumno de aprender de sí y por sí mismo. Entiendo que al final todo el aprendizaje es autodidacta. Todo” (VE).

También, Maudit opina que la persona que educa debe generar la energía que permita que afloren las ganas de comunicación y de participación en el contexto educativo, lo que hemos desrito como provocar la alegría en la acción creadora:

“Tiene que ver con la comunicación y con un afán de querer comunicarte [...] En muchos de los casos tienes tú que generar esa energía, esas ganas de comunicarse, porque no siempre es fácil, no siempre está dispuesta la gente a... e incluso queriendo” (VE).

La metodología de aprendizaje artístico que propone Monoperro sería la del acompañamiento en los procesos de autoaprendizaje artístico. Para Monoperro, a través de la familia, de la educación formal, de la comunicación de masas, de la arquitectura, del urbanismo, de los objetos y de personas que les rodean, las personas se estructuran desde que nacen. Este autoaprendizaje consistiría en conquistar la capacidad para andar y construir el propio camino, tanto vital como artístico.

Para Monoperro el autoaprendizaje artístico es una forma de conocimiento que está en el polo opuesto a las maneras de la educación formal, porque destaca el carácter único y particular de cada persona, busca su autonomía. En cambio, argumenta, en la educación formal lo que más vale es ser como los mejores. La describe como un saco dentro del cual todas las personas tienen que demostrar las mismas destrezas, actitudes y contenidos.

“Entiendo que todo son procesos todo el rato y que hay una dinámica que crea un sistema, ese sistema se anquilosa y alguien tiene que deshacerlo. Todo tiende a la rigidez, parece que en el mundo de las creencias todo tiende a la rigidez y luego hace falta algún tipo de movimiento que vuelva a dar. Lo importante en la educación artística es que la persona conquiste su seguridad personal y su libertad y tenga libertad de movimiento” (VE).

Atendiendo a otra pregunta enunciada durante las entrevistas ¿Qué se pone en juego cuando se educa? Hemos agrupado las respuestas en dos componentes: la capacidad de escucha y el cuerpo.

Describen que la capacidad de escucha es la condición para que exista comunicación efectiva en el contexto artístico educativo y en consecuencia posibilidad de intercambio de conocimientos. Para Joseba Ibarra y Elisa Pérez de Espacio B, la escucha se define de forma intuitiva en su *praxis* cotidiana, y afirman que, *“gracias a la escucha, el maestro es aprendiz y viceversa” (VE).*

Además, en el contexto educativo se pone en juego la posibilidad de ser cuerpos, es decir, de que cada persona adquiera la capacidad o vislumbre la posibilidad de construirse. Tanto para Monoperro, cuando afirma que el fin de la educación es que *“la persona conquiste su seguridad personal y su libertad y tenga libertad de movimiento” (VE)* como para Morales, que afirma que la finalidad de la educación es *“que seamos nosotros” (VE)*, es muy difícil distinguir entre el arte y la educación, porque, entienden que el fin de ambos fenómenos es el mismo: la ampliación de conocimiento para poder ser. Estas descripciones las relacionamos directamente con uno de los objetivos de la metodología de Fosforita Madrid, la autonomía modal (mirar apartado 4.2.3.5.)

También, para Folguera, en el contexto artístico educativo se muestra la subjetividad de cada cual:

“La subjetividad es lo que nos diferencia a cada uno, tu psique, tu memoria, tu cuerpo, tu identidad. Entonces yo creo que hay profesiones en las que es inherente el conocerse, tienes que conocerte muy bien y desarrollar muchas

herramientas de ese tipo porque trabajas, precisamente, con la comunicación, con el otro... La escucha, la flexibilidad, el construir situaciones que de repente activan cuestiones que tienen que ver con la propia subjetividad, con la consciencia de cosas, o sea, activar como la consciencia” [...] “Para que esto suceda es fundamental la capacidad teatral de la persona que educa y media, puesto que crea situaciones no dirigidas y envolventes a través de su emoción, de su memoria y de su cuerpo, conectadas con sus experiencias previas de belleza” (VE).

En la misma línea, Maudit afirma, que es la persona que educa la que debe ser consciente de su propio cuerpo y de propiciar, a través de él, un ambiente en el que la gente, los otros cuerpos, tengan ganas de exponerse: *“potenciar un ambiente que permita descargar los prejuicios, las ideas preconcebidas, las expectativas que frustran a las personas, para que puedan comunicarse con libertad” (VE)*. Monoperro explica, en esta línea también, la relación entre el contexto artístico educativo y la responsabilidad del guía artista educador:

“En ese aspecto es donde yo me siento más chamán o como más curandero o terapeuta. Yo qué sé, es simplemente el que crea un teatro para que se manifieste esto de lo que hablo. Es como crear una especie de engaño, una magia, una serie de trucos como para que la mente racional se distraiga y pueda aparecer esta mente simbólica o este espacio lúdico” (VE).

Entre sus opiniones sobre los posibles talentos que ha de desarrollar la persona que guía en los aprendizajes artísticos, identificamos cuatro: comunicador, mediador, experimental y responsable:

- Comunicador es el talento que consiste en la capacidad de escucha como característica principal. Un comunicador presta atención al contexto y las relaciones y dinámicas que se puedan dar. Así, maneja el cuerpo, la memoria, los tiempos, los espacios, los intereses, como describe Folguera, debe tener la capacidad de *“hilar fino” (VE)*. En Espacio B comentan que una persona que

escucha posee *“humildad y empatía”* (VE) para lidiar con las personas que participan en el contexto artístico educativo. Entonces deducimos que una persona que escucha está abierta a lo inesperado, a lo distinto y es capaz de transformar la dinámica, el rumbo, el objetivo según lo que suceda dentro del contexto artístico educativo.

- Mediador es el talento que tiene que ver con la capacidad de empatía. Tener empatía es reducir al mínimo los prejuicios y potenciar el respeto, tender hacia *“la neutralidad de creencias”*, tal y como la define Monoperro. Él mismo no aclara que una persona empática es un mediador entre varios mundos, es una persona abierta, con ganas de ampliar su autoconciencia junto a las demás personas. Un mediador es amoroso, simpático y, sobre todo, paciente, porque nunca sabe hacia dónde va exactamente, ya que cada experiencia educativa es única e irrepetible. Morales señala los espacios de oportunidad de la mediación cuando comenta que *“se trabaja más con las emociones... La mediadora debe ver los pensamientos de negación de lo que se está experimentado como una oportunidad para cambiar o plantear nuevas perspectivas”* (VE).
- Experimental es el talento que se relaciona con la aptitud para cambiar de lugar, de punto de vista. Una persona experimental desarrolla la capacidad de sugerir a otras personas la construcción de situaciones más acogedoras o la de transformar lo que no encaja porque está atenta a su entorno. Son personas flexibles y honradas, porque muestran su vulnerabilidad ante el error y están dispuestas a exponer sus dudas. La investigadora extrae que una persona experimental es generosa a la hora de compartir sus experiencias y conocimientos.
- Responsable es el talento que engloba los cuidados hacia las demás personas y hacia la naturaleza. Sería la persona capaz de situarse como ser humano que vive junto a y en un entorno determinado que hay que cuidar.

Las personas entrevistadas están de acuerdo en que hay ventajas de la educación no formal sobre la educación formal y viceversa. Sin embargo, señalan la idoneidad de la educación no formal para potenciar los saberes que no contempla o evita la educación no formal. A continuación, mencionamos los aspectos con los que describen la educación no formal extraídos de las entrevistas.

- En la educación no formal no es necesario ajustarse a unos parámetros externos, por lo que se pueden practicar metodologías de aprendizaje que no convergen en evaluaciones tipo, como declara Folguera:

“En cuanto a formatos y tiempos, la no formal tiene mucha más flexibilidad y permeabilidad para hacer cosas más creativas. También trabajar con otras dinámicas, como, por ejemplo, el cuerpo, la memoria, lo subjetivo, lo intergeneracional, lo que es un tabú, todo eso yo creo que son riquezas” [...] “la educación artística en estos años de crisis ha sido salvada, defendida y mantenida gracias a los espacios informales, desde mi punto de vista, porque en los espacios formales ha sido una absoluta masacre” (VE).

- La educación no formal es más plural, no es obligatoria y permite participar más del proceso de aprendizaje, como argumenta Morales:

“Lo no formal permite que se diluya más y permee, sobre todo, esa parte de lo optativo, lo opcional, lo que tú eliges. Permite que, como usuario, tú vayas con otra “performatividad”, con otro cuerpo. Y luego es eso, en nuestra experiencia, en lo formal, para poder salirte de ahí, al final tienes que “hakear” y en lo no formal ni siquiera hace falta porque de por sí es ya “hakeo”” (VE).

- La educación formal responde ante la institución del conocimiento, que obliga a códigos de legitimación que expiden certificados, entonces, *“es más fácil caer a la jerarquía y de por sí el imaginario ya nos incita a que vayamos con cierta jerarquía” (VE)*, como señala Morales. Apuntala que, dentro de las comunidades

de educación no formal, también existen mecanismos de validación, de aceptación y de reconocimiento. Por ejemplo, una persona que va a un taller de Matadero no lo hace con el mismo cuerpo que si va a Fosforita Madrid, aunque sea la misma persona.

- La educación no formal permite combinar y simultanear distintos métodos de aprendizaje porque no está reglada. Deducen que esto es positivo porque no hay un método educativo que exista para todo el mundo. Bajo la perspectiva de Monoperro, la educación no formal permite la individualidad porque ofrece desarrollar las habilidades particulares, en vez de dar las instrucciones y los contenidos generales y comunes de la educación formal. Explica que en su experiencia con la educación no formal todo le ha servido, aunque, como señala Fernández Mirón: *“debemos ser conscientes de que existe un doble filo, porque esta libertad para hacer lo que te dé la gana que te permite la experimentación y el salirte del mercado, también puede ser muy ortodoxa y viejuna”* (VE).
- En Espacio B, Elisa advierte que si no hubiera educación formal no podría desempeñar su trabajo como médico y añade que se agradecería una metodología de educación en la carrera de medicina que incluyese formas de hacer y de pensar artísticas.
- Por último, encontramos la afirmación de que en la educación no formal se podría suprimir la violencia dentro del contexto educativo porque se puede eliminar la jerarquía. Según Maudit, esta jerarquía es el reflejo de las clases sociales y su tendencia a la inmovilidad. Al igual que Espacio B, que definen la universidad como un compartimento estanco fuera de la sociedad, contrapuesta a su origen de proponer y de ayudar a las sociedades a desarrollarse, Maudit define la educación artística universitaria como:

“Para mí es un cero coma cero uno por ciento de lo que le interesa a nadie en la vida y de lo que no vas a sacar nada, o sea, creo que está como súper

fuera, súper fuera de la realidad y de la evolución y del crecimiento de la humanidad” (VE).

Entre las opiniones sobre lo que entienden que son los saberes no formales, todas las personas concuerdan en que son saberes difíciles de enunciar porque es todo lo que sucede fuera del código académico.

Entienden que la universidad legitima el conocimiento y el saber, y que, todo lo que está fuera de ahí, es saber alternativo o saber no formal. Por lo tanto, el saber no formal, es el que aún no está legitimado o que es rechazado por la academia, las instituciones, las escuelas oficiales... y lo sitúan en los espacios y las fuentes no formales de información. Por ejemplo, para Maudit: *“También es aprendizaje alternativo el imaginario colectivo sobre algo que está fuera de la academia, como el zodiaco. El aprendizaje alternativo no está sujeto a términos morales como el bien o el mal” (VE).*

También sitúan el saber no formal dentro de la educación emocional (mirar apartado 4.2.1.1), a la que se refieren como la forma en que se transmiten las emociones en las relaciones interpersonales y el modo en cómo nos afectan. Morales lo describe como:

“Ese saber alternativo es el saber del cuerpo, el saber del escucharte, el saber de las abuelas, el saber de la infancia, el saber que tienen todos los niños. El saber de los maestros y maestras de primaria que parece que no son intelectuales y que, en realidad, hacen un saber intelectual brutal” (VE).

Desde otra perspectiva, encontramos que conceptualizan el saber no formal como todo aprendizaje que desenmascara los saberes propios de la educación informal, saberes que no son explícitos, que condicionan la forma en cómo se vive y que cada persona asimila de forma inconsciente como herencia sociocultural (nos recuerdan a las ideas de Ortega y Gasset, mirar apartado 4.2.1.3.). Como describe Fernández Mirón:

“Supongo que eso serían las pedagogías invisibles, la educación inconsciente, la herencia sociocultural... El tema de la representación y la cultura visual, desde el género, la raza, las clases, el lenguaje, todo lo que se cuenta sin hacerlo explícito.

Hacerlo explícito, además, nos empodera como ciudadanos críticos, como lectores de imágenes, bueno, imágenes y más cosas...” (VE).

Para Espacio B, los saberes no formales no son acumulativos, y la diferencia con otro tipo de saberes, también se encuentra en su manera de ser evaluados. Deducimos que, según su punto de vista, el saber no formal se evalúa a través de cómo se utiliza en la vida. *“No es lo que sabes sino lo que haces con lo que sabes”* (VE) opina Monoperro.

7.1.3 Categoría sobre creación de comunidad artística

7.1.3.1 Creación de comunidad en el taller participativo

Cuando los participantes del taller participativo hablaron de mediar con una comunidad, les pareció imprescindible hacerlo desde una perspectiva de observación del otro. Dedujeron que para encontrar las estrategias que provoquen la participación del vecindario en los fenómenos artísticos educativos de cualquier espacio artístico, es imprescindible tender hacia una actitud de escucha hacia el entorno:

“Se supone que es una de las líneas de trabajo que se deben de tener, pero luego es muy difícil definir hasta qué punto es mediación en el barrio, por el simple hecho de ser un espacio abierto, gratuito ¿ya es mediación en el barrio? Para mí puede ser que sí, pero hasta qué punto es inclusivo.... A mí, hablar de inclusivo me cuesta mucho porque, para mí, es que todas las razas, todas las personas del barrio estén representadas en ese espacio y eso es muuuy complicado...” / “Sería más mediación con proyectos específicos. Más en la línea de comisariado, exposiciones, crear algo de ellos y reflejarlo” / “Yo creo que el hecho de dejarlos hacer es mucho más importante... Dentro de la nueva teoría de dinamización social es hacer que la gente haga. Más que hacer para o con esta foto te represento, es el hecho de darles las riendas de “oye, te facilito el hacer por ti mismo”. Estas son las nuevas líneas de trabajo en cuanto a mediación social y cultural. Es muy difícil porque a ver como planteas el “venga tú, te dejo hacer”” (VT).

Describieron que muchas veces ocurre que lo que las distintas personas que rodean a un espacio artístico entienden por artístico, dista mucho de lo que el propio espacio artístico piensa que es lo artístico. Por ello, las fiestas son una estrategia de mediación entre los espacios artísticos y el vecindario y el público en general: *“la cultura y la fiesta están muy ligadas en muchos sentidos, es una forma de atraer a la gente, probablemente la forma más fácil”* (VT).

Bajo este prisma, retratan las fiestas del espacio artístico Fosforita Madrid como *happenings* o acciones artísticas imprevisibles, pero organizadas. Destacaron el valor y la actitud de las personas que las piensan, estructuran y median:

“Son como happenings, tronca” / “Sí, totalmente, son performances en sí, la gente se libera total, no existen fiestas como las que se hacen aquí, las gentes aquí son totalmente ellos mismos, te lo juro” / “Es como esa capacidad que tiene el espacio de mutar y de convertirse” “son fiestas súper divertidas, liberadoras, donde la gente es totalmente ella misma” / “Claro, y aquí vuelven a cobrar mucha importancia las personas que forman Fosforita, que lo hemos hablado antes. Yo creo que es un valor en sí” / “¿Fiestas variopintas o eventos variopintos?” / “Son fiestas súper divertidas” / “Hay temática. Son conceptuales e imprevisibles” (VT).

Resaltan la importancia de la actitud cercana y alegre de las personas que guían y median entre los participantes en Fosforita Madrid. Dentro del vecindario saludan, invitan, charlan y ayudan. Esta actitud provoca lo que describen como una *“sensación liberadora”* (VT), que permite a las personas ser *“totalmente ellas mismas”* (VT), y, precisamente por potenciar estas sensaciones, también les entran las ganas de participar y colaborar en el espacio artístico, aunque no sean artistas.

Describen a las personas que vertebran Fosforita Madrid como:

“Alegres y cercanas sois vosotras, Las Zaragozá. Si fueran otras personas en vez de vosotras sería otro espacio” / “Sois los recursos humanos” / “Le dais personalidad al espacio, también el carácter es muy importante. En un proyecto como este son muy importantes las personas que lo forman” (VT).

7.1.3.2 Creación de comunidad en las entrevistas al alumnado

De entre las respuestas del alumnado frente a nuestra pregunta sobre la relación entre Fosforita Madrid y el barrio de Lavapiés, detectamos que opinan que el alumnado

Fosforita Madrid se preocupa por hacer explícito el contexto inmediato en el que se sitúa y por relacionarse con él:

“Es verdad que vosotros estáis muy presentes (esto es algo por vuestra manera de ser supongo), muy en contacto con la gente del barrio y viene gente que igual nunca habría venido a un espacio así” / “Pienso que tenéis cierta integración dentro del barrio por el hecho de que les hacéis fotos, conocéis a vuestros vecinos, hacéis fiestas donde también hay vecinos, hacéis eventos con el resto del barrio, no sé, me parece que sí, que hay relación entre unos y otros. Sí. Además, tenemos relación con el barrio porque también pusimos las pegatinas del día que hicimos la performance esa. Tú tienes interés en que a veces pintemos fuera, aunque yo no quiero hacerlo, que sí, que hay relación y me parece relevante” (VA).

Entienden que reconocer y mostrar el contexto en el que se está situado, enriquece las relaciones interpersonales, permitiendo un intento de integración: *“es mejor que haya un espacio integrado en el barrio y que le importa el barrio en el que está, que un espacio que está aquí pero que le da igual estar aquí y el sitio donde está” (VA).*

A parte, no identifican un discurso de fondo propio de Fosforita Madrid, lo que permite que circulen otros discursos:

“Como espacio une mundos muy diversos. Puede visitar esto cualquier persona que venga del barrio, pasar, entrar y no pasa nada. Otros espacios son extremadamente pulcros, con mucho discurso de fondo, con mucha historia y esto es “ven aquí a aprender, a crear”, en el sentido menos new age de la palabra. Esto es comunicación y aquí se desarrolla eso” (VA).

Afirman que en las propuestas artísticas de este espacio artístico convergen turistas y vecindario, artistas y amigos, personas que pasaban y el alumnado. Fosforita Madrid, a través de los ventanales de su escaparate, permite a los transeúntes mirar desde el exterior lo que sucede en el interior, pero, sobre todo, se observa hacia fuera, para que la atención sea multidireccional y contagiosa:

“A ver, me paso aquí cuatro horas por la mañana, aparte de que ves a la gente pasar y te ven, haces comunidad. Cinco años, fíjate... Les has hecho retratos, has participado con ellos en cosas” / “Me hace mucha gracia porque se para un montón de gente. Como que de repente me parece como Farmacia de Guardia, es como un escenario por el que va pasando gente, y gente a la que no le interesa igual el arte, o no tienen ni idea, también se paran y hablan. El que te robó la cartera... Toda esta gente, para mí es como un lugar, en realidad es un escaparate que la gente mira hacia dentro, pero en realidad es también un escaparate que mira hacia fuera. Que miráis hacia fuera y le hacéis un retrato al Goldito (un vecino)” (VA).

7.1.3.3 Creación de comunidad en las entrevistas a personas expertas

En las entrevistas en profundidad a artistas, personas expertas en educación artística y gestoras de espacios artísticos independientes similares a Fosforita Madrid, les preguntamos cómo sentían la interacción entre el público y las actividades artísticas que proponían desde su espacio independiente o institución, según el caso. Además, les pedimos que describiesen si se podría hablar de creación de comunidad en dichos contextos y si está sucediendo.

Las personas entrevistadas escogieron, de entre cinco opciones que ofrecía una pregunta cerrada (mirar apartado 6.3.3), el enriquecimiento personal y la ampliación de conocimiento como las dos motivaciones principales por las que el público acude a sus centros. Aunque hay matices.

Advertimos que parte de las personas entrevistadas entiende que hay un público artístico - comisarios, gestores culturales, artistas, compradores, críticos - que pertenece a la esfera de lo que Monoperro denomina del *“mundillo artístico”* (VE) de Madrid, *“en este contexto, donde primero está toda la idea de arte muy ordenada, muy regulada, que parece un paquete”* (VE). Según este artista, los miembros de este paquete acuden

a los eventos artísticos para ascender en la *“jerarquía artística”* (VE). A estos miembros que conforma el mundillo artístico de Madrid, Maudit los denomina *“los iguales”* (VE).

Maudit continúa describiendo la participación del tejido artístico de Madrid, desde su experiencia en el espacio artístico que gestionaba en el barrio madrileño de Lavapiés: *“es extrema, o todo o nada. Cuesta que te respeten y te quieran, que te cuiden”* (VE). Para ella, este público no entiende lo de hacer cosas por el placer de hacer cosas, sin un objetivo externo que no sea ganar dinero o hacer currículo.

Deducimos que estas afirmaciones puedan estar ligadas a la idea de que hay un grupo artístico e intelectual en Madrid que legitima lo que es más de verdad y menos de verdad en el arte, lo que se ve y lo que no, y que el público entiende como la llamada de lo oficial o de lo prestigioso. Desde su experiencia, Fernández Mirón comenta: *“lo que tiene ser un grupo oficial, de una institución legitimada, prestigiosa incluso, es que mucha gente viene a tu llamada, no sólo por el contenido sino por la legitimación”* (VE).

En otro orden de ideas, Folguera describe que la participación del público ante la obra de arte ha cambiado desde la aparición del arte contemporáneo: *“desde lo inaccesible de los discursos del arte contemporáneo para el gran público nacieron la educación y la mediación en los museos e instituciones”* (VE). Comenta que la experiencia con el arte contemporáneo exige ser más inclusiva, tiene que ver con la exploración, con el cuerpo, con la oportunidad de compartir conocimiento, con la posibilidad de que sucedan cosas en el contexto artístico educativo: *“porque ahora se empiezan a abrir ciertos caminos de que pueden suceder muchas cosas en un espacio de arte y en un espacio cultural. Es decir, que para mí el cambio es en términos cualitativos más bien”* (VE).

Sin embargo, cuando describen el comportamiento y la participación del público en general que acude a las instituciones de arte, describen que se espera, por parte de éstas que el público adopte un comportamiento determinado. Afirman que no se le deja a su aire, sino que el propio espacio y las personas que trabajan en él le incitan a que sus cuerpos se muevan en una determinada dirección. Morales afirma que:

“Las personas participan de la forma en que los dejan participar, no lo hacen igual en El Prado que en Matadero. Son demasiado educados. La exposición es una escenografía donde desde lo performativo se apela a la responsabilidad del visitante de diferentes maneras según el espacio de arte donde esté” (VE).

Continúa Monoperro describiendo:

“Yo veo a la gente muy educada, siento a la gente muy educada en el peor sentido de la palabra. Como que todo su sistema ha sido muy educado, está muy intervenido. Es verdad que hay como una actitud casi de miedo hacia la experiencia artística” (VE).

Cuando les pedimos que concretasen su punto de vista sobre la creación de comunidad en torno a fenómenos artísticos, surgieron preguntas como ¿existen realmente las personas a las que *“queremos llegar”* (VE)? Como se cuestionan en Espacio B:

“¿Qué entendemos por vecino? Igual si nos ponemos a pensar y ahondar en eso nos damos cuenta de que ni existen esas personas a las que queremos llegar, que es en nuestro imaginario donde hacemos a esas personas que viven en los barrios y que queremos que sean según lo que sabemos de su historia, lo que hemos leído” (VE).

A su vez, Morales se preguntó: *“¿Qué relación tienes que tener, qué nivel de intimidad, qué nivel de conocimiento de las otras personas con las que estás es necesario para generar comunidad? Pues no sé” (VE).*

Por consiguiente, deducimos que la creación de comunidad, más que ligada a un contexto físico, nace de la curiosidad por unos intereses comunes, de la escucha y la construcción en común de una temática. La creación de una comunidad en torno a la participación artística sería una riqueza que se crea de forma recíproca, como apuntan en Espacio B: *“La comunidad que ha llegado a ti, pero a la que luego tú eres capaz de ir también ¿no?” (VE).*

Siguiendo con el tema de la creación de comunidad artística, nos percatamos de que entre las personas que gestionan un espacio artístico existe una separación clara entre la actividad artística y la vida vecinal. El crecimiento de su comunidad artística depende de sus redes sociales virtuales en donde se crean grupos y comparten experiencias, más que de la comunidad de vecinos a la que apenas conocen. Monoperro explica que apenas conoce el entorno de su taller, pero afirma que en su espacio se crea una comunidad en torno a sus experiencias artísticas. Entonces, interpretamos que la temática que une a los miembros de una comunidad puede ser de todo: el género, el dibujo, la fiesta, la siesta, el arte, lo rural, el cine, los gorriones... Y esta temática es el medio para un “crecimiento personal” en común.

Además, ninguno de los espacios consultados tenía la creación de comunidad artística como objetivo principal, como describen desde Espacio B:

“Nosotros de entrada, es algo que nunca, desde que lo iniciamos estaba, ni siquiera en el subconsciente, de si esto juega un papel, si tenía que jugar, si no tenía que jugar, esto era un proyecto de ofrecer oportunidades, de hacer, de que ocurran aquí las cosas y punto” [...] “Hemos trabajado más con lo que nos llegaba, y componer con lo que va surgiendo y de darle vida a ese azar y de las casualidades de la vida y de juntar mundos” (VE).

Desde este espacio señalan que en los bares se practica la resiliencia mucho más que en otros espacios artísticos donde se supone que se hace. Relatan cómo han trabajado a partir de las demandas que llegaban del entorno, pero, sin embargo, y contrariamente a lo que concluiríamos nosotras, insisten en que no llegan al barrio.

Para terminar, Morales pone de ejemplo a Matadero Madrid, diciendo que *“es una institución que aglutina”* (VE), pero que no está segura si genera comunidad, objetivo que considera *“el gran reto”* (VE).

7.1.4 Categoría sobre el vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana

7.1.4.1 El vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana en las entrevistas al alumnado

Deducimos que el alumnado hace una división entre las grandes artes y lo artístico en lo cotidiano.

Entonces, estarían los grandes artistas y los artistas de andar por casa, como se definen, y en donde cada cual se mueve de una forma más o menos consciente:

“Hago arte en toda mi vida. Hoy he hecho varias selfies, algún que otro montaje con alguna de ellas, he escrito cosas en mi twitter, me hecho estas rayas en los ojos, he elegido la ropa y el pendiente que me ponía hoy, me he peinado, eh... Creo que he hecho varias cosas artísticas hoy” / “Para mí de alguna manera es como usar todas las cosas que me pasan y todas las cosas que siento y que veo en mí y en los demás, y que recibo del exterior. Usar todo eso. Usarlo para algo. Me siento artista todo el rato” / “Ser artista es como ser terráqueo. Es una parte de mí, en el sentido de que no es de Marte... El artista es, no está ni parece, tiene que ver con el ser. Es una cuestión de qué soy. Cuando tu trabajas “trabajo como médico, como enfermera” “soy artista”. Es muy triste, porque se borra la vida privada. La vida privada desaparece en pro de la artística y es una pasión tan absorbente que todo lo demás puede llegar a sobrar” / “Para mí un artista es alguien que necesita expresar lo que lleva dentro. Por eso están la danza, canto, el baile, la pintura, escayola, dibujar muñecos en la mano... Es expresar lo que hay dentro. Por eso creo que hay muchos artistas que no están precisamente haciendo óleo, que parece que son las grandes artes” (VA).

En cuanto a los artistas de andar por casa, describen que las personas que son conscientes de que se expresan para poder comunicarse, y saben que pueden elegir entre distintas formas de hacerlo, empiezan a hacer artística su vida. Una persona

consciente que hace artística su vida, porque todo lo relaciona con su expresión, es artista y no puede dejar de serlo. Entonces es cuando lo artístico y la vida se acoplan en la experiencia de una persona.

Apuntan que una persona consciente de ser artista no debe ensimismarse, acomodarse y dejar de experimentar, sino que siempre debe estar atenta, escuchar lo que las demás personas, las cosas, el contexto puedan contarle: *“para mí ser un artista es expresar y que el consumo de tu expresión no sea tu principal rayada”* (VA).

7.1.4.2 El vínculo entre el hacer artístico y la vida cotidiana en las entrevistas a personas expertas

Cuando preguntamos a las personas artistas, expertas en educación artística y gestoras de espacios independientes similares a Fosforita Madrid sobre su relación con el arte, pretendíamos indagar en el tema del vínculo entre arte y vida desde sus experiencias, desde su cotidianidad, para así, advertir de qué forma y en qué grado, la experiencia artística articulaba sus vidas.

De entre las opiniones recogidas, separamos entre las personas que entienden su vida y su relación con el fenómeno artístico de forma diferenciada y entre aquellas que sienten lo artístico como algo indistinguible de su vida.

Entre las primeras están las que definen su relación entre arte y vida de forma diferenciada como *“una forma de estar”* (VE) en el mundo. Para Folguera, el arte es como un eje que:

“Vincula mi vida personal con mi vida profesional porque es lo que vertebra mi deseo, básicamente, y para mí es como un campo desde el que relacionarse con todo. Con el cuerpo, con la memoria, con la experiencia, con las cosas que pasan en la vida. Es una forma de estar” (VE).

Nos interesante señalar la dicotomía entre vida profesional y vida personal. Parece que el arte es un eje que permite vincular, a través de su experiencia, aspectos de la vida

personal y aspectos de la vida profesional. Del *verbatim* anterior podemos deducir que a Folguera de la experiencia artística le interesa lo que aporte significado a su relación con el deseo, el cuerpo y la memoria.

Además, como afirma Fernández Mirón, se extrae que la pasión y la curiosidad nacen de un hacer que es hacerse porque: se lee leyendo, se escribe escribiendo, se juega jugando, se colabora colaborando. El arte se aprende, pero no se aprende en las escuelas, sino haciéndolo en la vida, desde la vida y para la vida:

“Lo que a mí me interesa del arte, tiene que ver con la libertad y con la experimentación. Casi todo lo que he aprendido y casi todo a lo que me dedico, son cosas que no he aprendido en ningún tipo de escuela: Mi pasión, mi curiosidad y sobre todo el hacer” (VE).

Por consiguiente, interpretamos que estas personas perciben la experimentación como una estrategia de transformación de su vida personal hacia una mayor libertad, entendiendo libertad como una ampliación de la sensibilidad en el día a día, como una forma de conocimiento a través de ésta. Entonces, toda experiencia artística que sea consciente siempre *“aporta algo”* (VE) a la vida. Morales también afirma que, por esto mismo, la experimentación artística es una forma de conocimiento. Nos encontramos ante una nueva dicotomía, esta vez entre el aprendizaje de la escuela y aprendizaje de la vida.

En otro orden de ideas, se extrae, que tanto el arte como la vida están unidos por la capacidad simbólica: *“Somos seres simbólicos. Al final los objetos con los que tienes relación, una relación sensible, no dejan de simbolizar cosas internas. Entonces aquí hay un campo, para mí, infinito, que es el del conocimiento y la conciencia”* (VE), describe Monoporro. Según este artista, el ser humano se relaciona con el contexto gracias a la capacidad simbólica, puesto que cada persona accede a y se sitúa en lo que le rodea a través de la interpretación y creación de los símbolos, tanto en la vida como en el arte. Nos recuerda a la idea de que tanto la vida como el arte están contruidos por los mismos materiales descrita en el marco teórico (mirar apartado 4.2.3.2.) y en la que

hemos puesto como ejemplo el *ready made*. Esta interpretación y creación simbólica, continúa Monopero, permite, a través de la práctica artística, el conocimiento del mundo y de cada persona sobre sí misma.

Para Monopero existe una dicotomía dolorosa para las personas entre la mente simbólica y la mente racional, por eso se autodenomina más que como artista, como curandero. A su trabajo de curandero, también le añade el nombre de mediador entre la mente simbólica – ilimitada, subjetiva, atemporal y relacionada con el conocimiento del mundo - y la mente racional – limitada, objetiva, temporal y relacionada con el habitar el mundo en una sociedad -. Esta dicotomía entre las dos mentes, que condiciona los deseos y necesidades, se hace visible a través de la práctica artística. Monopero concluye diciendo que *“el arte manifiesta lo que no se ve”* (VE), la otra cara, lo oculto.

Deducimos, que esta forma de entender la relación entre el arte y la vida da por supuesto la existencia de un envés inconsciente de la vida. Para Monopero, el arte es información que se manifiesta haciéndola, en su caso a través del dibujo. Por lo tanto, deducimos que el hacer artístico supondría canalizar una información de origen desconocido pero necesaria para el ser humano.

Entre las segundas, están las personas expertas que entienden el arte y la vida como fenómenos indistinguibles. Para ellas no es que haya una manera artística de estar en el mundo, sino que es la única forma de estar en el mundo.

Más que una forma de epistemología artística o método de conocimiento del mundo a través de la experimentación artística y su interpretación, como se dedujo de las anteriores respuestas, deducimos que sería una categoría ontológica del ser humano, es decir, cada persona es en su entorno porque tiene la capacidad de relacionarse con él a través de la experimentación artística y su interpretación.

“No hay separación. Es como que todo está ahí metido. Desde las redes sociales, hasta las relaciones personales, todos acaban pasando por ahí de alguna forma” (VE) afirma Maudit. Entiende que la vida de cada cual está definida por cómo se comunica y cómo se presenta en su contexto, y estas decisiones de comunicación están siempre

atravesadas por lo artístico. En Espacio B también describen la relación entre arte y vida como la relación efectiva y afectiva con el contexto: *“para mí la forma en la que abordo o entiendo la vida es una dedicación plena a eso que haces, a esa forma de estar en el mundo, a eso que haces a lo largo del día”* (VE). Toda acción, desde el cómo acostarse en la cama, al cómo cada cual coge el teléfono, está atravesada por lo artístico.

Concluimos entonces que, desde este punto de vista, el hacer cotidiano está atravesado siempre por lo artístico, que es lo que permite elegir formas propias de hacer y comunicarnos.

Cuando les preguntamos sobre su opinión de lo que es una persona artista, las respuestas se derivaron del modo en cómo habían descrito su relación entre el arte y la vida. De nuevo o como una forma de estar en el mundo o como la única forma de estar en el mundo.

Sobre las personas que declaran que ser artista es una forma de estar en el mundo, una persona artista sería una figura, un papel en la sociedad, una profesión. Como al médico o al abogado se les ve de una forma, al artista se le ve de otra. Así expone Morales este punto de vista:

“Hay mucho imaginario muy impostado y muy ficticio de la figura del artista, o muerto de hambre o timador, en España por lo menos, se genera esa dicotomía y hay dos polos y no hay todo lo que es lo rico, que es las personas que se dedican a la creación” (VE).

Además, artista es quien se dedica a la creación, de lo que se deduce que hay personas que no se dedican a la creación, de la misma manera que hay personas que no se dedican a las leyes.

Según Morales, entre los que se dedican a la creación están, por un lado, los profesionales que la plantean desde el pensamiento, donde se sitúa ella, y, por otro lado, aquellos que la plantean desde las técnicas. Una nueva dicotomía que lleva a dividir el fenómeno artístico según las formas de trabajar con la creación y que etiqueta a las

distintas prácticas artísticas como, por ejemplo: conceptuales, minimalistas, abstractas, sociales, políticas... También Fernández Mirón clasifica su vida profesional en *“diseñador, músico, educador”* (VE).

Desde la perspectiva de las personas que declaran que ser artista es la única forma de estar en el mundo, deducimos que entienden que todo el mundo es artista, aunque haya personas que no sean conscientes de serlo.

La persona que se declara artista es consciente de que puede serlo porque entrevé la posibilidad de serlo, como dice Maudit, *“la diferencia entre ser artista y no ser artista es que tienes la necesidad imperiosa de hacer lo que te da la gana”* (VE). Deducimos que no se trata de una profesión que se aprenda, sino una necesidad de iniciar procesos artísticos de manera más o menos consciente. Fernández Mirón desarrolla esta perspectiva cuando afirma que:

“Los niños cuando juegan están haciendo algo muy parecido a lo que hacemos los mayores cuando somos artistas, me parece a mí [...] Tienen un estado muy receptivo, súper placentero y muy abierto como a lo inesperado y a unos estímulos que a veces están más bloqueados” (VE).

Bajo este prisma definen que un artista debe estar en un estado receptivo (atención), abierto a la experiencia y que, además, este estado es placentero. De la comparación que propone Fernández Mirón para explicar el hacer artístico, se intuye su idea de que artista es la persona que amplía su capacidad de experimentación cuando hace arte, al igual que la amplía el niño cuando juega.

Monoperro afirma que artista es quien está más en contacto con la relación entre el inconsciente colectivo y el contexto individual que comparte con las demás personas, aunque esta persona esté fuera del mundo del arte. Así, según Monoperro, el artista es un *médium* o traductor entre estos dos mundos: el inconsciente que es igual para toda la humanidad y siempre ha sido el mismo, y el contexto histórico individual, sujeto a costumbres y normas contingentes culturales. El artista es un *medium* porque genera

un lenguaje, el lenguaje artístico, que permite traducir esta relación entre los dos mundos en sensaciones y/o experiencias artísticas transformadoras.

7.1.5 Categoría sobre el espacio artístico Fosforita Madrid

Cuando indagamos sobre qué describe mejor el espíritu y la actividad del espacio artístico Fosforita Madrid, a través de una pregunta cerrada con varias opciones de respuesta y que compartían todos los guiones, se eligió, en todos los casos, que Fosforita Madrid es un espacio de arte inclusivo, alegre y cercano.

7.1.5.1 Fosforita Madrid en el taller participativo

En el taller participativo se describió Fosforita Madrid como:

“Un proyecto” / “Un espacio. Un espacio cultural. Un espacio cultural muy abierto” / “Hay una cosa muy chula que es el ventanal así a la calle, abierto” / “Un laboratorio de ideas, ahí que se gestan” / “El estudio de Eva. Pero no sólo de Eva” / “Fiestas” / “Un lugar de formación también” / “Un lugar donde siempre ocurren cosas: exposiciones, performance, borracheras” / “Un espacio multifuncional” / “Diría que es valiente y dinámico, o sea, como que siempre hay cosas chulas” / “Yo creo que también tiene un carácter como que se transforma bastante y eso nos gusta” / “Muy de pueblo. Los vecinos entran, yo los he visto. Casi a la vez estás en la calle” / “Es un punto de encuentro artístico” (VT).

A parte de esta lluvia de ideas, nacida desde distintos niveles de experiencia, recalcaron que Fosforita Madrid es un *“taller de todo el mundo”* (VT) porque, aunque es un estudio donde trabajan habitualmente dos personas, participan en el intercambio de conocimientos muchas otras, como se deduce de este comentario: *“yo he visto los dos tramos, he visto cuando aquí hay momento de fiesta y más tarde esto se tiene que recoger porque va a haber una exposición. La gente viene porque intercambiáis conocimientos con ellos”* (VT).

Volviendo al tema de la creación de comunidad artística, interpretamos del taller participativo que sí que existe creación de comunidad artística en Fosforita Madrid entre las personas que participan habitualmente de los fenómenos artísticos de este espacio, eso sí, con situaciones socioeconómicas y formaciones similares. Cuando mencionamos si se integraban otros colectivos, como los migrantes, no entienden que haya integración, aunque comprenden que crear comunidad artística no implica necesariamente la integración de todos colectivos del contexto inmediato.

Cuando preguntamos ¿por qué, aun estando la puerta abierta y ofreciendo comida y bebida gratis en el interior, parte del vecindario no entra? La respuesta unánime fue que existe una indeterminación en lo artístico, en lo que se nombra raro porque es artístico. Deducen que este nombrar raro funciona como código para atraer a un determinado público interesado en lo artístico, que existe una frontera invisible, que se genera con lo indeterminado, con lo codificado, que, aunque esté a pie de calle y se invite, no se traspasa porque da miedo no entender:

“Suced a espacios independientes como éste, es que son lugares indeterminados, para unos será una tienda, para otros otra cosa, no saben qué hacer. Causa miedo [...] no se sabe lo que es, no pone tienda de ropa... o lo ven a pie de calle y dicen, pues esto tiene que ser una tienda” (VT).

Con el fin de seguir describiendo el espíritu de Fosforita Madrid preguntamos por los espacios artísticos independientes del centro de Madrid que pudieran compararse con Fosforita Madrid³². De entre todas las comparaciones, las características únicas y significativas de Fosforita Madrid con respecto a los demás son: la falta de un discurso artístico de fondo que articulase su programación, la confianza que transmite y su capacidad para incluir a todo el mundo en sus fiestas.

³² Web de los espacios con los que se comparó Fosforita Madrid en el taller participativo (Visualizadas por última vez el 20/11/2019):
<http://www.habitarlalinea.com//https://es-es.facebook.com/RizomaGaleria/>
<http://www.blackbalanceclub.com//https://es-es.facebook.com/pg/EspacioMediodia>

Como un breve apunte final, señalamos que parece que es determinante para un espacio artístico cómo presentarse y cómo nombrarse para que los demás llamen, vean y construyan ese espacio de una determinada manera. A modo de ejemplo, mencionamos la intervención de la socióloga que guio el taller participativo, Ester Zaragoza, que a colación de la pregunta de por qué consideran a Fosforita Madrid menos galería que otros espacios similares preguntó *“¿Y qué os hace pensar que es menos taller que Fosforita? ¿Por el espacio? ¿Por cómo está decorado?”* (VT) y la respuesta unánime fue, *“porque se hace llamar galería”* (VT).

7.1.5.2 Fosforita Madrid en las entrevistas al alumnado

La característica más destacada que extremos de las opiniones de alumnado cuando le interpelamos sobre el espíritu de Fosforita Madrid, es que le consideran un lugar muy familiar, interpretando familiar como sensación de formar parte de algo:

“Me parece un sitio muy familiar, muy acogedor y me da sensación de libertad” / “Lo que sí recuerdo conociendo Fosforita al principio es que os lo pasabais bien haciendo cosas que os gustan, eso es lo que recuerdo: Hacéis arte y hacéis fiestas y todo está integrado en vuestra vida” / “Veo gente que pinta, veo gente que hace performance y no tiene porqué ser ni estilo, ni un sello específico. Pero también, Fosforita es un lugar diverso, porque es flexible y apoya incluso a los que “no nos gustan especialmente”. Hay una diversidad en el lenguaje, hay muchas historias posibles y combinables, muchos eventos distintos, no hay ningún tipo como de restricción en los canales de expresión que veo aquí de usar a la gente” / “Me parece que es mucho más desenfadado, menos encorsetado que muchísimos otros espacios como que tienen, no sé, como esa apariencia más como de galerías de arte y como con un trasfondo siempre como de guay en el mal sentido “somos guays” ¿no? Me parece mucho más flexible todo lo que se hace aquí, mucho más abierto a todo el mundo. De hecho, yo en Fosforita he visto alguna vez, alguna exposición o alguna cosa como que a mí no me ha gustado especialmente y creo que a vosotros tampoco os convencía, pero lo habéis abierto

para una persona que... Y eso me llamó la atención y pensé “jo, esto es bueno en realidad”” (VA).

Lo definen como un espacio artístico flexible y experimental porque las personas que lo gestionan están abiertas a formas de hacer y exponer arte que desconocen o, incluso, que no son de su gusto. Afirman que Fosforita Madrid es diversa porque cobija, no excluye y tampoco obliga. Una alumna lo define como *“un espacio de libertad y creación y a mí esto me gusta”* (VA).

Deducimos que el alumnado encuentra seductora a Fosforita Madrid para las personas que quieren conectar con su imaginario del mundo del arte contemporáneo porque describen su experiencia como:

“Pues eso, que me gustó y quería meterme en este mundo. Y es un sitio que vi abierto, que te vi a ti, que cuando hablé contigo dije, ya venga” / “Que era precisamente gente, que eran artistas con una manera de sentir así la vida, parecida, de gustos y que no erais gilipollas y fue como qué bien. Y tengo escrito en mi diario “me da mucha pena irme, como que he conocido a esta gente y siento que podrían ser amigos míos” fue como “aquí hay algo nuevo que yo no conocía de antes”” (VA).

Cuando les pedimos que lo comparasen con otros espacios artísticos similares, afirman de forma unánime que en Fosforita Madrid no existe un prejuicio de lo que es arte y lo que no lo es. Lo deducen porque muchos de los eventos artísticos que programan normalmente no son comunicados de antemano como artísticos, porque:

“En general se parece más a como locales o casas de gente donde se hacen fiestas. Hay como encuentros alrededor de algo. Hombre, puedo decir que sí que me puede recordar más como a un sitio que me parece más abierto como por ejemplo Vaciador. Aunque en Vaciador me da la sensación de que hay más juicio, hay un juicio, aquí esto es mucho más abierto. No, yo no conozco otro sitio así” / “Esto es un espacio pequeño, donde todo el mundo se conoce. Otros espacios a los que voy son otra cosa: Matadero, La Casa Encendida, son otro tipo de

espacios. Son industriales. Se muestra arte arte, pero no lo veo creándose, salvo que sea una obra de teatro, sea una performance, pero no sé... Aquí es al revés, aquí se hace más arte del que se muestra” (VA).

7.1.5.3 Fosforita Madrid en las entrevistas a personas expertas

Todas las personas entrevistadas expertas en educación artística, artistas y gestoras de espacios independientes en el centro de Madrid conocen el espacio artístico Fosforita Madrid por haber colaborado o participado en sus eventos, o bien, a través de las redes sociales.

La característica principal de la actividad de Fosforita Madrid que describieron es que es un lugar donde hay experimentación artística, pero no de los aprendizajes técnicos y formales de las academias. Según sus primeras impresiones Monoperro afirma que:

“No veía las estructuras que suelo ver en las academias más formales, entonces como que lo ubico en un espacio como más dinámico en ese sentido. Más abierto a la experiencia, no sé [...] No es el espacio de un artista que transmite conocimiento, sino que es un espacio donde hay experiencias” (VE).

Para Fernández Mirón, parece un *“taller de dibujo en una primera impresión, luego es algo mucho más amplio y complejo”* (VE) y lo define como un *“espacio cultural que se caracteriza por hacer, colaborar y comunicar con ámbitos muy diversos”* (VE). Interpretamos que Fosforita Madrid es un espacio artístico multidisciplinar abierto a experimentar con el hacer artístico en común.

Espacio B lo describe como *“un espacio de alegre recogimiento”* (VE) porque cuando piensa en Fosforita Madrid siente *“pues es ese ¡Yupi! Como algo muy vital, muy tintineante. Pero claro, igual está asociado a ti misma. A tu ser [...] es un espacio muy vital y alegre, resuena con los demás, saltan”* (VE). En esta línea, Morales siente Fosforita Madrid como *“un lugar de encuentro”* (VE) y describe su experiencia como:

“Salsoteo. El salsoteo porque es un espacio en el que puedes ir a ver una proyección de un documental, y mientras están unos dibujos colgados, y terminas allí de jarana y de fiesta y de bailongo. Mientras por la mañana ha habido un taller de no sé qué” (VE).

También, Folguera lo describe como un *“refugio de amor, donde haces las cosas que no puedes hacer en otros lados”* (VE). Maudit nos sitúa a Fosforita Madrid como una referencia en cuanto a cómo promover el hacer artístico y las ganas de participar, que le ha inspirado en su hacer como artista y como gestora de su propio espacio:

“De las cosas que molan mucho de Fosforita es que entran muchas personas, no hay un target definido, es más bien como un “hacemos esto y vamos a ver qué pasa” (...) “Sí que sois referente, no tanto como referencial pero sí como que te dispara ideas ¿no? No es un estudio, es otra cosa y dices “¡Qué guay! ¡Ojalá hubiera hecho esto yo!” Entonces pasan los años y acabas haciendo tú una cosa que no es esa, pero tiene que ver porque lo has visto” (VE).

7.1.6 Categoría sobre felicidad

Respondiendo a nuestro interés de saber si existe un denominador común que provoque un aumento en la autopercepción de la felicidad, finalizamos todas las técnicas de recogida de datos con la pregunta abierta ¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?

Aspirábamos a relacionar este posible denominador común con las metodologías de aprendizaje artístico desarrolladas dentro del espacio artístico Fosforita Madrid en particular y con el aprendizaje artístico en general.

A medida que avanzábamos en la interpretación de las respuestas, nos dimos cuenta de dos prejuicios que estaban en la pregunta que habíamos formulado y que enmarcaban las respuestas. El primero es que la forma de enunciar la pregunta da por supuesto que existe una fórmula, un patrón e incluso un “algo” común para lograr la felicidad. El

segundo prejuicio es que preguntamos según la creencia de que la felicidad se conquiste, se consigue o se gana.

Las semejanzas entre las 113 las respuestas que hemos extraído son las siguientes:

- Porque todas las personas respondieron, afirmamos que la felicidad es un fenómeno que se percibe, cada persona en sí misma y en las demás, pero también, porque su existencia se estructura en el cuerpo como una creencia antes, durante y después de sentir felicidad.
- En la mayoría de las contestaciones utilizaron el modo infinitivo³³ para responder. En general, comprenden la felicidad como una acción: Ver, aprender, amar, dormir. Casi en ningún caso especifican el contexto donde esta acción pueda suceder, sino que sólo sustituyen la palabra felicidad por un sustantivo verbal. Interpretamos que las fórmulas para sentir felicidad son acciones sin contexto, porque no especifican cuándo, con quién, por cuánto tiempo o de qué forma tienen que suceder.
- La felicidad implica que la persona haga algo para ser o estar feliz, pero también al revés, que sea o esté feliz para hacer algo. Sobre el origen de la felicidad no se sabe qué fue antes, si la causa o el efecto. Interpretamos que, cada persona, a su vez, resolverá el enigma de una forma distinta en su circunstancia: siendo feliz para hacer algo o haciendo algo para ser feliz.
- En una encuesta a pie de calle, un vecino bangladesí nos respondió riéndose, como si fuese una pregunta absurda: “¿Feliz? Yo siempre feliz” (VC). Fue entonces cuando nos percatamos de que la idea de la conquista de la felicidad es algo propio de la cultura de la investigadora. Tomando la parte por el todo, interpretamos que la actitud que hay que tener para ser feliz nunca será la misma si has nacido en Bangladesh, que si has nacido en Madrid. Por lo tanto, y a

³³“Como sustantivo verbal que es, el infinitivo es una forma apta para expresar la idea de una acción como noción general, sin especificar las circunstancias de su realización particular (cómo, cuándo, qué o quién)”<https://es.wikipedia.org/wiki/Infinitivo> (Visitada en septiembre 2020. pp.5)

grandes rasgos, la mayoría de las respuestas pertenecen a personas que viven en Madrid y han nacido en Europa. Situamos la noción de felicidad analizada dentro de las características socioeconómicas y culturales de esta zona del mundo.

- Advertimos que quienes se sienten felices cuando dicen ser dueños de su vida y de sus circunstancias, a la vez, se sienten felices cuando pueden evitar el control sobre las situaciones o las personas. Modos opuestos de sentir los acoge perfectamente una misma persona en su fórmula para ser feliz. Interpretamos, entonces, que una característica del modo de sentir la felicidad es que este sentimiento pueden generar acciones contradictorias.

A continuación, mostramos algunos de los infinitivos extraídos y que definen fórmulas para sentir felicidad:

“Crear visuales / hacer bricolaje / bailar / ver series / dibujar / viajar / salir/ ver amigos/ cantar / montar en bici / amar / ver proyectos culturales / ir a conciertos / comer / dormir / estar con los demás / aprender / ser creativo / expresarse / hacer yoga / tomar el sol / parar / llevar a cabo ideas / imaginar/ pasear / bañarme / estar en mi cuarto / hacer lo que me da la gana / relacionarme con dios / buscar tranquilidad / aguantar / disfrutar cada minuto / superar miedos / dar las gracias” (Concatenación de verbatim de VC, VE, VA, VT).

Cuando describen la sensación de felicidad comenzando con un infinitivo, interpretamos que explican su fórmula para sentir felicidad como una actitud que anhela una acción pasada o futura.

Por actitud entendemos la disposición del cuerpo para actuar y por anhelo entendemos desear algo con intensidad. Entonces, deducimos, que la felicidad como anhelo sería lo que no tengo o he dejado de tener: tranquilidad, amigos, dios, imaginación, etc. Y añadimos, después de analizar las fórmulas extraídas, que la felicidad como anhelo, es también lo que me gusta hacer que no es trabajo: bailar, cantar, hacer bricolaje, dormir, comer, ver series, etc.

Si para sentir la felicidad, es necesaria una actitud de anhelar una acción, entonces, la felicidad sucede, se desencadena, cuando se pone en práctica esta actitud de anhelar. Parece que la felicidad como anhelo es una pre acción-puente que nos permite pasar de un estado a otro, que posibilita el movimiento en la vida de cada persona, en la que va sintiendo y sustituyendo unos anhelos por otros, porque lo que se anhela es circunstancial. Extraemos también que, para ser conscientes de esta coreografía de anhelos, se necesita tiempo: *“La felicidad no se siente, probablemente ni se posea, ya que es más un anhelo. Para estar alegre sí que recomendaría tomarse tiempo para hacer las cosas, en general”* (VC).

Para practicar la actitud de anhelar es necesario imaginar esa acción que no está sucediendo. Nos encontramos en el verbo imaginar³⁴ la causa que permite poner en práctica la actitud de anhelar. Para ilustrar este razonamiento hemos escrito el infinitivo imaginar delante de las fórmulas extraídas para sentir felicidad que vamos a explicar en el siguiente apartado:

- Imaginar - Hacer lo que te gusta hacer para ser feliz
- Imaginar - Aguantar, resistir, esforzarse para hacer lo que te gusta hacer
- Imaginar - Superar miedos
- Imaginar - Encontrar el propio camino
- Imaginar - Cumplir el destino
- Imaginar - Vivir el presente a través de la atención y la gratitud
- Imaginar - Comunicarse
- Imaginar - Tener una vida a través del proyecto vital
- Imaginar – Dejar ser
- Imaginar - Reírse

³⁴ El significado de imaginar tiene varias acepciones según <https://dle.rae.es> (Visitada en septiembre 2020):

1. tr. Representar en la mente la imagen de algo o de alguien. Imagina un campo con flores. U. t. c. prnl. No me la imagino ya con hijos.
2. tr. Suponer algo a partir de ciertos indicios. Imagino que te quedarás a comer. U. t. c. prnl.
3. tr. Inventar o crear algo. He imaginado una forma de solucionar el problema.
4. tr. Concebir algo con la fantasía.

7.1.6.1 Las cinco fórmulas extraídas para sentir felicidad

Las fórmulas para sentir felicidad que hemos extraído están muy relacionadas y son imposibles de separar entre sí en la práctica, en la propia vida. A continuación, las vamos a exponer y a describir intercalando los *verbatim* del taller participativo, las entrevistas en profundidad y el cuestionario.

Fórmulas extraídas para sentir felicidad

- 1. Hacer lo que te gusta hacer para... O bien, aguantar, resistir, esforzarse para**
 - Superar miedos
 - Encontrar el propio camino
 - Cumplir el destino
- 2. Apego al presente a través de la**
 - Atención
 - Gratitud
- 3. Comunicarse**
- 4. Tener una vida a través del**
 - Proyecto vital
 - Fluir
- 5. Reírse**

Tabla 13. Resumen de las fórmulas para sentir felicidad extraídas de la investigación.

1. Hacer lo que te gusta hacer para: Superar miedos, encontrar el propio camino y cumplir el destino

Hacer lo que te gusta hacer para conectar con el presente, para descomprimir, para superar miedos, para encontrar el camino propio, para conocerse, para poseer la vida, para sentir desde el cuerpo, para obtener satisfacción por lo que se ha hecho, para imaginar otros mundos posibles, para amar, para compartir, para dejar ser, para prestar atención, para reír.

También, aguantar, resistir, esforzarse para... Hacer lo que te gusta hacer para conectar con el presente, para descomprimir, para superar miedos, para encontrar camino propio, para conocerse, etc.

A continuación, se presentamos tres menciones de la fórmula Hacer lo que te gusta hacer para:

- **Superar miedos**

Enmarcamos esta mención, dentro de un eslogan muy extendido, que trata sobre no hacerse daño anticipando acontecimientos o reacciones negativas. La respuesta “**pensar en positivo**” (VC) es su máxima.

Los miedos son muchos, variados, conviven y son flexibles. Consideramos que los miedos son el nexo entre el impulso para hacer algo y el prejuicio, el tabú, la creencia, la norma, la expectativa y la costumbre que paralizan este impulso. Pensamos que la experimentación artística tiene la capacidad de disminuir los miedos porque los hace visibles:

“Tener esa capacidad, que yo creo que te da el arte, de decir “no me conformo o no acepto que las cosas tienen que ser como se supone que te dicen que tienen que ser”” (VE).

“Mi fórmula actual de sentir felicidad es ir a por lo que más miedo me da y ver cómo se hace más pequeño. Que es lo que no he podido hacer nunca y me

acuerdo mucho de Fosforita cuando me enfrento a eso, porque siempre tengo como ese maestro nazi que he dicho, y como demostrarle, con este espacio, que eso no vale nada” (VA).

- **Encontrar el propio camino**

Intuimos que, en la mención de hacer lo que quiero hacer para encontrar el propio camino como fórmula para sentir felicidad, está implícita la suposición de que en la vida se evoluciona. Se separa la vida que se vive de la que se debería vivir, que es para la que se construye un camino propio que aún no está. Sentir esta evolución, *“amar la realidad que uno o una construye”* (VC), provoca felicidad.

La vida sería como un escenario en donde cada persona es un personaje que evoluciona: *“pues a mí me hace muy feliz entender la vida como un proceso de aprendizaje en el que yo participo y en el que voy generando un diálogo con la vida”* (VE). Poco a poco, va encontrando su propio camino porque va al psicoanalista, porque escala el Everest, porque se apunta a yoga, porque estudia una carrera, porque pare dos hijos, porque se hace un tatuaje, etc.

Por otro lado, está la idea de la resistencia hacia lo que no se puede controlar para poder avanzar en el propio camino, como se detalla a continuación:

“Sí, yo dije aguantar. Y ahora más que nunca pienso que hay que aguantar el tirón malo porque luego siempre vienen tirones buenísimos [...] Agárrate aquí y quédate así agarrada hasta que esto pase. Y cuidarse (ir a clase para cuidarse), y creo que cuidarse también es importante, en todos los sentidos, para tener felicidad” (VA).

Según este giro, interpretamos que cuidarse y esforzarse para aguantar aquello que no puedes controlar de la vida o no te gusta, te permite acceder a lo que te gusta hacer. Ser consciente de esta resistencia, no es tanto superar miedos, sino percatarse de que el camino se construye a pesar de todo. Se describen estos esfuerzos como *“alegrías en*

plan esto ha merecido la pena, nos hemos pegado igual, pero de ahí hemos sacado algo" (VE) o como *"ver resultados de mi trabajo"* (VC).

La recompensa del esfuerzo hecho para construir o resistir el propio camino, produce felicidad.

- **Cumplir el destino**

Como un apéndice del anhelo anterior está hacer lo que quiero hacer para alcanzar el propósito de, por ejemplo, *"ser yo misma con todas las consecuencias"* (VC).

En la vida entendida como destino, la felicidad brota de saber que se está en el camino para alcanzarlo: *"y luego eso, la ilusión, desde que soy, desde que me he reconciliado con mi yo artístico, que tenía tanta pelea desde hace tantos años, la felicidad ha llegado a mi vida. Es brutal"* (VA). El destino es lo que menos importa, es lo mismo dirigirse hacia la Casa Blanca o ensanchar los músculos para parecerse a Schwarzenegger. Interpretamos que, para las personas que encuentran así la felicidad, todo vale si justifica acercarse al destino: *"lo que vale es a donde tú quieras ir. Eso es lo que me llevo de aquí (Fosforita Madrid) y de hecho me ha servido para avanzar"* (VA).

Sentir la vida como propósito, con un destino que se ha elegido consciente o inconscientemente, y sentir que se progresa para alcanzarlo, produce felicidad.

2. Apego al presente: atención y gratitud

Deducimos que El apego al presente como fórmula para sentir felicidad implica una actitud de estar conectada y aprovechar el momento: *"me da mucha satisfacción entender los procesos por los que paso. Y cuando los entiendo y reflexiono sobre ellos... Eso a mí, me hace feliz también, porque me hace estar conectada"* (VE) o *"conocerme a mí misma (nosce te ipsum, siguiendo mis pasiones) y aprovechar el momento (carpe diem, aquí y ahora)"* (VC). El autoconocimiento es entendido como actitud de escucha: *"más que fórmula es una actitud, y es muy difícil, y eso está ligado, pues, con lo de la escucha también, de desarrollarla y no sólo con los demás sino con uno mismo también, sin presiones"* (VE).

Estas afirmaciones están instaladas en la creencia de que el Apego al presente produce felicidad y que solo la súper consciencia que provoca el autoconocimiento permite abrir la puerta de la fórmula Apego al presente. En ningún momento se describe el autoconocimiento o se duda de que exista o de que sea algo bueno en sí mismo.

A continuación, la investigadora extrae y describe dos menciones para sentir el apego al presente:

- **Atención**

Interpretamos que entienden el Apego al presente a través de la atención como una actitud vital que intenta percibir lo real sin los filtros de lo aprendido. *“Estar conectada”* (VE) o *“aprovechar el momento”* (VC) o *“tratar de estar muy abierto a la experiencia”* (VE) implican que las personas que deseen tomar esta actitud dan por supuesto que la capacidad para percibir se puede practicar y ampliar.

Parece que, en este juego de la percepción, el que la persona sea consciente de que es ella la que percibe en cada instante y le da un sentido desde su experiencia al presente, genera felicidad.

Deducimos que esta fórmula tiene mucho que ver con el desarrollo de la percepción a través de la exaltación de los sentidos, la suspensión del juicio y la huida de las costumbres. Así lo reafirman las siguientes fórmulas:

“No tener prisa, y disfrutar de los cinco sentidos al 100%” (VC) / *“Hacerme consciente de la belleza del mundo”* (VC) / *“Pues ser como el pajarillo, lo que dicen los budistas, o sea, estar muy apegado al presente. No proyectarte en el futuro, no proyectarte en el pasado sino estar aquí y disfrutarlo”* (VA) / *“Disfrutar cada minuto aprovechando todo lo positivo de la vida (familia, amigos, música, artes escénicas y viajar)”* (VC) / *“Sacar la cabeza por la ventanilla del coche e irme, lejos, cuanto más mejor. Con el sol despuntando el horizonte”* (VC) / *“Respirar hondo y habitarme en el ahora”* / *“Hacer la fotosíntesis parándome durante un par de minutos al sol mientras paseo por la calle”* (VC).

- **Gratitud**

Interpretamos que la fórmula del Apego al presente a través de la gratitud tiene que ver con dar las gracias y con la atención:

“Valorar las pequeñas cosas del día a día y dar gracias por un día más de vida” (VC) / “Abrazar lo que llega con la vida que muchas veces está manipulado por este mundo” (VC) / “Pensar en la inmensa suerte que tengo, pasar tiempo con gente a la que quiero y pensar que lo malo mejorará, que si me esfuerzo puedo cambiarlo” (VC).

Interpretamos que este dar las gracias provoca el reconocimiento de la propia existencia en la existencia de lo otro. Entran en juego la necesidad de compartir el momento y la necesidad de comunicar cómo cada persona se siente en él, como lo vive ante los demás. Esta mínima comunicación, aunque sea solo en el acto de dar las gracias, permite la consciencia de que se existe porque existe lo otro, y deducimos que este reconocimiento genera felicidad.

3. Comunicarse

Comprendemos que para explicar Comunicarse como fórmula para sentir felicidad se necesita de las otras personas para ser feliz, porque la comunicación la entendemos, a grandes rasgos, como compartir experiencias y parece que compartirlas produce placer. Deducimos que la felicidad se siente cuando las personas se sienten capaces de poder comunicar al resto sus experiencias. De esta forma describe Dewey el proceso de comunicación:

La comunicación no consiste en anunciar cosas, aun cuando se digan con el énfasis de una gran sonoridad, sino que es un proceso creador de participación que hace común lo que era aislado y singular; y parte del milagro que realiza, es que, al comunicarse, la transmisión de significado da cuerpo y definición a la experiencia, tanto del que expresa como de todos aquellos que escuchan. (Dewey, 2008, p. 275)

Entendemos que cuanto más se dominen los diferentes lenguajes para compartir las experiencias de la propia vida con las demás personas, mayor será la capacidad para poder comunicarse y, entonces, la capacidad para sentir felicidad.

“Conectar cosas. A mí, a personas, a otros... O sacar a la gente de su sitio, un poco” (VE) / “y luego no tenerles miedo a las emociones, a sentir. Y amar. Amar es muy importante, a mi madre, a mi perro, a ti, a todo el mundo” (VA) / “lo hago por placer, pero en el trabajo también me gusta estar con gente. Hacer cosas con gente, para gente o en grupo. O para públicos, las dos cosas, sí” (VE) / “Sentirme parte activa de la sociedad” (VC) / “Pasar una tarde con mis amigas queridas en el Fosforita” (VC) / “Disfrutar de los que quiero” (VC) / “Estar con las personas que quiero” (VC).

Por lo tanto, interpretamos que una persona creativa es una persona que se comunica haciendo un uso propio de los distintos lenguajes, es decir, encuentra nuevas formas de transformar lo real para comunicarse de forma más placentera y eficiente con los demás:

“Pues eso, expresar, ser creativa todos los días, de intentar ser creativo. Yo es que la creatividad la llevo a toda mi persona, creo que debe de estar dentro de todo, de tu día a día, de tu sexo, de tu trabajo, de hacer la comida” (VA).

4. Tener una vida: a través del proyecto vital y a través del fluir

A lo largo de nuestro análisis de las respuestas sobre cuáles son las fórmulas para sentir felicidad, hemos encontrado a menudo la fórmula de que tener una vida determinada, produce felicidad, como, por ejemplo, cuando alguien en el cuestionario contesta: *“tener una vida tranquila en un sitio que me gusta” (VC).*

Razonamos que, cuando se desea tener una vida, no importan los motivos que eligen esa vida, se transforma la vida en un bien, en una posesión que aún no se tiene. Al cosificar la vida, al convertir el vivir en un artículo que se tiene o no se tiene, deducimos que se pueden tener varias vidas, como se pueden tener varias casas.

Señalamos que, de entre todas las respuestas, sólo cuando se ha hablado de tener una vida han mencionado el dinero. Para elegir tener una vida la persona compara su vida con otras vidas de amigos, de libros, de famosos, de películas, e imagina como son. Entonces, inferimos que lo que produce felicidad, más que tener una vida, es imaginar tener una vida determinada.

Describimos dos menciones para sentir el tener una vida a través de:

- **El proyecto vital**

Tener una vida se asimila a tener un proyecto vital. En el proyecto vital se van cumpliendo objetivos previsibles, que se suelen comparar con subir peldaños o con tachar cosas pendientes en una lista. A veces, parece que la persona sabe de antemano cómo conquistar la fórmula tener una vida, conoce el camino, sabe qué ir comprando... Deducimos que cumplir con los objetivos previsibles para alcanzar el proyecto vital genera la sensación de control sobre la vida y esto produce felicidad.

- **Fluir**

En la otra cara de la moneda, sabemos que la imposibilidad de gestionar el control total en cada vida, provoca frustración. Entonces interpretamos que imaginar que se puede decidir cómo nos afectan las cosas, aprender a relativizar, genera felicidad. Por esta razón, en la fórmula tener una vida, está implícita la mención del fluir, entendida como dejar que las cosas pasen sin que nos afecten:

“No hay fórmulas, solo dejarse llevar” (VC) / “¡Dejarme fluir!” (VC) / “También hay que situarlo en el contexto, estamos atravesadas y mediadas por tantas cosas que yo creo que es tener la actitud crítica de saber y de decir “vale”. Yo creo que, para mí, una parte importante es asumir que yo tengo la decisión de cómo me afectan las cosas. Cómo decides cómo, ahí está la clave. No sé, hay veces que te molestan cosas, y no está en tu poder o en tu mano poder cambiar esas cosas, pues decir “que me deje de molestar” (VE).

Además, deducimos que la aceptación de que las cosas no salen como les gustaría, produce felicidad porque a su vez, produce conocimiento:

“Dejar ser a las cosas, a lo que ocurre, a las tonterías de uno mismo, a la metedura de pata. Dejar ser, bueno, es un tópico decir, “con los tropiezos se aprende” y se dice mucho, pero eso llevarlo a la práctica y que cale... Dejar que ocurra como ocurra, y ya está” (VE).

5. Reírse

“La alegría, el humor” y *“reír siempre que puedo”* (VC) y *“ver una sonrisa”* (VE) son respuestas a la pregunta sobre las fórmulas para sentir felicidad. Nos gusta pensar que la reacción que da cuerpo a la felicidad es la risa, reírse. Reírse introduce al cuerpo en la experimentación física de que se está viviendo. La risa permite experimentar el presente porque produce felicidad en su gerundio: riendo.

Comprendemos que otras fórmulas, que también se han respondido a menudo, son equivalencias a la risa en el cuerpo, como son bailar, comer, dormir... *“Yo entro en trance bailando... Experimento una cosa física súper fuerte y liberadora y tal”* (VE), porque ayudan a comprobar en su gerundio que se está viviendo y, parece que, experimentar que estamos vivas nos hace felices.

7.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

En el análisis del cuestionario hemos triangulado con los resultados del informe de categorías. Por esta razón, recordamos que, además de las siglas, hemos generado un código de color para la identificación de los *verbatim*.

Leyenda por colores de los *verbatim* de la investigación

VT (*Verbatim Taller*) = *verbatim* extraído del taller participativo (junio 2016)

VA (*Verbatim Alumnado*) = *verbatim* extraído de entrevista en profundidad al alumnado (junio 2017 a octubre 2017)

VE (*Verbatim Experto*) = *verbatim* extraído de entrevista en profundidad a personas expertas (junio 2017 a noviembre 2017)

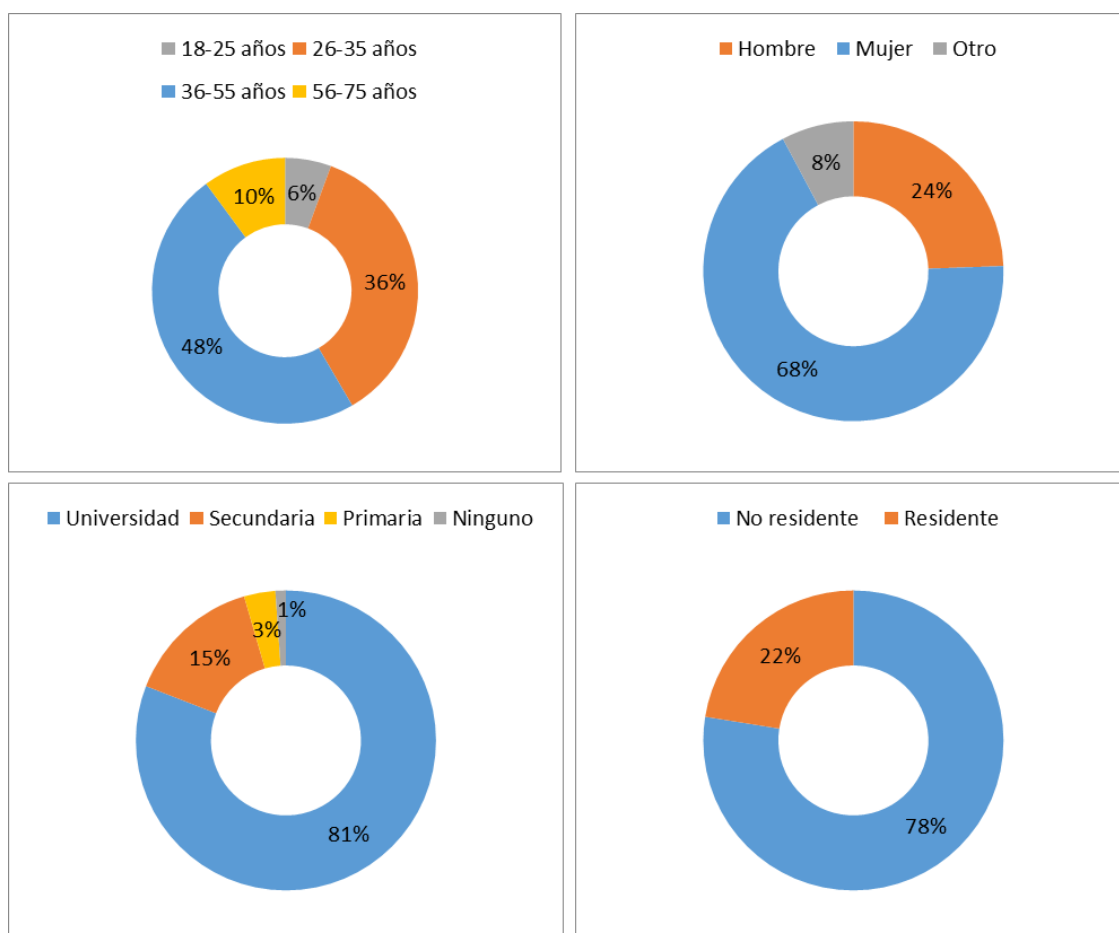
VC (*Verbatim Cuestionario*) = *verbatim* extraído del cuestionario (septiembre 2017)

7.2.1 Características sociodemográficas de la muestra

En el cuestionario hemos obtenido 90 respuestas. El 68% de la participación en el mismo han sido “mujeres”, 24% “hombres” y 8% “otros”. La mayor proporción de mujeres coincide con nuestra percepción en cuanto a que existe una mayor participación por parte de éstas en los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid.

En cuanto a los grupos de edad, el grueso está ocupado por las personas entre 36 a 55 años (48%), seguido por las personas entre 26 y 35 (36%), debido a que las actividades de Fosforita Madrid van dirigidas a un público adulto, amplio y diverso.

Las personas que se encuentran en los grupos de edad más extremos, por una parte, de 18 a 25 años y, por otra parte, de 56 a 75 años, tienen menos representación, creemos que porque requieren mayor especificidad en los objetivos de un espacio artístico independiente.



Base: 90 respuestas

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Características sociodemográficas de la muestra.

El nivel de estudios de las personas que participaron en la encuesta es mayoritariamente universitario (81%) y está vinculado a un interés por el arte contemporáneo y al entorno socio-económico de sus miembros.

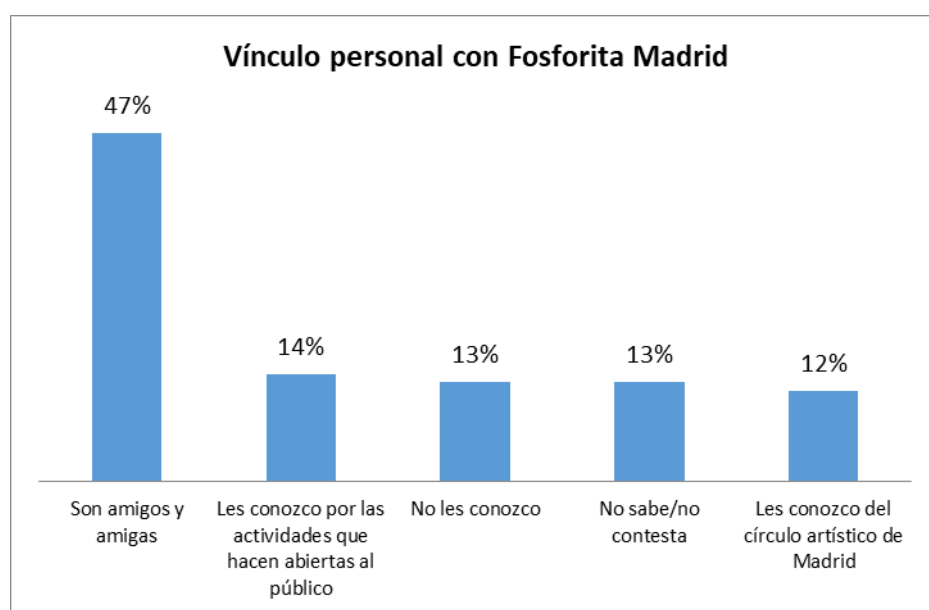
La baja participación de las personas con estudios secundarios y primarios refleja la falta de alcance e influencia que desde Fosforita Madrid tenemos en los grupos con menos formación.

En relación con nuestra vinculación al entorno barrial de Fosforita Madrid, la participación en la encuesta de los vecinos o residentes en Lavapiés es minoritaria (22%)

respecto a la participación de las personas no residentes (78%). Como describíamos en la categoría sobre creación de comunidad artística, nos parece que la creación de comunidad en Fosforita Madrid está conformada por las personas que llegan desde otros puntos de Madrid guiadas por un interés común en una temática artística.

7.2.2 Vínculo personal con Fosforita Madrid

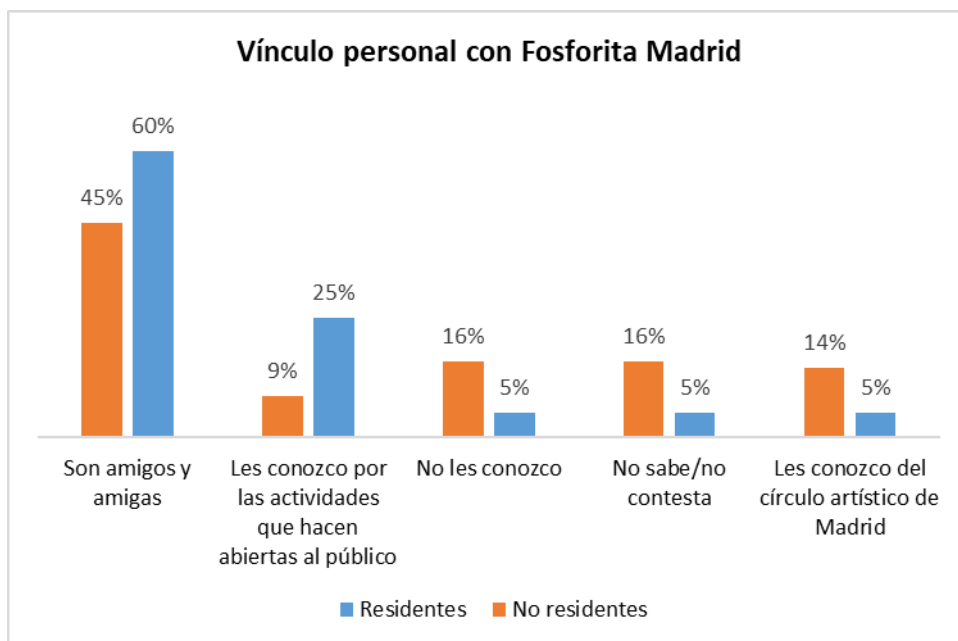
Además, les preguntamos sobre la naturaleza de su vínculo con el espacio artístico, con las personas que lo gestionan, con sus compañeros/as de participación, con el alumnado que acude semanalmente, etc.



Base: 90 respuestas

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Vínculo personal con Fosforita Madrid.



Base: 90 respuestas

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Vínculo personal con Fosforita Madrid según los residentes y no residentes.

El 47% de las personas encuestadas afirman que son amigos y amigas, lo que refuerza una vez más nuestra idea extraída de que Fosforita Madrid es un espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. Si lo analizamos por perfil, se consolida esta idea, ya que el 60% de los residentes se consideran nuestros amigos y amigas. Concluimos que estas respuestas ayudan a considerar la cercanía como una de las características del espacio, como confirma este *verbatim*: *“Primero les conocí porque somos vecinos y después nos ha unido a ellos su proximidad y su buena disposición y sobretodo su optimismo”* (VC).

Esta idea de la cercanía también se ve reflejada en los siguientes *verbatim* que hemos extraído de las entrevistas en profundidad y el taller participativo:

“Espacio cultural que se caracteriza por hacer, colaborar y comunicar con ámbitos muy diversos” / “de las cosas que molan mucho de Fosforita es que entran muchas personas, no hay un target definido, es más bien como un “hacemos esto y vamos a ver qué pasa” (VE). / *“Muy de pueblo. Los vecinos entran, yo los he visto. Casi a la vez estás en la calle” / La gente viene porque*

intercambiáis conocimientos con ellos” / “son fiestas súper divertidas, liberadoras, donde la gente es totalmente ella misma” / “Alegres y cercanas sois vosotras, Las Zaragozá. Si fueran otras personas en vez de vosotras sería otro espacio” (VT). / “Me parece un sitio muy familiar, muy acogedor y me da sensación de libertad” / “Me parece que es mucho más desenfadado, menos encorsetado que muchísimos otros espacios como que tienen, no sé, como esa apariencia más como de galerías de arte y como con un trasfondo siempre como de guay en el mal sentido “somos guays” ¿no? Me parece mucho más flexible todo lo que se hace aquí, mucho más abierto a todo el mundo” / “lo que sí recuerdo conociendo Fosforita al principio es que os lo pasabais bien haciendo cosas que os gustan, eso es lo que recuerdo: Hacéis arte y hacéis fiestas y todo está integrado en vuestra vida” / Y es un sitio que vi abierto, que te vi a ti, que cuando hablé contigo dije, ya venga” (VA).

El 14% de las personas que respondieron al cuestionario conoce a Fosforita Madrid por las acciones artísticas abiertas al público. Asimismo, esta vía de entrada a Fosforita Madrid es más significativa cuando se trata del vecindario: el 25% de las respuestas de residentes frente al 9% de los no residentes. Interpretamos que esta forma de conocer el espacio artístico está facilitada además de por la cercanía, por las características del local: situarse a pie de calle y con dos grandes cristaleras desde las que se accede a ver lo que sucede en el interior.

Por otro lado, el 13% no conoce personalmente el espacio artístico educativo y otro 13% no sabe o no contesta. Estas respuestas aumentan cuando se trata de personas no residentes en el barrio de Lavapiés. Dentro de este grupo también aumenta el porcentaje de personas que conoce Fosforita Madrid por incluirla dentro del círculo artístico de Madrid, siendo el 14% de los no residentes que reconoce el espacio artístico educativo a través de esta vía, frente al 5% de los residentes en el vecindario.

Entonces, entendemos que el vínculo que uniría a las personas no residentes en el barrio de Lavapiés a Fosforita Madrid sería más profesional que personal, afirmando que se

establecemos vínculos que tienen que ver más con lo profesional, con lo artístico, que con lo personal.

7.2.3 Conceptualizaciones de Fosforita Madrid y motivaciones para la participación

En general, la mayoría de las personas que han respondido al cuestionario conocen Fosforita Madrid, con un 86% sí con respecto al 14% que no, más aún cuando son residentes de Lavapiés, siendo afirmativas el 95% de las respuestas de estos últimos. Señalamos que, al estar localizada a pie de calle, permite una visibilidad directa de lo que acontece dentro, lo que invita a entrar y salir fácilmente a las personas que transitan habitualmente por la calle de Cabestreros de Madrid.

Cuando les preguntamos por cómo describirían a Fosforita Madrid, pregunta en la que podían escoger más de una opción, el 34% responde que es estudio donde trabaja una artista. En segundo lugar, el 27%, describe el espacio como una academia de arte.

Ambas actividades son las que se producen con más regularidad en Fosforita Madrid. Después aparecen otros fenómenos artísticos educativos como lugar donde se hacen exposiciones, con un 22%, lugar de encuentro de la gente del barrio, con un 14%, y lugar donde se hacen fiestas, con un 3%.

Si comparamos estos resultados con la respuesta de las entrevistas en profundidad y el taller participativo, que definen a Fosforita Madrid como un espacio de arte, alegre, cercano e inclusivo, entendemos que a más desconocimiento de lo que sucede en el espacio artístico, más se interpreta su actividad como ajena y particular.

En relación con la pregunta de si se han planteado o no participar de las actividades de Fosforita Madrid, el 60% de las respuestas son afirmativas, lo que es muy positivo para el espacio artístico, frente a un 28% que no y un 12% que no sabe o no contesta.

No destacamos diferencias en la intencionalidad de participación entre las personas residentes y no residentes. Sólo apuntamos que en las respuestas no sabe o no contesta una vecina señala que *“no sabía que había actividades para apuntarse”* (VC), lo que nos muestra una cierta necesidad de reforzar o aclarar el mensaje de difusión dirigido hacia el barrio, como también afirmaron en el taller participativo.

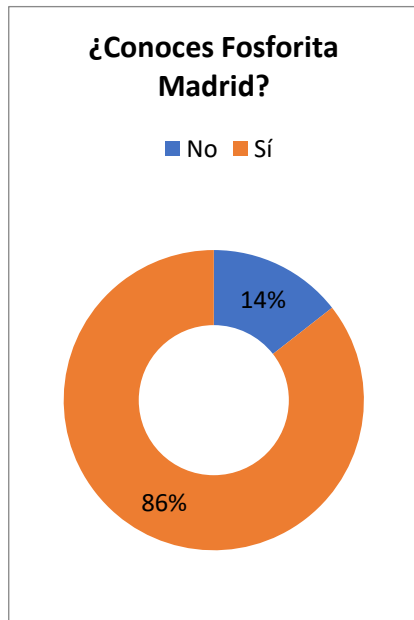
A las personas que respondieron que sí se habían planteado participar en los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid les consultamos por sus motivaciones con una pregunta de respuesta múltiple. Casi la mitad (44%) eligió compartir experiencias y ampliar conocimientos artísticos.

Con estas respuestas fortalecemos la idea de Fosforita Madrid como un espacio artístico más allá del aprendizaje formal y tradicional. Entienden su participación en el espacio artístico como una experiencia artística compartida, idea que hemos detectado también en las entrevistas en profundidad, como demuestra esta concatenación de *verbatim*:

“Porque no es la típica academia donde todo es académico, como muy frío, del arte es esto y tienes que hacer esto y hacer una escultura idéntica, sino que hay una libertad de expresar de forma diferente” (VE). / *“Abierto a la participación, a la improvisación, a la gente, donde se comparte, se colabora, se hace arte, se baila, se juega. Fosforita es un rincón donde se vive”* (VE). *“Me parece guay como que combines que todo el mundo esté trabajando junto pero que te ocupes de cada persona como un poco”* / *“Tú tienes una idea que hacer para todas las personas del aula, salvo que alguien tenga un proyecto a parte que pueda ser de más autonomía”* / *“Yo he pintado cuadros aquí o con las cosas que he aprendido aquí que hace un año no me hubiese imaginado que sacaría...”* (VA).

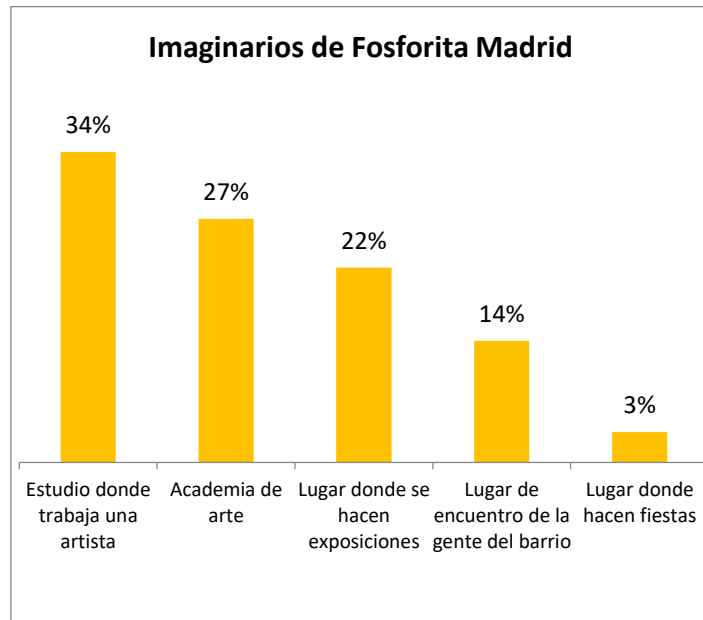
Un porcentaje significativo del público de Fosforita Madrid tiene intereses artísticos de base, como se confirmaba también en las entrevistas en profundidad. Las motivaciones como aprender a pintar y a dibujar, y, expresarme artísticamente, tienen una representación del 22% y 19% respectivamente, y sólo el 8% elige la opción que contiene una intención de socializar.

Por último, señalamos de forma abierta otras motivaciones, que relacionaremos con la categoría sobre la felicidad, como *“juego y la diversión”* (VC), *“no escucharme por un buen rato”* o *“disfrutar una tarde con mis amigas de Fosforita”* (VC).



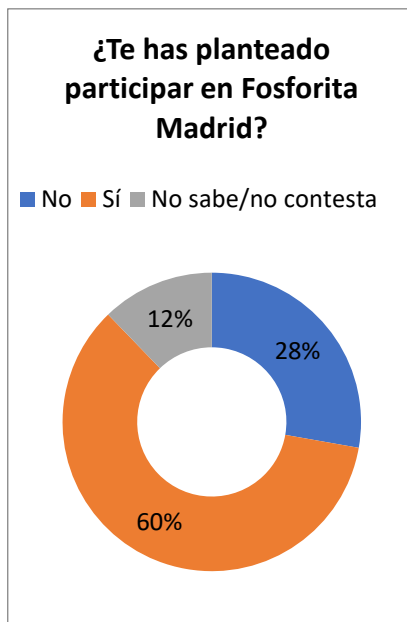
Base: 90 respuestas

Fuente: Elaboración propia



Base: 148 respuestas (respuestas múltiples)

Fuente: Elaboración propia



Base: 90 respuestas

Fuente: Elaboración propia



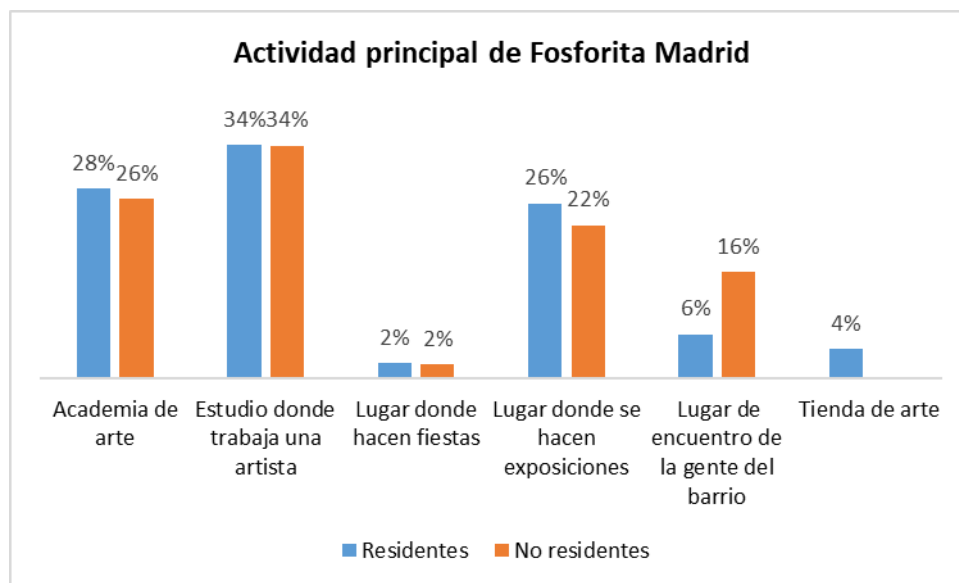
Base: 64 respuestas (respuestas múltiples)

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Conceptualizaciones sobre el espíritu y la actividad del espacio artístico Fosforita Madrid y motivaciones para acudir a este espacio artístico.

Sorprende el gráfico 5, en donde realizamos un análisis pormenorizado que relaciona el perfil residente frente al no residente. Las personas que no son residentes conceptualizan en mayor medida, el 16%, a Fosforita Madrid como lugar de encuentro de la gente del barrio, frente al 6% de los residentes en el vecindario.

Concluimos que esta interpretación contradictoria puede ser debida a las ideas previas de Lavapiés como un entorno barrial comunitario mantenidas en el imaginario colectivo de los no residentes.



Base: 150 respuestas (respuestas múltiples)

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Actividad principal de Fosforita Madrid según residentes y no residentes.

7.2.4 Papel de Fosforita Madrid en el barrio de Lavapiés

Detectamos una percepción positiva en la ubicación de espacios como Fosforita Madrid en el barrio de Lavapiés. El 87% opina que estos lugares son importantes para el barrio.

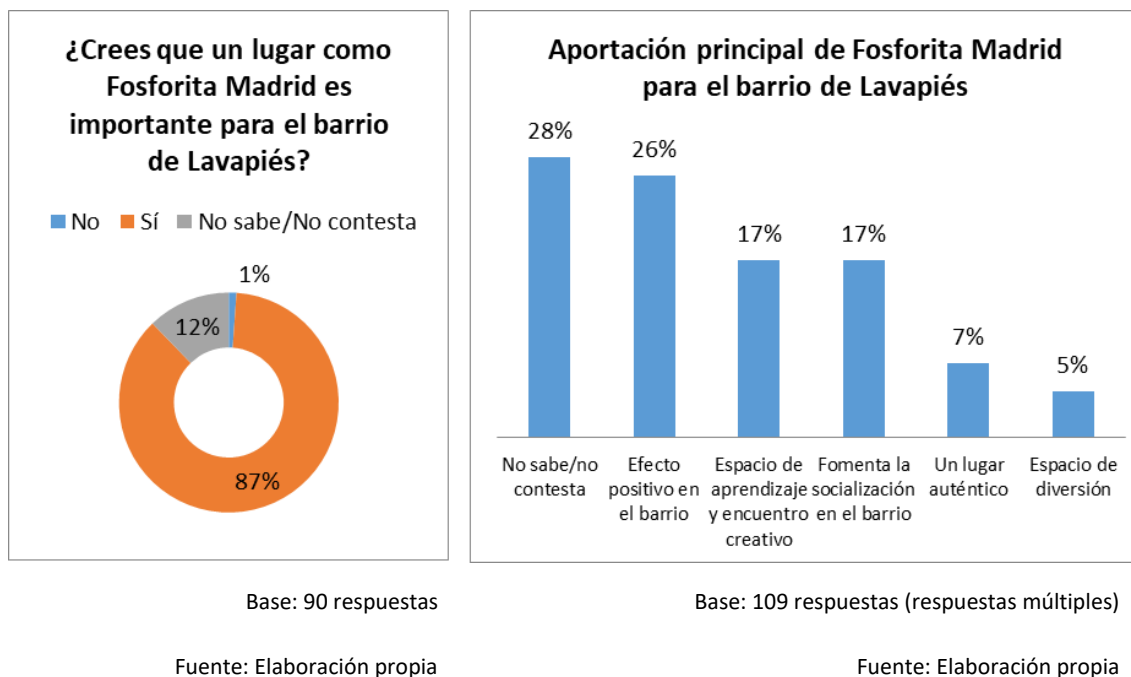


Gráfico 6. Importancia de Fosforita Madrid en el barrio de Lavapiés, Madrid.

En la segunda pregunta de por qué pensaban que Fosforita Madrid era importante para el barrio, que planteamos de forma abierta, se han agrupado las repuestas en las siguientes categorías:

- No sabe-no contesta.
- Efecto positivo en el barrio.
- Espacio de aprendizaje y encuentro creativo.
- Fomenta la socialización en el barrio.
- Un lugar auténtico.
- Espacio de diversión.

El gráfico 6 nos muestra un alto número de respuestas “no sabe/no contesta” (28%), seguramente porque, como hemos visto en el marco teórico (mirar apartado 4.2.2.), es difícil conceptualizar cuáles son los beneficios concretos que un espacio artístico educativo aporta a un barrio determinado.

El 26% de las respuestas se concentran en describir, de modo general, la categoría de efecto positivo para el barrio. Además, hay respuestas más concretas que nos señalan la importancia de Fosforita Madrid como espacio de aprendizaje y encuentro creativo (17%) o, específicamente, como un espacio que fomenta la socialización en el barrio (17%). Destacamos algunas de ellas:

“Riqueza cultural/ La creatividad ayuda al barrio/ favorece la comunidad local y su cultura; Imprescindible fomentar actividades culturales y artísticas al alcance de todxs” / “Porque hacen falta espacios así en el barrio” / “Porque seguramente ayude a mucha gente” / “Porque los espacios culturales de encuentro son una joya para cualquier barrio. Son como una gentrificación, pero en bueno” / “Por la labor que hace de transmitir el arte y la cultura al barrio” / “Hacen falta sitios que den vida al barrio más allá del turismo y la gastronomía” (VC).

También nos apetece destacar la concepción de Fosforita Madrid como lugar auténtico (7%) y espacio de diversión (5%):

“Porque representa un estilo a la hora de conocer el arte atípico, saliéndose de formalidades y convencionalismos que lo único que generan a la hora de aprender son incomodidades innecesarias por lo que considero que en Fosforita la forma de aprender el arte te da más alas y libertad a tu propio interior artístico” / “Porque es una experiencia única” / “Es como la farmacia de Farmacia de Guardia. Se podría hacer una serie de la vida que sucede y que se genera en Fosforita.” (VC).

Estas últimas respuestas del cuestionario las podemos conectar con la respuesta unitaria, tanto en el taller participativo como en las entrevistas en profundidad, que describe al espacio artístico Fosforita Madrid como un espacio de arte inclusivo, alegre, y cercano.

7.2.5 Fórmulas para la felicidad en el estudio cuantitativo

Las respuestas al cuestionario las hemos codificado siguiendo las cinco fórmulas extraídas de todas las respuestas a la pregunta “¿Cuál es tu fórmula para sentir felicidad?”, que se explican en la categoría sobre felicidad (mirar apartado 7.1.6.).



Base: 69 menciones (respuestas abiertas codificadas)

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Fórmulas para sentir felicidad codificadas en el cuestionario.

Por la especificidad de algunas de las respuestas, hemos considerado oportuno añadir otras menciones más concretas, como “paréntesis, tranquilidad” y “ser consicente”, que en la categoría sobre felicidad conectamos con la fórmula de apego al presente.

La primera fórmula descrita en el cuestionario es la de amar: compartir y comunicarse con los demás (14 menciones), que conectamos con la fórmula para sentir felicidad: comunicarse. Esta fórmula entiende la felicidad como un estado compartido, como una vida acompañada que reconforta porque puedes compartir este sentimiento con las demás personas:

“Disfrutar de toda la gente que tengo alrededor” / “Pasar una tarde con mis amigas queridas en el Fosforita” / “Compartir experiencias con los y las demás” / “Estar al lado de familiares y amigos” / “Tener a mi familia a mi lado” (VC).

En segundo lugar, de popularidad, detectamos la fórmula hacer lo que más me gusta hacer (13 menciones). El infinitivo con el que comienzan la mayoría de las respuestas indica que la felicidad se genera con una acción: *“Pasear, bañarme, ir al teatro, comer, pintar, cantar, montar en bici, leer, escribir...” (VC)*. También la felicidad se encuentra en la mención paréntesis, tranquilidad (8 menciones): *“Tener una vida tranquila” / “Un equilibrio entre el reposo y las actividades que alimentan tu alma...” (VC)*.

En la fórmula apego al presente: estar atento y dar las gracias (9 menciones), conceptualizada en la popular locución *carpe diem*, incluimos la fórmula para sentir felicidad vinculada probablemente a procesos psicoterapéuticos, mucho más centrada en el yo, que es la de ser consciente (9 menciones):

“Mejor que la felicidad es la paz interior, estar en paz con uno mismo y como consecuencia con el mundo / Ser yo misma con todas las consecuencias / No engañarse / Conocerme a mí misma y aprovechar el momento/ Ser consciente y disfrutar de las cosas del día a día” (VC).

También, se hemos incluido dentro de la fórmula apego al presente, fluir (3 menciones), que tiene que ver con aprovechar el tiempo:

“Disfrutar cada minuto aprovechando todo lo positivo de la vida” / “Valorar las pequeñas cosas del día a día y dar gracias por un día más de vida” / “Beber la vida sorbo a sorbo que son dos días” / “El secreto quizás disfrutar cada minuto / No hay fórmulas solo dejarse llevar” / “¡Dejarme fluir!” (VC).

En la fórmula hacer lo que me gusta hacer para encontrar el camino propio (7 menciones) parece que la felicidad no viene de serie en las personas, que hay que hacer un esfuerzo, hay que merecerla:

“Amar la realidad que uno o una construye” / “Ver resultados de mi trabajo” / “Pensar en la inmensa suerte que tengo, pasar tiempo con gente a la que quiero y pensar que lo malo mejorará, que si me esfuerzo puedo cambiarlo” / “Ser consciente de quien soy y a partir de ahí enfocar mi vida (trabajo, familia, etc.) en o que realmente me gusta y quiero” (VC).

Por último, la fórmula reír (6 menciones): *“La Alegría, el humor” / “búsqueda de alegría en sus diferentes formas (amigos, niños, ebriedad, etc.)” / “reír siempre que puedo” (VC).*

7.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta discusión de resultados corresponde con nuestra sucesiva interpretación de los datos obtenidos. En un primer momento y como primeros resultados, los hemos interpretado y expuesto con el informe de categorías y el análisis del cuestionario. En este segundo momento, para contestar las preguntas de la investigación, con la traducción y comparación de estos resultados. Presentamos la discusión de resultados en el mismo orden lógico en el que presentamos los primeros resultados.

Para comenzar recordamos la primera pregunta de la investigación ¿Se puede describir una metodología de aprendizaje artístico que a su vez fomente la percepción de la felicidad?

En el siguiente apartado vamos a explicar de manera extensa por qué sí se puede describir una metodología de aprendizaje artístico que fomente la autopercepción de la felicidad en base a las categorías extraídas.

A continuación, extraemos generalizaciones sobre los resultados de la investigación, que pueden ayudar a una comprensión general la misma a partir de este momento:

- El fenómeno de la felicidad es un objeto de estudio pertinente si se estudia el modo en cómo las personas autoperciben la felicidad preguntándoles directamente (Pulido, 2018), como hemos hecho en la presente investigación.
- Hemos respondido a la necesidad de reflexionar, desde una óptica alternativa, sobre los fenómenos artístico y educativos (Agra, 1994) preguntando sobre los mismos a sus protagonistas, como con el fenómeno de la felicidad. Está plenamente justificado el estudio de lo local en un mundo que avanza hacia lo global, precisamente para no perder de vista las situaciones únicas y particulares que puedan aportar nuevas perspectivas (Jiménez, 2016). Además, hemos incluido reflexiones sobre términos contemporáneos como el pensamiento artístico, la creación de comunidad artística, el acompañamiento artístico, las

funciones de la persona que guía en los aprendizajes artísticos, el modo en cómo arte y vida se articulan (Lombao, 2015), etc.

- Hemos extraído estrategias y características específicas de aplicación de la metodología artístico de Fosforita Madrid que introducen la felicidad dentro de sus objetivos, y que se pueden aplicar también junto a otras metodologías respondiendo a la necesidad de incluir a la felicidad en los currículums de la educación formal (Gijón, 2017).
- Asimilando la idea de que desarrollar el pensamiento creativo es adquirir estructuras que nos acercan al conocimiento de lo real a través del hacer artístico (Campuzano, 2004), vamos a incluir formas de aplicar el conocimiento artístico en la vida que aumenten la capacidad de autonomía para hacer o deshacer el mundo que nos rodea.
- Teniendo en cuenta los aspectos biológicos y neurofisiológicos de todas las personas participantes (Valé, 2000), el fin de la metodología que describirnos no es acercarse a ser como el mejor, sino de ampliar el número de puntos de vista, por lo que valoramos positivamente la diversidad en las inteligencias (Rancière, 2010) posibilitando la horizontalidad y una mayor participación en el contexto artístico educativo.
- Los resultados de la investigación muestran que cuando los participantes de una metodología de aprendizaje artístico se sienten confiados, construyen en común un ambiente equilibrado y armonioso. Entonces, sienten la necesidad de asumir la responsabilidad de sus acciones y de sus procesos de aprendizaje. Lo que refleja que todas las personas pueden aprender a ser felices, pero también pueden ser felices de aprender.

Asimismo, dividimos la discusión de resultados en tres apartados:

- Síntesis del informe de categorías: Respondemos a las siguientes preguntas que surgieron a lo largo de la investigación (mirar apartado 3.2)

- Implementación de la metodología estudiada en otros contextos: Aportamos a la discusión la aplicación práctica de los resultados obtenidos en otros contextos diferentes al caso estudiado. Con esta parte pretendemos dar cierta aprehensión de totalidad a la investigación, siendo conscientes de que las limitaciones de la misma están en lo reducido de su contexto de estudio.
- Tablas comparativas de los resultados obtenidos: Terminamos la discusión haciendo un breve resumen comparativo de esta segunda interpretación y asimilación de resultados que nos encamina hacia las conclusiones de la investigación.

7.3.1 Síntesis del informe de categorías

Con esta fusión exponemos, de manera general y sin especificar el origen de las descripciones, las principales ideas de las seis categorías extraídas en el informe. Podemos afirmar que en este apartado nos apropiamos de categorías extraídas y las hacemos nuestras. De nuevo partimos de lo general a lo particular, que en nuestro caso es el espacio artístico Fosforita Madrid.

Además, vamos a relacionar cada una de las cinco primeras categorías con las que enmarcamos lo que pueda ser el fenómeno del aprendizaje artístico dentro de la educación no formal, con los conceptos del marco teórico y con la última categoría, que es la que describe el fenómeno de la felicidad. También, por considerarlo muy importante para nuestra investigación, hemos incluido un apartado que describe las principales características extraídas de la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid aparte, pero justo después de categoría de Aprendizaje artístico.

- Pensamiento artístico.
- Aprendizaje artístico:
- La metodología de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid
 - Características extraídas de la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid.
 - Mención sobre la guía artista educadora/or en Fosforita Madrid
- Creación de comunidad.
 - Mención a la creación de comunidad artística de Fosforita Madrid.
- Relación entre el hacer artístico y la vida cotidiana.
 - Mención persona artista
- Espacio artístico Fosforita Madrid.
- Felicidad.
 - Las cinco fórmulas extraídas para sentir felicidad

7.3.1.1 Pensamiento artístico

Identificamos el pensamiento artístico como una reflexión que nace porque se hace, se practica, se experimenta. El pensamiento artístico lo aprendemos durante toda la vida y en cualquier sitio porque determina la forma en cómo vivimos, es decir, aparece en cuanto nos preguntamos cómo vestir, cómo movernos, cómo comer, cómo transformar el tiempo libre. El pensamiento artístico nos permite posar la atención sobre la vida, la atraviesa y la conforma.

El pensamiento artístico aumenta nuestra capacidad creativa porque no sigue la relación causa-efecto, ya que, ante un mismo problema podemos optar por varias soluciones igualmente válidas. Entendemos que una persona creativa es la que encuentra soluciones distintas en el arte, pero también en la vida, a problemas con respuestas que generalmente ya estaban codificadas antes de experimentarlos.

Las personas que se cuestionan los fenómenos de la realidad en que viven, practican y promueven el pensamiento artístico, que entendemos como un método de conocimiento (Mirar apartado 4.1.1.) que interpreta, a través del lenguaje artístico, fenómenos de la realidad y del cuerpo, ampliando dicha realidad y provocando el autoconocimiento. Lo podemos relacionar con la fórmula para sentir felicidad de Apego al presente.

7.3.1.2 Aprendizaje artístico

Hemos interpretado el fenómeno del aprendizaje artístico dentro de la educación no formal. La educación no formal no está reglada, lo que permite combinar y simultanear distintas metodologías de aprendizaje que no convergen en evaluaciones tipo y, en consecuencia, ayudan a potenciar habilidades particulares que, tal vez, con una única metodología empleada pasarían desapercibidas. La educación no formal es más plural, no es obligatoria y permite participar más del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje no formal es difícil de enunciar porque sucede fuera del código académico, que legitima el conocimiento y los modos de aprenderlo. Lo encontramos en las fuentes y los espacios no formales de educación. El aprendizaje no formal lo podemos evaluar a través de su aplicación en nuestra vida.

Conceptualizamos el saber no formal como el que nace de todo aprendizaje que desenmascara los saberes propios de la educación informal. Los saberes propios de la educación informal condicionan la forma en cómo se vive y no están explícitos, como, por ejemplo, la educación emocional (Mirar apartado 3.3.1.). Describimos el aprendizaje emocional como la forma en cómo se transmiten las cosas en las relaciones interpersonales y el modo en cómo nos afectan. El aprendizaje artístico, como el aprendizaje emocional encuentran en la educación no formal una oportunidad de desarrollo. El aprendizaje artístico es una forma de conocimiento que está en el polo opuesto a las maneras de la educación formal porque destaca el carácter único y particular de cada persona.

Como el pensamiento artístico, el aprendizaje artístico no es causal, de si haces esto te lleva a lo otro, sino que es más enredado y subjetivo. Durante el aprendizaje artístico volvemos una y otra vez sobre un mismo problema para que resolverlo de formas distintas e incluso opuestas, pero todas correctas. No lo entendemos como algo lineal, no se cumplen pasos ni se superan niveles, sino que, con cada proceso planteamos nuevas preguntas, como en el ejercicio de la hermenéutica (mirar apartado 4.2.3.1). En su evaluación, valoramos más la multiplicidad en los puntos de vista sobre un mismo asunto que encontrar una verdad sobre el mismo. El aprendizaje artístico produce saberes situados (mirar apartado 4.3.).

Las dos motivaciones más elegidas que nos llevan a iniciar un proceso de aprendizaje artístico, dentro de la educación no formal, son la ampliación de conocimiento y el crecimiento personal. Parece que el aprendizaje artístico aumenta nuestra capacidad para sentir, desarrollando nuestra capacidad de interpretación de lo real y de nosotras mismas.

En el contexto artístico educativo se ponen en juego nuestra capacidad de escucha (mirar apartado 4.2.3.8.), nuestro cuerpo y nuestro futuro. También, la confianza en el sistema en que se vive (mirar apartado 4.2.3.6.) y la posibilidad de ser personas, porque descubrimos, mediante una constante reinterpretación, la posibilidad de construirnos.

Por un lado, interpretamos que el aprendizaje artístico es una toma de consciencia, un conocimiento que se revela de forma particular en cualquier momento, que no se enseña (mirar apartado 4.2.3.8.). Más que de educación artística hablamos de autoaprendizaje artístico. La duración del aprendizaje artístico coincidiría con el tiempo vital de la persona que aprende.

Las estrategias de acompañamiento en los procesos de autoaprendizaje artístico son la construcción de contextos artísticos educativos donde se potencie la atención y la participación.

Por otro lado, están las personas que entienden el aprendizaje artístico como el cultivo del pensamiento artístico dentro de un contexto educativo.

Las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento artístico son el juego y la metodología de enseñanza artística que se apropia de prácticas artísticas contemporáneas. En este caso es muy difícil que distingamos entre el arte y la educación porque entienden que, el fin de ambos fenómenos es el mismo, la ampliación de conocimiento para poder ser.

7.3.1.3 La metodología de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid

La motivación que tiene el alumnado para acudir a los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid, además de las mencionadas, es para aprender estrategias de desbloqueo sobre lo que tienen aprendido que son los procesos artísticos. Más que aprender una técnica, en Fosforita Madrid se canaliza la búsqueda creativa de cada persona, participando de experiencias artísticas colectivas que les permiten volver a aprender sobre lo aprendido.

En el aprendizaje artístico que experimentamos en Fosforita Madrid no se reflejan los aprendizajes técnicos y formales de las academias. Lo describimos como un laboratorio de ideas donde exploramos con lo artístico desde el placer. Entonces, identificamos que la alegría en la acción creadora es uno de los objetivos del aprendizaje artístico de Fosforita Madrid (mirar apartados 3.4.2. y 4.2.3.4.).

En el contexto artístico educativo de Fosforita Madrid nos importa más el cómo que el qué se aprende. Además, nuestra intención es favorecer las dinámicas grupales y los procesos creativos individuales mediante la organización cambiante del espacio, la disposición del mobiliario y la accesibilidad a los materiales. Proponemos un espacio artístico flexible porque damos la posibilidad de que sea transformado por las personas que experimentan en él, lo que potencia las ganas de participación y la autonomía modal, que hemos identificado como el segundo de los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid (mirar apartados 3.4.2. y 4.2.3.5.).

Por consiguiente, en el contexto artístico educativo de Fosforita Madrid generamos el paisaje lúdico, como una estrategia de aprendizaje que aúna el juego y la construcción en común de un ambiente propicio para el aprendizaje. En el paisaje lúdico los cuerpos se sitúan e interactúan, aceptando unas normas de juego pactadas entre todas las personas participantes, que hemos descrito más adelante como características de la metodología artística de Fosforita Madrid. El papel de la guía artista educadora dentro del contexto artístico educativo es como el de la artista en una *performance* (mirar apartado 4.2.3.7.), porque, través de una forma de expresarse alegre e intencionada, motiva a la acción, a las ganas de hacer arte.

Si vamos más allá, encontramos que los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid son acciones que poseen las características de la *performance* artística (Jones, A. y Warr, T. (Ed) (2011)):

- Siempre es distinta. Depende de un contexto preciso pactado de antemano por las personas que interactúan en él.

- Siempre se pone en juego la propia identidad, el propio cuerpo, la memoria, etc. de las personas que participan.
- Siempre se asumen diferentes roles y niveles de participación dentro de la *performance*.
- Todas las personas participantes son igual de cruciales en la *performance*.
- El tipo de experiencia y conocimiento que genera son imprecisos, porque el lenguaje corporal es impreciso e imposible de controlar.

Desde el inicio, planteamos el aprendizaje artístico en Fosforita Madrid como un proceso artístico propio y de cada cual, porque ante una misma proposición, cada persona la resuelve a su manera y todas las soluciones son válidas. Asumen que la responsabilidad del aprendizaje artístico es de quien aprende identificando su responsabilidad sobre los aprendizajes. Por lo tanto, la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid no dirige en general hacia un saber concreto, unificador u homogéneo.

En la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid preguntamos por lo que se anhela aprender, para situarlo, pero no como fin de los aprendizajes. A través de esta metodología, el sentido de lo aprendido es posterior a los procesos de creación y, además, cada persona lo define de manera diferente cada vez. El anhelo condiciona nuestro aprendizaje porque, desear aprender algo es necesario para movernos hacia su aprendizaje. Sin embargo, si seguimos solo la dirección que marca el deseo podemos generarnos frustración y limitar nuestros aprendizajes, porque olvidamos en los márgenes otras posibilidades de comenzar un proceso propio de creación.

La eficacia no entra dentro del aprendizaje artístico de Fosforita Madrid porque no nos permite perder el tiempo en la experimentación artística. Los posibles saberes asociados a la metodología de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid los conectamos con los que emerjan de las dinámicas entre los cuerpos, las cosas y la propia experimentación artística dentro del paisaje lúdico construido en común. Luego, en la evaluación participativa (mirar apartado 4.2.3.8.), buscamos reconocer estos saberes imprecisos,

señalando los logros, para que en común ampliemos nuestra capacidad de percibir, expresar y construir de una manera propia y consciente. Consideramos que en estas evaluaciones se adquieren destrezas y herramientas que nos ayudan a mirar más allá, potenciando nuestra apertura hacia otros mundos posibles, hacia otras formas de estar en el mundo. Identificamos, entonces, el tercer objetivo de la metodología de es uno de aprendizaje artístico en Fosforita Madrid (Mirar apartados 3.4.3 y 4.2.3.6).

La investigadora deduce que los fenómenos artísticos educativos que se desarrollan en Fosforita Madrid estrechan el vínculo entre el aprendizaje artístico y la vida cotidiana. Tanto las personas participantes en los fenómenos artísticos educativos puntuales como las que acuden semanalmente al este espacio artístico afirman que su participación les procura herramientas para distinguir lo artístico en lo cotidiano. El aprendizaje artístico de Fosforita Madrid le permite ser conscientes de que se expresan para poder comunicarse y de que pueden elegir entre distintas formas de hacerlo también en sus vidas.

Mención a las características extraídas de la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid

1. No existe obligatoriedad. Las personas que participan semanalmente en Fosforita Madrid pueden elegir ir o no, se paga por sesión. Las sesiones están abiertas para participar haciendo o participar mirando.
2. Las sesiones se pueden interrumpir. Se puede salir o cambiar de actividad.
3. El juego, en las primeras sesiones de aprendizaje artístico, permite experimentar con el proceso creativo propio y ajeno. El juego permite no tomarse en serio lo serio, lo que posibilita tomar distancia sobre las frustraciones.
4. Se pretende un aprendizaje artístico basado en la experiencia colectiva, pero desde el hacer y la expresión artística propia. El sentido particular de lo aprendido es posterior a la experiencia colectiva de aprendizaje. En el haciendo artístico propio no se sabe lo que se está haciendo, hasta que lo has hecho. La atención durante el proceso artístico es imprescindible para otorgarle un sentido al proceso realizado.

5. La repetición en el aprendizaje artístico es fundamental para alcanzar el sentido de ese aprendizaje.
6. Se experimenta con los prejuicios, las normas, los tabúes y las costumbres a través del hacer artístico. Esta experimentación permite aprender una distancia y dudar de su inmovilidad.
7. No se buscan resultados homogéneos. Se reconoce que el hacer artístico permite, ante un mismo problema o proposición, que otra persona lo pueda solucionar de una forma distinta e igualmente válida.
8. A través de la experimentación corporal, técnica y temática, se canaliza la búsqueda creativa de cada persona. El aprendizaje artístico permite hallar herramientas que amplían la capacidad de conocimiento de lo real.
9. A medida que avanzan las prácticas artísticas educativas, la responsabilidad del aprendizaje se traslada a la persona que aprende. Cuando va descubriendo su ritmo y se emancipa de las propuestas de la guía artista educadora, el rol de la guía se transforma al de compañera.
10. La guía artista educadora más que enseñar, provoca el hacer artístico.
11. La guía artista educadora siempre debe especificar que habla desde su experiencia y desde su gusto. Cuida su lenguaje evitando sentencias moralizantes de esto está bien o está mal. Describir con juicios morales el hacer artístico de una persona, tanto si es para bien, como si es para mal, la limita.
12. La guía artista educadora actúa dentro del contexto artístico educativo con una forma de expresarse alegre e intencionada para contagiar las ganas de hacer, apreciando cada sesión como una *performance* colectiva sobre el aprendizaje artístico.
13. La guía artista educadora acompaña en los aprendizajes artísticos con devoluciones en caliente sobre los procesos artísticos que se están llevando a cabo. Ofrece

referencias, alternativas técnicas o simplemente parar el proceso para reflexionar... Y siempre, al final de cada sesión, una evaluación participativa que desarrolle la capacidad crítica del grupo.

14. El aprendizaje para la guía artista educadora consiste en hacer un constante esfuerzo por habitar las diferentes cabezas y por situarse en la piel de las personas que aprenden.
15. Todo en el contexto artístico educativo comunica y predispone a quien lo habita hacia un tipo de aprendizaje. Las personas que participan saben que el mobiliario, las luces, el sonido, los materiales de cada sesión se puede adaptar a sus necesidades.
16. El contexto se relaciona desde la antropología de la sensibilidad (mirar apartado 4.2.3.3).
17. Programar fenómenos artísticos educativos eventuales, abiertos al público y temáticos, en donde, a través del formato de la fiesta, se vive y se comparte el aprendizaje artístico como una experiencia liberadora.

Mención sobre la guía artista educadora/or en Fosforita Madrid

A lo largo de la investigación hemos nombrado a la persona que educa artísticamente como guía artista educadora y hemos preguntado por los talentos que debe desempeñar dentro del contexto artístico educativo:

- Comunicadora: con la comunicación multidireccional no sólo nos referimos a la existente entre el alumnado y la educadora, sino que contemplamos los cuerpos, el gesto, el movimiento, el espacio, el mobiliario, la disposición de los materiales, las herramientas, etc. Todo en el contexto artístico educativo comunica y predispone a quien lo habita hacia un tipo de comprensión y actitud. La guía artista educadora provoca la comunicación multidireccional a través del contagio

de su propia alegría y su capacidad de escucha, que no es otra cosa que posar su atención en lo que no espera escuchar.

- Mediadora: la guía artista educadora hace un constante esfuerzo por habitar las diferentes cabezas que participan en el contexto artístico educativo. Es humilde y siempre especifica que habla desde su experiencia y desde su gusto, invitando a que la otra persona también se comunique, activando su capacidad de empatía y paciencia.
- Experimental: la guía artista educadora, como artista, posee un saber basado en la experimentación artística material, conceptual y relacional, que le permite ser versátil, es decir, tiene aptitud para cambiar de lugar, girar el rumbo y mostrar su vulnerabilidad ante el error.
- Responsable: la guía artista educadora activa su atención hacia los cuidados del entorno, de una misma, de las demás personas, del empleo del lenguaje, etc.

7.3.1.4 Creación de comunidad artística

El público no participa de la misma manera en una institución a como lo hace en un espacio artístico independiente, pues entiende la institución como la llamada de lo oficial y de lo prestigioso. En estos espacios, a través de sus normas, de su nombre, de su estética y de las personas que trabajan en ellos, el movimiento de los cuerpos está limitado. Procuran que los cuerpos se muevan en una dirección y actúen de una manera determinada. Entendemos que el público está muy bien educado para responder a estas expectativas y sentirse parte de la comunidad de estos espacios sin plantearse siquiera sus condiciones.

En cambio, en los espacios artísticos independientes y contemporáneos, las normas pueden ser consensuadas. Sin embargo, también, hay diferencias entre estos espacios, pues algunos tienen la voluntad de legitimar lo que es el arte, condicionando de antemano a sus participantes, y otros, *a priori* no, como es el caso de Fosforita Madrid,

que describimos más adelante. En cuanto a las motivaciones de participación tanto en instituciones como en espacios artísticos independientes son, otra vez, el enriquecimiento personal y la ampliación de conocimiento.

La creación de comunidad nos parece el gran reto porque advertimos que existe una separación clara entre la actividad artística y la vida vecinal en los espacios artísticos independientes. La creación de comunidad, más que ligada a un contexto físico, nace de la curiosidad por unos intereses comunes y de la construcción, también en común, de una temática. El crecimiento de la comunidad artística suele depender más de las redes sociales virtuales que de la interacción vecinal. Advertimos que, para crear comunidad artística, es necesaria la reciprocidad, esto es, participar, a su vez, de las propuestas de otros artistas, colectivos o espacios independientes.

Cómo nombrarse es determinante para atraer a un público específico. Las fiestas son una estrategia de creación de comunidad artística entre los espacios artísticos, el vecindario y el público en general. Colaborar con las demandas que llegan del entorno permite la creación de comunidad artística dentro de un barrio.

Mención a la creación de comunidad artística de Fosforita Madrid

En Fosforita Madrid, más que imponer un marco teórico y actitudinal sobre lo artístico, permitimos que circulen otros los discursos, posibilitando modos de participación más diversos e inesperados. Nuestra capacidad de escucha hacia lo diferente, nos hace más inclusivos que otros espacios artísticos independientes semejantes. Nuestra comunidad artística es heterogénea, creándose de forma recíproca y horizontal.

Definimos a Fosforita Madrid como un espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. En nuestra participación en sus fenómenos artísticos educativos compartimos experiencias y conocimientos artísticos, y, a su vez, sentimos que, al hacerlo, creamos una comunidad artística. La sensación de pertenencia a la comunidad artística de Fosforita Madrid nos permite sentir que compartimos y nos comunicamos con los demás, que es la fórmula

para sentir felicidad más mencionada (mirar apartado 7.1.6.1.). Entonces, la participación en los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid aumenta nuestra percepción de felicidad individual.

Afirmamos que en Fosforita Madrid tenemos la voluntad de crear una comunidad artística porque hacemos explícito el contexto inmediato en el que nos situamos. Nos causa curiosidad nuestro entorno y nos relacionamos con el vecindario aplicando una antropología de la sensibilidad (mirar apartado 4.2.3.3.) sustentada en una actitud de confianza y cercanía que atrae a personas que tal vez no hubiesen colaborado, ni incluso entrado, en un espacio de arte contemporáneo. El escaparate abierto y esta actitud propician la participación de estas personas en los fenómenos artísticos de Fosforita Madrid.

Muchas veces ocurre que lo que la comunidad entiende por artístico, dista mucho de lo que el propio espacio artístico piensa que es lo artístico. Entonces las fiestas son una estrategia de mediación. Las fiestas de Fosforita Madrid son *happenings* y *performance* colectivas, abiertas a la participación y en torno a una temática, donde las personas que participan sienten la libertad de ser totalmente ellas mismas.

La actitud de las personas que gestionamos Fosforita Madrid es clave para que sintamos este espacio como un refugio de amor en donde se hace más arte del que se muestra. Somos reconocidas por ser una referencia de cómo promover el hacer artístico y las ganas de participar, definiéndonos como punto de encuentro de eventos artísticos en el barrio de Lavapiés.

7.3.1.5 Relación entre el hacer artístico y la vida cotidiana

Por un lado, entendemos la vida y su relación con el fenómeno artístico de manera diferenciada. Tenemos nuestra profesión, nuestras relaciones interpersonales y nuestra relación con el arte.

Por otro lado, entienden que no es que haya una manera artística de estar en el mundo, sino que la artística es la única forma de estar en el mundo. No hay un límite claro entre vivir y hacer arte porque el arte y la vida están unidos por la capacidad simbólica. El ser humano se relaciona con su circunstancia gracias a esta capacidad simbólica que se desarrolla con la experiencia artística.

En otro orden de ideas, vinculamos hacer artístico y vida cotidiana cuando tomamos decisiones relacionadas con nuestra forma de estar y presentarnos ante el mundo, es decir, cuando somos conscientes de que estas formas se construyen: cómo nos vestimos, como hablamos, desde dónde nos relacionamos.... Entendemos que nuestra vida es cómo nos comunicamos y la comunicación está articulada por lo artístico, reconociendo lo artístico en nuestra cotidianidad.

Las personas que son conscientes de que se expresan para poder comunicarse y saben que pueden elegir entre distintas formas de hacerlo, entonces empiezan a hacer artística su vida (mirar apartado 4.2.3.2.). El hacer cotidiano está atravesado siempre por lo artístico, que permite elegir entre formas propias de hacer y de comunicarse. Relacionamos el hacer arte con la tranquilidad y el placer, considerando las decisiones artísticas como un aspecto muy importante de nuestra vida, porque el hacer y el pensamiento artístico experimentados de manera consciente siempre aportan algo a la vida, son una forma de conocimiento (mirar apartado 4.2.3.2.).

Mención persona artista

Una persona artista es una figura, un papel en la sociedad, una profesión. El artista es un profesional del arte.

La persona que es artista es una persona que hace arte, es quien se dedica a la creación, de lo que deducimos que hay personas que no se dedican a la creación. Planteamos una división entre las grandes artes y lo artístico en lo cotidiano. Por un lado, están los grandes artistas y, por otro lado, los artistas cotidianos, personas conscientes de que toman decisiones que tienen que ver con lo artístico en su cotidianidad.

El artista trabaja con la creatividad. Amplía su capacidad de experimentación cuando hace arte, al igual que la amplía el niño cuando juega. La imaginación en la infancia sucede en el juego y en la edad adulta en la experiencia artística. El artista vive en un estado receptivo, abierto a la experiencia placentera, como los niños en el juego. Un artista es una persona creativa que imagina más allá de lo establecido. Altera lo normativo para comprender la realidad.

El artista también es un *médium* que está en contacto con el inconsciente, que es igual para toda la humanidad, y con el contexto histórico individual, sujeto a costumbres y normas contingentes propias de cada cultura.

Una persona que es consciente de que es artista, no puede dejar de serlo porque su vida se hace artística y todo lo relaciona con este hacer, que determina su ser. Una persona que es artista no debe ensimismarse, sino que siempre debe estar abierta, escuchar lo que los demás y su contexto puedan contarle. Artista es quien se deja contagiar por lo artístico de los demás y trabaja para descubrir su dimensión artística propia.

Toda persona tiene la capacidad de ser artista y se llama artista cuando hace arte de forma consciente y lo reconocen como tal. A un artista lo legitima el modo en cómo se presenta ante los demás. Si una persona se presenta como artista el resto la ve y la trata como artista, aunque subyace la idea de que, además, tiene que ser atestiguado por quienes legitiman quien es y quien no es artista. También, lo legitima el dinero que gane con su arte y su edad.

7.3.1.6 Espacio artístico Fosforita Madrid

¿Por qué Fosforita Madrid es un espacio de arte inclusivo, alegre y cercano?

Es inclusivo porque cobija propuestas artísticas diversas.

Es cercano porque, más que definirnos como dentro o fuera del mundo del arte, somos un espacio en el que provocamos la sensación de pertenecer a una forma de sentir la

vida desde la experimentación artística en común. Transformamos en artístico lo cotidiano.

Es abierto porque escuchamos y apoyamos a propuestas artísticas distintas a nuestros gustos o perspectivas de lo que pueda ser el arte. De antemano, no se puede palpar un discurso de fondo que determine qué es arte; o qué tipo de arte se promueve; o cómo hay que comportarse cuando se ve o se hace arte. Esto nos permite acceder a otros discursos diferentes al nuestro sobre lo que pueda ser lo artístico.

En consecuencia, también definimos a Fosforita Madrid como un espacio artístico multifuncional y lugar de encuentro en el barrio. En comparación con otros espacios artísticos, Fosforita Madrid se caracteriza por ser más inclusiva, vivencial, y menos conceptual y reglada. Hacemos más arte del que mostramos.

En Fosforita Madrid promovemos la libertad de acción aplicando una antropología de la sensibilidad. La actitud de las personas que gestionamos Fosforita Madrid es clave para explicar por qué nos definen, además, como un lugar de referencia de cómo promover la participación artística. Personalizan nuestro espacio al describirlo como vital, alegre, cercano, generoso, acogedor, amigable, flexible y experimental.

7.3.1.7 Felicidad

Cuando anhelamos, cuando estamos en esa actitud, podemos imaginar sentirnos felices. La felicidad es un fenómeno que imaginamos. La felicidad sucede, se desencadena, cuando se pone en práctica esta actitud de anhelar. Un anhelo es lo que no estoy sintiendo o lo que he dejado de sentir. Para practicar la actitud de anhelar es necesario imaginar eso que no está sucediendo o que dejó de suceder, es decir, el fenómeno de la felicidad. La felicidad como anhelo es lo que imagino que no está sucediendo y lo que me gusta hacer que no es trabajo.

Lo común a todas las fórmulas para sentir felicidad es la actitud de anhelar.

Describimos las fórmulas para sentir felicidad con un sustantivo verbal. El infinitivo es una forma apta para expresar la idea de una acción como noción general, sin especificar las circunstancias de su realización particular. No se especifica el contexto donde pueda suceder el fenómeno de la felicidad, interpretamos que más que algo externo, es un sentimiento interno.

La idea de la conquista de la felicidad es algo propio de nuestra cultura occidental y podemos describir modos opuestos de sentir la felicidad de manera simultánea, lo que nos demuestra que siendo un fenómeno universal es contingente también. Asimismo, la felicidad implica que la persona haga algo para ser o estar feliz, pero también al revés, que sea o esté feliz para hacer algo.

Las cinco fórmulas para sentir felicidad

1. Hacer lo que te gusta hacer para:

Superar miedos: visibilizar y afrontar los miedos produce felicidad.

Encontrar el propio camino: la recompensa del esfuerzo para construir o resistir en el propio camino, produce felicidad.

Cumplir el destino: sentir la vida como destino y que se progresa para alcanzarlo, produce felicidad.

2. Apego al presente a través de la:

Atención: ser consciente de que se percibe en cada instante sintiendo el presente, genera felicidad.

Gratitud: dar las gracias provoca el reconocimiento de la propia existencia en la existencia de lo otro, este reconocimiento genera felicidad.

3. Comunicarse: compartir las experiencias de la propia vida con las demás personas, genera felicidad.

4. Tener una vida a través del:

Proyecto vital: cumplir con objetivos previsibles o comunes de un proyecto vital, genera la sensación de control sobre la vida y esto produce felicidad.

Fluir: decidir cómo nos afectan las cosas, aprender a relativizar, genera felicidad.

5. Reírse: experimentar en gerundio que se está viviendo provoca felicidad: riendo, bailando, comiendo...

7.3.2 Implementación de la metodología estudiada en otros contextos

Hemos implementado la metodología de aprendizaje artístico estudiada en esta investigación en contextos distintos al del caso de estudio con el fin de evaluar si es posible su extrapolación y adaptación lejos del espacio artístico Fosforita Madrid. Para ello, hemos trasladado actividades artísticas educativas que se practicaron de forma colectiva en el contexto de estudio, empleado las mismas estrategias metodológicas, a otros contextos.

Decidimos mostrar el registro de estas acciones artísticas a través de cuatro fotoensayos (Marín, 2014) realizados por diferentes fotógrafos y fotógrafas:

- Diálogos con el cuerpo
 - Fosforita Madrid
 - La Plaza de Matadero Madrid
 - APPA Art Gallery, Madrid.
- Acción de pintura colectiva abierta al público. Festival de Gaztapiles, Madrid.
- Experiencia artístico rural. Avedillo de Sanabria, Zamora.
- Pintamos el Bilibliotejo. Gallejones de Zamanzas, Burgos.

Con estos fotoensayos intentamos mostrar las características (mirar apartado 8.1.7.3) y estrategias (mirar apartado 9.2.1) de aplicación de esta metodología, sintetizadas y adelantadas en estos seis puntos:

- Mediar desde la antropología de la sensibilidad.
- El acompañamiento en el aprendizaje artístico.
- Construcción en común de un paisaje lúdico.
- La escucha multidireccional.
- Provocar el aprendizaje artístico por descubrimiento.
- Descubrir a la artista educadora.

Por otro lado, a través de estos fotoensayos también intentamos exponer los tres objetivos que propone esta metodología con el fin de aumentar la autopercepción de la felicidad de las personas que la practican y que son:

- Estimular la alegría en la acción creadora.
- Impulsar la autonomía modal.
- Desencadenar la apertura hacia otros mundos posibles.

A continuación, mostramos los seis fotoensayos, entre los que hemos intercalado también notas de campo y alguna cita bibliográfica que nos ha parecido pertinente, al igual que en la construcción propia del cuaderno de campo (mirar apartado 6.4). Los cuatro fotoensayos, que por claridad son referenciados como una sola imagen, están introducidos por una ficha que contiene la información básica de cada acción artística:

- Contexto
- Planteamiento
- Encuadramiento
- Temporalización
- Proceso y Actividades realizadas
- Modelo de diseño metodológico
- Objetivo secundario
- Evaluación

7.3.2.1 Diálogos con el cuerpo

Contexto: Fosforita Madrid (2015). Plaza de Matadero Madrid (julio, 2017) invitadas Spaguetti Vermissage Calle Concepción Jerónima, Madrid, invitada por APPA Art Gallery (agosto, 2019).

Planteamiento: Acción artística colectiva inspirada en los trabajos de Heather Hansen, Tony Orrico, Tracy Emin y Anne Teresa De Keersmaeker. Forramos el espacio en donde va a transcurrir la acción con papel o tela y se distribuyen carboncillos por el suelo.

Encuadramiento: Programación de la acción colectiva, intergeneracional y abierta al público en la que experimentamos con formas de conocimiento somático, con los límites entre lo público y lo privado y con la intimidad en los procesos creativos a través del dibujo y del movimiento en un espacio acotado. Fuimos y en la calle Concepción Jerónima.

Temporalización: Un día. Una semana de publicidad.

Proceso y Actividades realizadas:

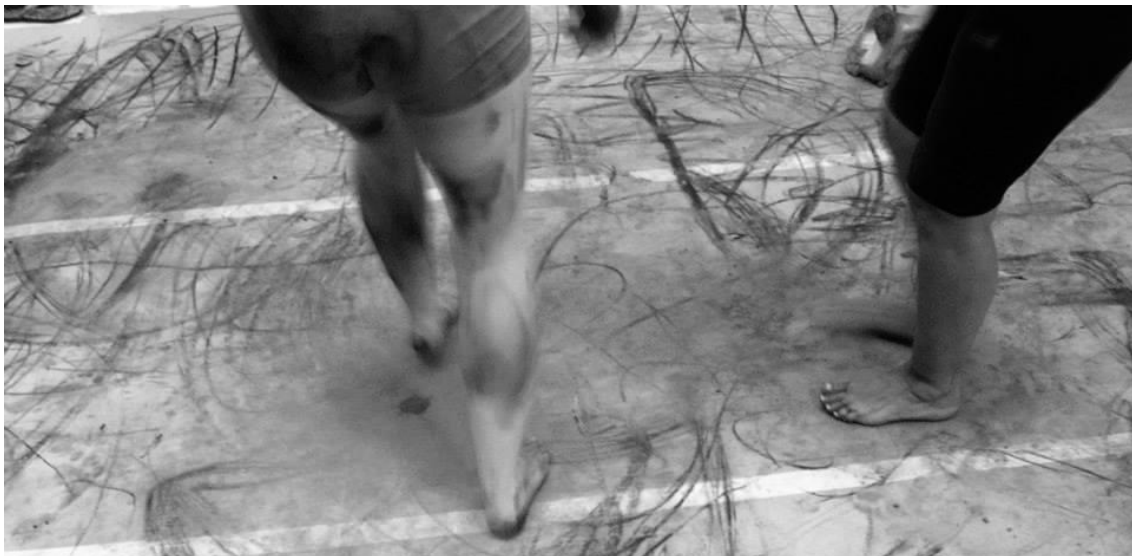
- Breve cuestionario (15 min): ¿Cuál es tu expectativa y/o motivación para participar en Diálogos con el cuerpo?
- Situación del contexto de la acción (30min): Se repasa, a través de imágenes, los trabajos de artistas que sitúan al cuerpo propio o ajeno como tema, herramienta y material de las obras de arte desde mediados de los años 50 del pasado siglo.
- Preparación del cuerpo (15 min): Técnica de relajación inspirada por la Danza Contact que permite la toma de conciencia de la gravedad, el peso, la respiración, la piel, la temperatura, el espacio y sobre todo del cuerpo ajeno.
- Comienzo de la acción: No límite de tiempo. No música. La guía informa de cuándo empezar.

Modelo de diseño metodológico: Metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la autopercepción de la felicidad.

Objetivo secundario: Explorar y expresar las combinaciones de energía que se producen utilizando el cuerpo y el dibujo como herramientas.

Evaluación participativa: Al final de la acción cada persona escribió brevemente sus sensaciones en un papel o bien, comentamos la experiencia en una evaluación participativa. En resumen y en común con los tres fotoensayos presentados, afirmamos que esta acción superó siempre nuestras expectativas, hablando de una amplitud en la percepción de la intimidad, de los otros cuerpos y sintiendo una extraña y compartida “sensación de plenitud”.

Tabla 14. Resumen de la acción artística Diálogos con el cuerpo.



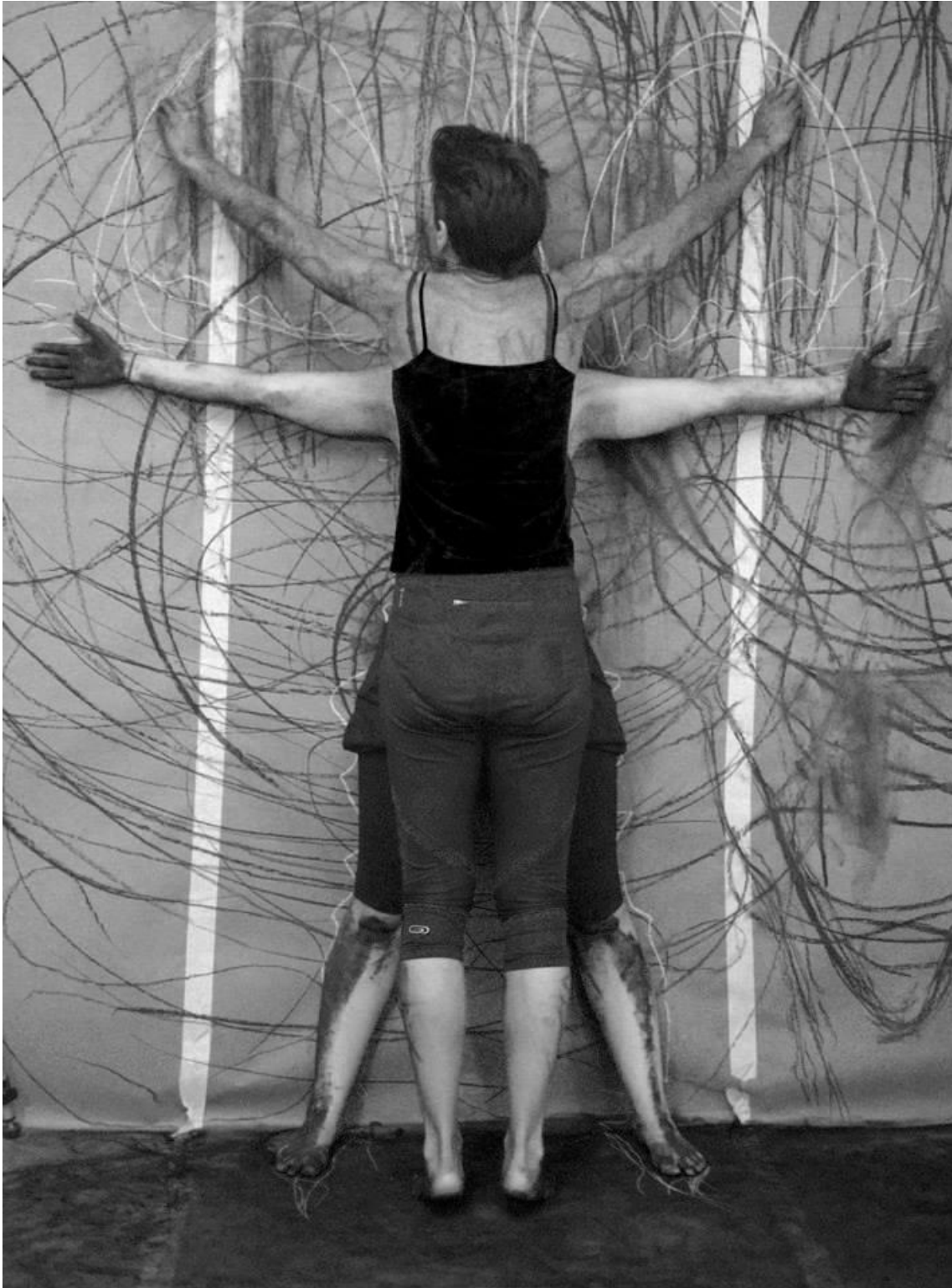


Imagen 36. Fotoensayo sobre la práctica artística “Diálogos con el cuerpo” en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2015).

LA PLAZA DE MATADERO MADRID. JULIO, 2017.





Imagen 37. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción Diálogos con el cuerpo en La Plaza de Matadero Madrid (Guillermo Latorre, 2017).

APPA ART GALLERY. CALLE CONCEPCIÓN JERÓNIMA, MADRID. AGOSTO, 2019.





“El acto mismo es exactamente lo que es a causa de cómo fue hecho. En el acto no hay distinción sino integración perfecta de la manera y el contenido, la forma y la substancia”

(Dewey, 2008, p. 123)

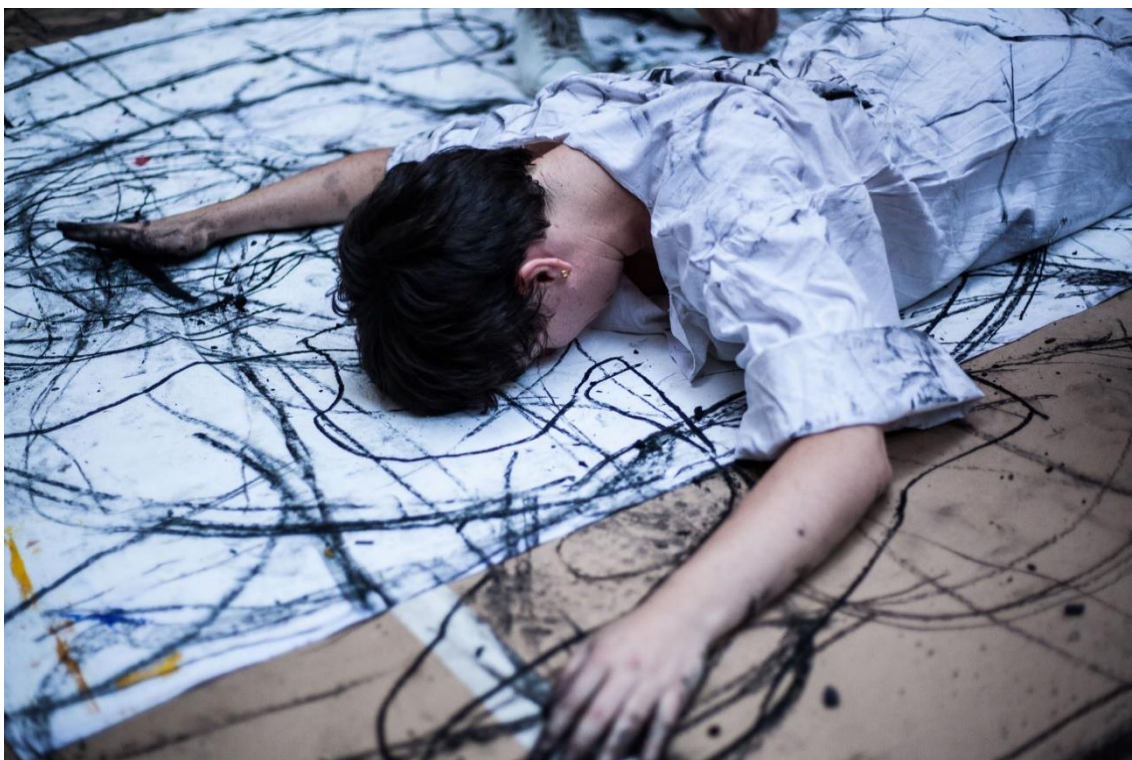


Imagen 38. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción Diálogos con el cuerpo en la calle Concepción Jerónima de Madrid, invitada por APPA Art Gallery (Ione Adán, 2019).

7.3.2.2 Acción de pintura colectiva abierta al público

Contexto: Calle Gaztambide de Madrid. Dentro del Festival Gaztapiles para la dinamización del barrio de Moncloa. Septiembre 2017.

Planteamiento: Acción de pintura colectiva y abierta al público en la calle. Técnicas de pintura contemporánea propuestas sobre un lienzo de 10 m x 2 m.

Encuadramiento: Programación de la acción colectiva, intergeneracional y abierta al público en el Festival Gaztapiles 2018, organizado junto a dos alumnas de Fosforita Madrid y junto a la Galería ASPA Contemporary. Experimentamos con temas como la antropología de la sensibilidad, los límites entre lo público y lo privado, y la reivindicación del uso vecinal del espacio público de la calle Gaztambide a través de una acción artística: la pintura colectiva y simultánea de un mural.

Temporalización: Una semana de organización y publicidad. El evento dura siete horas.

Proceso y Actividades realizadas:

- Publicidad de la acción dentro del marco del festival.
- Preparación del material e invitación a participar (30 min).
- Pintura con el lienzo expandido en horizontal (3 horas).
- Pintura con el lienzo en vertical, colgado de la valla de los jardines de San José de Calasanz (4 horas minutos).
- Recogida y limpieza (30 minutos).

Modelo de diseño metodológico: Metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la autopercepción de la felicidad.

Objetivo secundario: Experimentar formas de creación de comunidad, de estrategias de acercamiento al vecindario y disfrute de la vía pública a través del hacer artístico.

Evaluación: En general, las personas que participaron lo hicieron de forma espontánea. Tuvimos mucha más participación infantil que adulta, seguramente por el imaginario común que tenemos de este tipo de actividades y a pesar de nuestro esfuerzo por contagiar la alegría para la participación. Sin embargo, a pesar de la escasa participación adulta, sí que hubo mucha expectación y se crearon grupos de vecinos que se saludaron y entablaron conversaciones en torno a los temas propuestos.

Tabla 15. Resumen de la acción artística Acción de pintura colectiva abierta al público.







Imagen 39. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción de pintura colectiva del Festival de Gaztapiles, en la calle Concepción Jerónima de Madrid (Guillermo Latorre, 2017).

7.3.2.3 Experiencia artístico rural

Contexto: Avedillo de Sanabria, Zamora. Junio 2021.

Planteamiento: Jornadas experimentales centradas en la pintura de paisaje y en las derivas por el bosque. Como guía artista educadora convoqué con un grupo reducido de personas y guíe su atención en los distintos procesos: pintura, paseos, rituales cotidianos.

Encuadramiento: Una casona con más de 200 años de vida, rehabilitada respetando la arquitectura tradicional y con un inmenso jardín, dentro del parque natural del Lago de Sanabria. Informamos del programa de estas jornadas al alumnado de Fosforita Madrid y al público por redes sociales.

Temporalización: Un mes. La experiencia artística rural compartida dura un fin de semana.

Proceso y actividades realizadas:

- Presentación y paseo deriva: diálogo con los alrededores del Taller de la Seda.
- Cena, puesta en común de las primeras impresiones sobre el lugar y descanso.
- Paseo y reflexión sobre los modos de estar en el paisaje: paseando, sentada, gritando, dormida, escuchando, recolectando, leyendo, pintando, etc.
- Desayuno.
- Apuntes rápidos y pictóricos del paisaje. Observación y técnicas.
- Comida.
- Esbozar el paisaje en el caballete.
- Cena, lectura compartida y descanso.
- Recolección de elementos del paisaje y construcción de nuevos elementos.
- Desayuno.
- Construcción de un paisaje interior.
- Comida.

Modelo de diseño metodológico: Metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la autopercepción e la felicidad.

Objetivo secundario: Hacer artístico lo cotidiano.

Evaluación: Evaluación participativa al final de cada jornada donde se resaltaron las experiencias y conocimientos más significativos: Debates en torno los límites de lo artístico, la posibilidad de una metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la autopercepción de la felicidad. Además, pedimos por email su opinión sobre lo vivido y las respuestas nos alentaron a programar más.

Tabla 16. Resumen de la acción artística Experiencia artística rural.









Imagen 40. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto (Eva Zaragoza, 2021).

7.3.2.4 Pintamos el Bibliotejo

Contexto: Gallejones de Zamanzas, Burgos. Julio 2018.

Planteamiento: Acción de pintura colectiva en el medio rural. Técnicas y estrategias de pintura contemporánea sobre un autobús.

Encuadramiento: Desde la Asociación Bici Aventura nos invitaron a organizar unas jornadas de pintura colectiva para *Pintar el Bibliotejo: Una biblioteca rural en un autobús urbano* con la intención de crear un reclamo que invitase a participar de una actividad artística en un medio rural. En Fosforita Madrid propusimos al alumando hacer los bocetos que luego trasladaríamos al autobús.

Temporalización: Un mes. El evento duró un fin de semana. Julio 2018.

Proceso y Actividades realizadas:

- Breve explicación sobre las técnicas a utilizar (1 hora) y de cómo traspasar los bocetos.
- Pintura del autobús (25 horas): La guía artista educadora anima a lanzarse a pintar y sólo informa, al grupo del que forma parte, cuando tienen dudas después de haber empezado a pintar.
- Recogida y limpieza (2 horas)
- A parte, había que organizarse con las comidas, con los transportes o con la gestión de la gente que venía a pintar.
- Debates en torno al hacer artístico y la metodología usada (8 horas)

Modelo de diseño metodológico: Metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la autopercepción de la felicidad.

Objetivo secundario: Debate en torno a cómo se desarrolla lo artístico en el entorno natural.

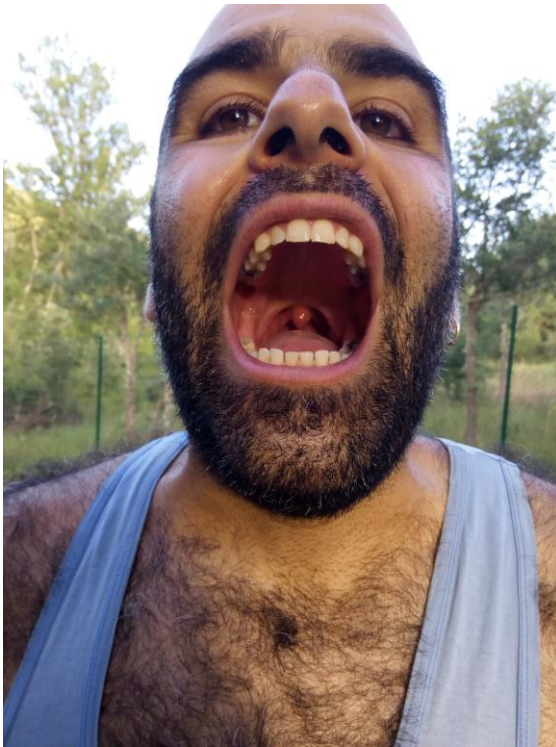
Evaluación: Se propusieron debates en torno a la experiencia vivida. Como apunte, teniendo en cuenta que la mayoría de las personas que se apuntaron habían dejado de pintar en primaria, nadie había usado un spray antes, ni pintado sobre una superficie tan grande como un autobús. Por lo que además de las técnicas en sí, fue necesaria una breve explicación de los movimientos del cuerpo al pintar y abrir un debate en torno al miedo que nos produce volver a pintar.

Tabla 17. Resumen de la acción artística *Pintamos el Bibliotejo*.



Para mí, lo específico del arte es el hacer artístico, que tiene más que ver con el *cómo lo hago*, que con el *qué hago*. *Cómo lo hago* se relaciona con el proceso, con el contexto, con la comunicación, con los recursos. Desde mi experiencia como artista educadora, tanto en Fosforita Madrid como en otros contextos educativos, considero que el acto de guiar la actividad de las demás personas que quieren aprender, es, en sí mismo, un hacer artístico, porque tiene que ver más con el *cómo se guía* que con el *qué se enseña* (Nota de campo 2019).

Fosforita Madrid además de alegre, inclusiva y cercana es también camaleónica, feminista, colaborativa, rural e intergeneracional (Nota de campo 2019).



“Se equivocan quienes se apartan de las producciones que nos hacen sonreír, se equivocan si suponen, a la ligera, que tales producciones están condenadas por nuestra propia sonrisa”

(Berger, 1976, p. 61)





Imagen 41. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, pintar el Bibliotejo: Una biblioteca rural en un autobús urbano (Javier García Guadarrama, Ester Zaragoza Marquina y Eva Zaragoza Marquina, 2018).

7.3.3 Tablas comparativas de los resultados obtenidos

7.3.3.1 Relación entre los objetivos de la investigación y las categorías extraídas

Los objetivos de la investigación se responden con cada uno de los conceptos extraídos en el informe de categorías. Según el orden de su planteamiento inicial:

Objetivos de la investigación	Categorías extraídas
Determinar si en el espacio artístico Fosforita Madrid se ha estado experimentando con una metodología de aprendizaje artístico que permita sentir un aumento en la autopercepción a la felicidad.	Vínculo entre hacer artístico y vida cotidiana
Describir qué entiende la comunidad en torno a Fosforita Madrid por aprendizaje artístico.	Pensamiento artístico
Describir qué entiende la comunidad en torno a Fosforita Madrid por felicidad. (Determinar si en el espacio artístico Fosforita Madrid se ha estado experimentando con una metodología de aprendizaje artístico que permita sentir un aumento en la autopercepción a la felicidad).	Sobre la felicidad
Describir si la sensación de pertenencia a una comunidad artística aumenta la sensación de felicidad individual.	Creación de comunidad artística
Evaluar si contagiar la alegría en la acción creadora, potenciar la autonomía modal y vislumbrar otros mundos posibles son los elementos clave de la metodología de aprendizaje artístico que se experimenta en Fosforita Madrid. (Describir qué entiende la comunidad en torno a Fosforita Madrid por aprendizaje artístico).	Aprendizaje artístico
Comparar en qué se diferencia y qué tiene en común Fosforita Madrid con otros espacios artísticos y educativos no formales.	Espacio artístico Fosforita Madrid

Tabla 18. Tabla que relaciona los objetivos de la investigación con las categorías extraídas.

7.3.3.2 Compendio y relación entre las categorías extraídas

En las siguientes tablas tratamos de resumir las categorías extraídas. Nuestra intención ha sido la de ayudar y ayudarnos a la comprensión de cada una de ellas, sintetizándolas al máximo.

En la primera tabla se muestra el resumen de cada categoría menos la de Fosforita Madrid. La categoría de Fosforita Madrid se va a resumir en la segunda tabla con la intención de comparar sus características con las categorías, en un intento de demostrar que éstas se encuentran insertadas en el contexto estudiado.

Pensamiento artístico	Aprendizaje artístico	Comunidad artística	Relación entre el arte y la vida	Felicidad
Aumenta la capacidad creativa: construir soluciones distintas a las aprendidas en el arte, pero también en la vida. Se practica y promueve cuando se cuestionan los fenómenos de la realidad en que se vive. No sigue la relación causa-efecto, porque ante un mismo problema hay multitud de soluciones correctas. El pensamiento artístico aparece en la cotidianeidad cuando se toman decisiones relacionadas con la forma de estar y presentarse al mundo. Atraviesa la vida en las decisiones cotidianas.	El fin del arte y la educación es el mismo: la ampliación de conocimiento para poder ser. Aprendizaje artístico como el cultivo del pensamiento artístico. En el contexto artístico educativo se ponen en juego la capacidad de escucha, el cuerpo y el futuro. Las motivaciones para desarrollar el aprendizaje artístico: crecimiento personal, ampliación de conocimiento y aprender estrategias de desbloqueo sobre lo que tienen aprendido que son los procesos artísticos. Los talentos de la guía artista educadora: comunicadora, mediadora, experimental, responsable. El aprendizaje artístico se desarrolla mejor dentro de la educación no formal, porque es plural, ilimitada, no es obligatoria, permite participar más del proceso de aprendizaje y no culmina en evaluaciones tipo.	Gran reto para los espacios artísticos independientes y contemporáneos. Nace de la curiosidad por unos intereses comunes en torno a lo artístico. Cómo nombrarse es determinante para atraer a un público específico. Las fiestas son una estrategia de creación de comunidad. Necesaria la colaboración con las demandas que llegan del entorno.	Cada persona se relaciona con su circunstancia gracias a la capacidad simbólica, capacidad que se desarrolla con el aprendizaje artístico. La vida es cómo te comunicas, y la comunicación está atravesada por lo artístico. No hay límite claro entre vivir y hacer arte. Todo hacer artístico que se lleve a cabo de forma consciente siempre aporta algo a la vida, porque permite elegir formas propias de comunicarse y hacer en lo cotidiano. La imaginación en la infancia sucede en el juego y en la edad adulta en la experiencia artística. Toda persona tiene la capacidad de ser artista. El artista trabaja con la creatividad, imagina más allá de lo establecido. Están los grandes artistas y los cotidianos, personas conscientes de que toman decisiones artísticas en sus vidas cada día. Una persona artista es una figura, un papel en la sociedad, una profesión. El artista es un profesional del arte. A un artista lo atestigua cómo se presenta, ser legitimado, el dinero, su edad.	La idea de la conquista de la felicidad es algo propio de la cultura de la investigadora. Lo común a todas las fórmulas para sentir felicidad es la actitud de anhelar. La felicidad como anhelo es lo que imagino que no está sucediendo. Las fórmulas para sentir felicidad se describen con un infinitivo. Una misma persona describe modos opuestos de sentir la felicidad. La felicidad implica que la persona haga algo para ser o estar feliz, pero también al revés, que sea o esté feliz para hacer algo. Cinco fórmulas extraídas para sentir felicidad: Hacer lo que te gusta hacer para (superar miedos, encontrar el propio camino, cumplir el destino); apego al presente (atención, gratitud); comunicarse; tener una vida (proyecto vital, fluir); reírse.

Tabla 19. Resumen de cada categoría del informe, menos la del espacio artístico Fosforita Madrid.

	Categoría del espacio artístico Fosforita Madrid
Pensamiento artístico	Se generan saberes artísticos y vitales imprecisos. La multiplicidad en los puntos de vista sobre un mismo asunto se valora más que encontrar una verdad sobre el mismo.
Aprendizaje artístico	Desde el inicio el aprendizaje artístico se plantea como un proceso artístico propio. Las personas participantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje artístico. Los fenómenos artísticos educativos que suceden se contextualizan dentro del amplio paraguas de la educación no formal, donde se concretan los intereses de un grupo de personas, su duración es ilimitada y no está estructurada. Los objetivos son la alegría en la acción creadora, desarrollo de la autonomía modal y la apertura hacia otros mundos posibles. Importa más el cómo que el qué se enseña. Se construyen paisajes lúdicos desde donde los cuerpos se sitúan e interactúan. La guía artista educadora actúa como en una <i>performance</i>. El mobiliario auto fabricado, recogido de la calle o cedido, puede combinarse de forma consciente para transformar el espacio. Este mobiliario polivalente y la combinación de luces y sonidos, ayuda a construir cada fenómeno artístico educativo según las necesidades de un proceso creativo general o particular. Las estrategias extraídas para desarrollar esta metodología son el juego, la repetición, el acompañamiento, la evaluación participativa y la programación de fenómenos artísticos educativos eventuales. La fiesta como formato artístico está muy presente.
Creación de comunidad artística	Participa un público adulto, mayoritariamente mujeres, con situaciones socioeconómicas similares, nivel de formación universitario y que tienen al arte contemporáneo como interés común. Es un espacio de cincuenta metros cuadrados diáfanos, a pie de calle y separado de la misma por un cristal. Esta disposición permite acciones conscientes de encuentro como saludar desde el interior, invitar a pasar o sentarse a tomar el aire en la calle. Esta voluntad de relacionarse atrae a personas que tal vez no hubiesen entrado en un espacio de arte contemporáneo. La capacidad de escucha hacia lo diferente le hace ser más inclusiva que otros espacios artísticos independientes semejantes. Lugar de referencia de cómo promover el hacer artístico y las ganas de participar. Sensación general de que toda acción o encuentro que sucede en Fosforita Madrid es artístico, único e irrepetible.
Relación entre hacer artístico y vida cotidiana	Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. Lugar de encuentro en el barrio de Lavapiés. Espacio artístico multifuncional. Laboratorio donde se explora y experimenta con lo artístico desde el placer. Transforma en artístico lo cotidiano. Se hace más arte del que se muestra. No se palpa un discurso de fondo que determine qué es arte. Se genera capacidad de escucha.

Tabla 20. Relación de la categoría del espacio artístico Fosforita Madrid con el resto de categorías, menos con la de Felicidad.

8 CONCLUSIONES

A lo largo de la tesis hemos comprendido y explicado que los límites de la misma son el propio contexto de la investigación, es decir, el espacio artístico independiente Fosforita Madrid. Sin embargo, sí que hemos pretendido una cierta aprehensión de totalidad que dé pie a seguir estudiando esta posible conexión entre el aprendizaje artístico y la felicidad en contextos diferentes y a la luz de otras investigaciones teóricas que aumenten los principios, las relaciones y las generalizaciones de nuestros resultados.

Los objetivos de la investigación se relacionaron directamente con las categorías extraídas en la discusión de resultados (mirar apartado 7.3.3.1). Siendo así, las conclusiones de la investigación las exponemos en dos apartados:

- Verificación de la hipótesis:
 - Cumplimiento de los tres objetivos de la metodología estudiada.
 - Vinculación de los tres objetivos de la metodología estudiada con la autopercepción de la felicidad.
- Aportaciones de la investigación:
 - Estrategias para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje artístico que desarrolle la autopercepción de la felicidad.
 - Posibles líneas de continuidad de la investigación.

8.1 VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Recordamos la hipótesis de la presente investigación:

La metodología de aprendizaje artístico que se experimenta en el espacio artístico Fosforita Madrid, que tiene por objetivos contagiar la alegría en la acción creadora, potenciar la autonomía modal y desencadenar la apertura hacia otros mundos posibles, aumenta la percepción de la felicidad en las personas que la experimentan (Mirar apartado 3.4.1).

Para verificar esta hipótesis, vamos a valorar:

- El cumplimiento de los tres objetivos de la metodología estudiada.
- La vinculación de los tres objetivos con la autopercepción de la felicidad.

8.1.1 El cumplimiento de los tres objetivos de la metodología estudiada

Comprobación de que los tres objetivos de la metodología de aprendizaje artístico investigada, enunciados en la hipótesis, se cumplen dentro del contexto de estudio: espacio artístico Fosforita Madrid.

8.1.1.1 Contagiar la alegría en la acción creadora

En el marco teórico hemos definido que la alegría es la emoción necesaria para provocar la acción creadora dentro de un contexto educativo. En el caso del espacio artístico educativo Fosforita Madrid, la acción se desarrolla de forma colectiva mediante la experimentación artística en común en multitud de formas diferentes: clases de aprendizaje artístico, performances, conciertos, exposiciones, reuniones... Todos estos formatos se perciben como experimentos artísticos en donde las personas que los

participan celebran su participación. Según las conclusiones de la investigación, las personas que viven Fosforita Madrid afirman que en este espacio se hace más arte del que se muestra y han definido el espíritu de Fosforita Madrid como alegre, inclusivo y cercano.

Para provocar la acción creadora dentro Fosforita Madrid hacemos propuestas: cambiando el mobiliario de sitio, saliendo al exterior, uniendo dos visiones antagónicas en una imagen, describiendo referencias, cambiando de vestuario, subiendo la música, preguntando... Efectivamente, todas estas estrategias de provocación llevan implícita siempre una pregunta, como describimos en el marco teórico.

Entonces, la estrategia para desencadenar la alegría en la acción creadora implica desplazar a las personas desde la situación de quien percibe el mundo, hacia la situación de quien lo construye a través de preguntas que generan un entorno de juego colectivo.

8.1.1.2 Impulsar la autonomía modal

Según los resultados de la investigación, las personas que participan de los fenómenos artísticos educativos de Fosforita Madrid describen que, a medida que las personas cogen confianza en sus capacidades, la guía artista educadora transforma su rol de educadora al de compañera en los procesos creativos. Como especificamos en el marco teórico, entendemos coger confianza en las capacidades de la misma manera en que Claramonte (2011) describe la autonomía modal: adquirir competencias para organizar, distribuir y conectar modos de relación.

La autonomía modal permite a los participantes de Fosforita Madrid hacerse responsables de sus aprendizajes. Las consecuencias de esta responsabilidad son la horizontalidad en el contexto artístico educativo y la creación de comunidad artística impulsada por la experimentación artística colectiva.

Después de su participación en los fenómenos artísticos de Fosforita Madrid, comprenden la finalidad del aprendizaje artístico de la misma manera en que Acaso

(2000) entiende la de la educación artística: lograr personas capacitadas para disfrutar, saber juzgar y crear. Sienten que la autonomía modal desarrollada durante el aprendizaje artístico en Fosforita Madrid, permite aplicar en la vida estas competencias para organizar, distribuir y conectar.

La autonomía modal conecta con la idea de autoestima de Hernández (2005) que se describió en el marco teórico, en tanto en cuanto, a mayor autonomía modal, menor distancia entre lo que creemos que podemos hacer y lo que pensamos que está fuera de nuestro alcance. En los resultados mostramos como los participantes describen que a través de su participación en Fosforita Madrid logran nuevas maneras de interactuar, de percibir o de situarse en lo real.

El desarrollo de la autonomía modal, a través de la experimentación artística colectiva en Fosforita Madrid, se expande a la vida cotidiana porque aumenta la sensación de valorar el mundo de forma propia como fuente de deleite y de nuevos significados. Conecta con el siguiente objetivo porque desarrollar la autonomía modal amplía la disposición de vislumbrar, no solo lo que la persona se cree capaz de hacer sino de lo que puede llegar a ser, es decir, permite imaginarse o imaginar otros mundos posibles.

8.1.1.3 Desencadenar la apertura hacia otros mundos posibles

La característica más peculiar de Fosforita Madrid que extraemos de los resultados es la capacidad de escucha de las personas que lo gestionamos. Esta capacidad o disposición se fundamenta en una constante atención hacia lo real y en una apertura hacia otras actitudes y formas de hacer artísticas. La capacidad de escucha es imprescindible para que exista la experimentación artística colectiva porque permite que penetren discursos distintos e, incluso, opuestos a los propios, que van a enriquecer el proceso artístico de cada cual.

Como consecuencia, en Fosforita Madrid se construye un contexto artístico educativo en el que no se determina qué es arte, cómo hay que comportarse cuando se ve o se hace arte y que considera a toda persona artista. Implementar a la experimentación

artística estos discursos o formas de entender el arte y la vida distintos a los propios, permite vislumbrar y experimentar con otros mundos posibles.

8.1.2 Vinculación de los tres objetivos de la metodología estudiada con la autopercepción de la felicidad

Nuestra intención con las siguientes tablas es vincular los tres objetivos de la metodología de aprendizaje artístico de Fosforita Madrid con las fórmulas para sentir felicidad extraídas en el informe de categorías.

Además, a cada objetivo le vamos a asignar las características de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid también extraídas del informe de categorías, y que hacen posible su cumplimiento. Estas características son, a su vez, estrategias que desarrollan las cinco fórmulas para sentir felicidad.

Objetivo: Contagiar la alegría en la acción creadora



Fórmulas para sentir felicidad con las que conecta

Comunicarse

Reírse



Características de la metodología de Fosforita Madrid para su realización

Se identificó al espacio artístico Fosforita Madrid como un espacio inclusivo, alegre y cercano dónde poder compartir y comunicar experiencias artísticas y vitales.

La guía artista educadora actúa dentro del contexto artístico educativo con una forma de expresarse alegre e intencionada para contagiar las ganas de hacer, apreciando cada sesión como una *performance* colectiva sobre aprendizaje artístico. La guía artista educadora más que enseñar, provoca el hacer artístico a través de esta alegría contagiosa.

El juego en las primeras sesiones de aprendizaje artístico permite experimentar con el proceso creativo propio y ajeno. El juego permite no tomarse en serio, lo que posibilita tomar distancia sobre las frustraciones.

La guía artista educadora siempre debe especificar que habla desde su experiencia y desde su gusto. Cuida su lenguaje evitando juicios morales de esto está bien o está mal. Describir con juicios morales el hacer artístico de una persona, tanto si es para bien, como si es para mal, la limita.

No pretender hacer un resultado eficiente en cada sesión de aprendizaje artístico posibilita que el cuerpo y la mente estén más relajados para agradecerse la participación y el aprendizaje junto a otras personas.

Tabla 21. Primera relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.

Objetivo: Potenciar la autonomía modal



Fórmulas para sentir felicidad con las que conecta

Hacer lo que te gusta hacer para... O bien, aguantar, resistir, esforzarse para...

Superar miedos / encontrar el propio camino / cumplir con el destino



Características de la metodología de Fosforita Madrid para su realización

Se pretende un aprendizaje artístico basado en la experiencia colectiva, pero desde el hacer y la expresión artística propia.

No se buscan resultados homogéneos. Se reconoce que el hacer artístico permite, ante un mismo problema o proposición, que otra persona lo puede solucionar de una forma distinta e igualmente válida.

Todo en el contexto artístico educativo comunica y predispone a quien lo habita hacia un tipo de aprendizaje. Las personas que participan saben que el mobiliario, las luces, el sonido, los materiales de cada sesión se puede adaptar a las necesidades de su proceso creativo.

La guía artista educadora acompaña en los aprendizajes artísticos. Propone, bien, devoluciones en caliente sobre los procesos artísticos, ofreciendo referencias, alternativas técnicas o simplemente parar. O bien, una evaluación participativa al final de cada sesión que desarrolle la capacidad crítica del grupo.

A medida que avanzan las prácticas artísticas educativas, la responsabilidad del aprendizaje se traslada a la persona que aprende. A medida que ésta va descubriendo su ritmo se emancipa de las propuestas de la guía artista educadora, el rol de la guía se transforma en el de compañera.

Las personas que participan semanalmente en Fosforita Madrid pueden elegir ir o no. Las sesiones están abiertas para participar haciendo y participar mirando.

Las sesiones se pueden interrumpir. Se puede salir o cambiar de actividad.

Tabla 22. Segunda relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.

Objetivo: Vislumbrar otros mundos posibles



Fórmulas para sentir felicidad con las que conecta

Apego al presente a través de la atención / gratitud

Tener una vida a través del proyecto vital / dejar ser

Comunicarse



Características de la metodología de Fosforita Madrid para su realización

Se canaliza la búsqueda creativa de cada persona a través de la experimentación artística - corporal, técnica y temática - con los prejuicios, las normas, los tabúes y las costumbres. Esta experimentación permite dudar de la inmovilidad de éstos. La duda sobre lo establecido es el punto de inflexión para tomar distancia sobre lo vivido e imaginar otras formas de hacer, de estar, de ser en lo cotidiano.

El aprendizaje para la guía artista educadora consiste en hacer un constante esfuerzo por situarse en la piel de las personas que aprenden, y viceversa. Este esfuerzo permite implementar en cada cual herramientas ajenas que amplían la capacidad de conocimiento de lo real.

El sentido particular de lo aprendido es posterior a la experiencia colectiva de aprendizaje. La atención durante el proceso artístico es imprescindible para otorgarle un sentido propio y posterior. También, en la vida cotidiana, se entrena la atención para encontrar un sentido propio a lo vivido.

Asumir la responsabilidad sobre los aprendizajes artísticos, posibilita seguir aprendiendo por cuenta propia, lo que amplía el imaginario de lo que se puede llegar a hacer en el terreno artístico, pero también en el vital.

En Fosforita Madrid se considera que todas las personas que participan en sus fenómenos artísticos educativos son artistas. Este posicionamiento inicial satisface una de las motivaciones para participar en Fosforita Madrid que es la de cumplir con las expectativas de ser artista.

Tabla 23. Tercera relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.

8.2 APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado final, queremos recordar un dato: fue en el año 2013 cuando la ONU declaró el 14 de marzo como día internacional de la felicidad. Cuando localizamos este hecho, a mediados de la investigación, nos sorprendió el reconocimiento tan tardío para un anhelo humano tan antiguo y tan universal. Así que consideramos que la aportación más importante de la investigación es la intención de encontrar caminos que nos acerquen a realizar este anhelo.

Desde luego, no somos las primeras en intentar encontrar estos caminos relacionándolo con otro fenómeno tan antiguo y tan universal como es el aprendizaje artístico. Como hemos descrito en los dos estudios de caso que hemos referido (mirar apartados 4.2.1.1 y 4.2.1.2.), ambos realizados entre los años 2016 y 2017 dentro del campo de la educación formal.

A continuación, en dos últimos apartados, exponemos las consecuencias teóricas de nuestra investigación y sus posibles aplicaciones prácticas. Estas aportaciones destiladas de la unión entre los resultados de la investigación cualitativa y el marco teórico, las dividimos en:

- Estrategias para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje artístico que fomenta la autopercepción de la felicidad.
- Posibles líneas de continuidad de la investigación.

8.2.1 Estrategias para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje artístico que fomenta la autopercepción de la felicidad

Las enunciaremos en oraciones pasivas e impersonales en un intento de desprender nuestra impronta y así alcanzar cierta generalidad. Las describimos a continuación:

8.2.1.1 Construcción en común de un paisaje lúdico

Un contexto artístico donde se practique con una metodología de aprendizaje artístico para el desarrollo de la felicidad tiene que ser un espacio alegre, cercano e inclusivo, y para construirlo es necesario generar un paisaje lúdico.

El paisaje lúdico se sostiene sobre un pacto elástico y explícito entre todas las personas que participan en el contexto artístico educativo. Se pactan el tiempo y el espacio para los aprendizajes, pero también los contenidos, la metodología, los materiales, la disposición del mobiliario, los roles, la libertad de movimientos, los tiempos de proceso, los límites, la actitud, los ritmos propios y grupales, etc. El paisaje lúdico se basa en la creación de un ambiente en el que se participa siguiendo unas reglas de juego.

Las nueve pautas extraídas para la construcción del paisaje lúdico:

- 1. La actuación en el paisaje lúdico:** La persona que es guía artista educadora debe ser consciente de que, en gran parte, es su responsabilidad generar el paisaje lúdico, representando su rol en el mismo como una actriz o un actor. El cuerpo es su instrumento imprescindible. La forma en cómo lo mueva y utilice va a condicionar el modo en cómo lo hagan el resto de los participantes dentro del paisaje lúdico. Este reconocimiento de que cualquier situación pedagógica es como una *performance*, permitiendo utilizar sus recursos artísticos por parte de todas las personas participantes, es necesario para que podamos construir un paisaje lúdico explícito y en común.

2. **Evitar el juicio moral:** El cuidado en la utilización de los lenguajes es imprescindible. Se evita decir “esto está bien o esto está mal” dentro del paisaje lúdico y se aprovechan las oportunidades de escándalo, humor, sorpresa, ruptura de la causalidad o de la norma.
3. **La actuación en el paisaje lúdico:** La persona que es guía artista educadora debe ser consciente de que, en gran parte, es su responsabilidad generar el paisaje lúdico, representando su rol en el mismo como una actriz o un actor. El cuerpo es su instrumento imprescindible. La forma en cómo lo mueva y utilice va a condicionar el modo en cómo lo hagan el resto de los participantes dentro del paisaje lúdico.
4. Este reconocimiento de que cualquier situación pedagógica es como una performance, permitiendo utilizar sus recursos artísticos por parte de todas las personas participantes, es necesario para que podamos construir un paisaje lúdico explícito y en común.
5. **Evitar la obligatoriedad** (a no ser que la obligatoriedad sea consensuada): tanto en términos de imperativos como: hacerlo bien, terminad de hacer, empezad a hacer; como de prohibiciones: no hacer otra cosa, no salir, no hablar, no reír, no llorar, no comer, no traer cosas, no disfrazarse, etc.
6. **Promover la libertad de movimiento:** cada persona dispone del espacio, el mobiliario y los materiales según las necesidades de su proceso creativo, sabiendo que comparte esta libertad con las demás personas que participan dentro del paisaje lúdico. Normalmente, en los primeros aprendizajes, y porque las personas están habituadas a una forma de estar dentro de un contexto educativo, hay que provocar esta libertad de movimiento.
7. **El aprendizaje es una responsabilidad compartida:** Hacer explícito, compartir y mantener entre todas las personas participantes el paisaje lúdico es una responsabilidad compartida. Si cada persona asume esta responsabilidad, se provoca una actitud general de desenfadado, alegre, horizontal y abierta a lo inesperado que pueda surgir de la experimentación artística colectiva.
8. **Interactuar desde la antropología de la sensibilidad:** Para actuar desde una antropología de la sensibilidad, es decir, siendo consciente de los rituales de la cotidianidad, los

talentos con los que debe contar la persona que guía en los aprendizajes son: mediadora (empatía y paciencia para reducir al mínimo los prejuicios y potenciar el respeto), comunicadora (capacidad de escucha y de provocación), experimental (humilde y versátil para cambiar de punto de vista, técnicas y materiales) y responsable (capacidad para situarse como ser humano que comparte un entorno).

9. **Promover el pensamiento artístico:** Entendemos el pensamiento artístico como el bucle acción-reflexión, acción como experimentación artística y reflexión como interpretación constante y compartida de dicha acción. El pensamiento artístico atraviesa y vertebra todos los fenómenos que se generan dentro del paisaje lúdico: durante los procesos artísticos y durante la evaluación participativa.

8.2.1.2 El acompañamiento durante los aprendizajes artísticos

Cuando una persona llega al contexto artístico educativo para participar, se le pregunta, en una entrevista inicial, qué espera que va a suceder. Esta entrevista inicial no busca tanto partir desde sus expectativas, sino, desde el inicio, implicar a cada persona en su propio proceso de aprendizaje artístico.

En las primeras sesiones de aprendizaje artístico, la guía artista educadora propondrá una inmediatez en el hacer, contagiando la alegría en la acción creadora y prestando atención a la construcción en común del paisaje lúdico. Estos primeros aprendizajes permiten que cada persona experimente con el espacio y con las relaciones interpersonales.

La guía artista educadora no pretende enseñar *a priori*, sino que hace propuestas artísticas que empujan a la acción. Luego, acompaña en los procesos. Los contenidos técnicos, históricos, materiales, temáticos, vitales, circunstanciales, etc., que puedan revelarse durante el acompañamiento, los resuelve como aforismos, porque tienen la capacidad de aprovechar los espacios de oportunidad para mostrar medio verdades sobre la marcha y para introducir un debate en torno a lo que está sucediendo. Evidentemente, se da por supuesto que la guía artista educadora tiene la curiosidad y

experiencia técnica y teórica sobre arte contemporáneo que le permita, por ejemplo, saltar con gracia de un artista a otro, recomendar una exposición o explicar diferentes opciones para imprimir una tabla de madera.

8.2.1.3 Provocar el aprendizaje artístico por descubrimiento

La persona que guía el proceso artístico de cada participante no para de sugerir: conectando lo que está sucediendo con otros ejercicios anteriores o comparándolo con otros procesos que están sucediendo en el mismo momento; ofreciendo referentes, no necesariamente artísticos; proponiendo un alejamiento; mostrando soluciones técnicas; haciendo preguntas personales; invitando a un té, etc. Debe estar atenta para señalar pistas informativas, ofrecer cambios de perspectiva o aislar los logros de la persona que aprende.

Las características de este aprendizaje artístico por descubrimiento son:

- Junto a una metodología del acompañamiento, evidencia la mezcla de materiales externos – formatos, técnicas, herramientas, referencias –, propios de los procesos artísticos, e internos – emociones, recuerdos, imágenes, proyecciones de futuro –, propios de la vida cotidiana.
- De antemano, parece que no existe un fin al que llegar, como, por ejemplo, pintar como el que mejor pinta. No genera un conocimiento causal, de si haces esto te lleva a lo otro, sino que se vuelve una y otra vez sobre un mismo problema y se resuelve de formas distintas e incluso opuestas, pero igualmente válidas. No es un aprendizaje impaciente, sino lento y en espiral.
- El esfuerzo no siempre conlleva resultados inmediatos. Aprender la paciencia para el aprendizaje artístico por descubrimiento consiste, como en la vida, en suprimir la inmediatez de unos resultados o la necesidad de un producto final. La guía artista educadora ayuda a entrenar la paciencia cuando pide parar y,

sobre la marcha, resalta los aprendizajes significativos, los amplía, los compara, los contextualiza y propone volver sobre ellos.

- Se valora el proceso creativo en general y en particular de cada participante, mediante una evaluación continua y participativa en donde se desarrolla, a través del ejercicio hermenéutico, el pensamiento artístico.

8.2.1.4 Evaluación participativa

Dentro del paisaje lúdico, la actitud que debe tomar la persona que acompaña en los aprendizajes artísticos es la de ignorar conscientemente la probable desigualdad de las inteligencias y experiencias artísticas. Actitud imprescindible para provocar una evaluación participativa horizontal, fomentando la capacidad de empatía y participación en el contexto artístico educativo. La evaluación participativa se desarrolla:

- A lo largo de los procesos artísticos mediante reflexiones y devoluciones en caliente tanto de la guía artista educadora como del resto de participantes.
- Al final, cuando se debate de manera general sobre los posibles resultados y cuando cada participante expone su proceso creativo ante los demás.

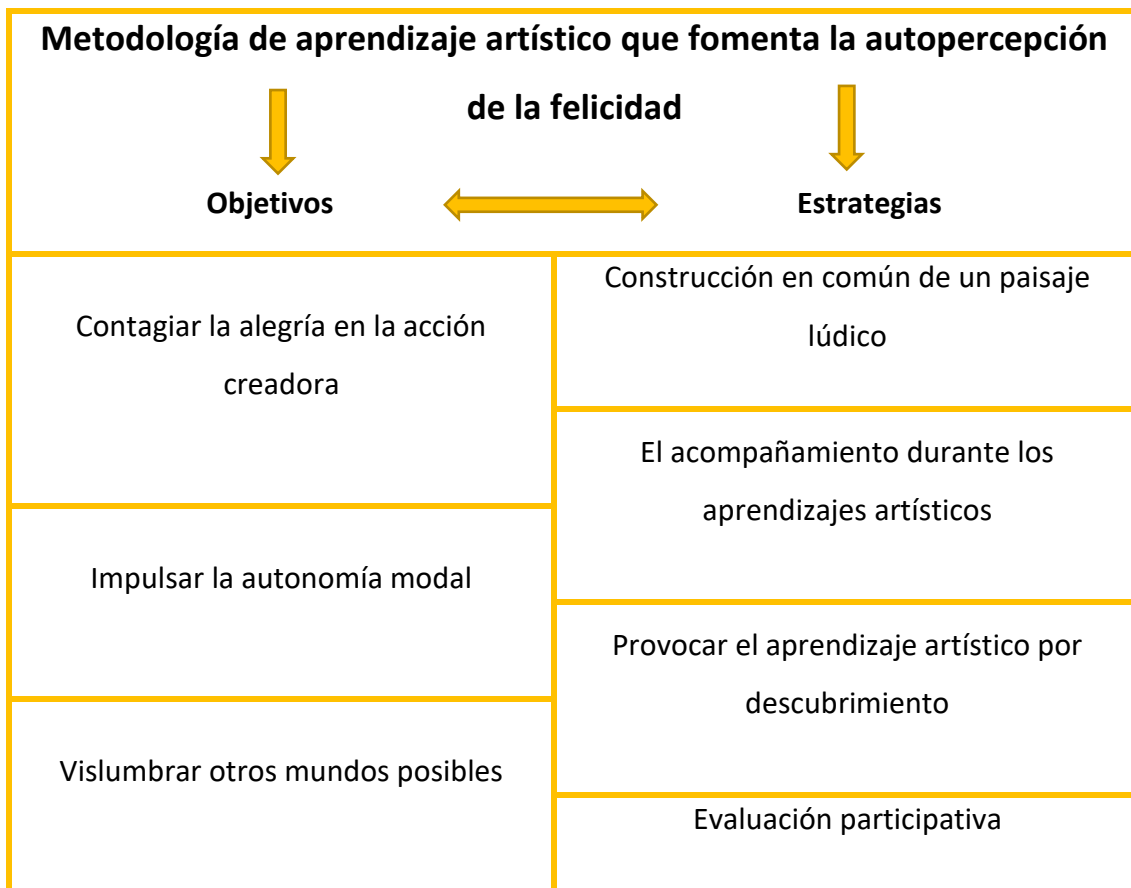


Tabla 24. Resumen de las aportaciones de la investigación en relación a los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico que fomenta la percepción de la felicidad.

8.2.2 Posibles líneas de continuidad de la investigación

La implementación de la metodología estudiada en otros contextos distintos al caso de estudio nos ha permitido acceder a cierta aprehensión de totalidad en cuanto a la capacidad de la misma para que otras personas puedan seguir estructurándola y ampliándola alejada del contexto en donde se inició.

En el apartado anterior, hemos propuesto posibles estrategias para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje artístico que fomente la autopercepción de la felicidad. Esta metodología puede ser modelada si queremos seguir el hilo de su práctica. Entonces, una vez formuladas estas estrategias, nos planteamos, por un lado, su continuidad en otros ámbitos y, por otro lado, cuáles puedan ser las nuevas líneas de investigación.

En cuanto a la posibilidad de seguir implementado la metodología en otros ámbitos o unirla a otras estrategias prácticas de aprendizaje artístico, encontramos líneas abiertas que están estudiando y desarrollando talleres y proyectos de educación artística en ámbitos diferentes al del contexto de estudio. Tales como programas de mediación y educación artísticas en instituciones y centro privados como Matadero Madrid, Centro Centro, Ca2m, Museo Thyssen Bornemisza, Museo Reina Sofía... y en el ámbito universitario, dentro de programas de asignaturas prácticas o de educación no formal en sus aulas.

Además, la estructura abierta en cómo hemos enunciado la posible metodología de aprendizaje artístico nos permite abrir, a su vez, las puertas para futuras líneas de investigación, como, por ejemplo:

- A partir del estudio de caso del espacio artístico Fosforita Madrid describimos una metodología de aprendizaje artístico introduciendo la felicidad como variable para evaluarla. Con esta forma de evaluación en la que contemplamos los discursos sobre la autopercepción de la felicidad después de haber experimentado con esta metodología, pretendemos abrir nuevas líneas de

investigación que sigan estudiando la relación entre el aprendizaje artístico y la felicidad.

- En las estrategias para la aplicación de la metodología propuesta prestamos atención al espacio en donde se desarrollan y a la actitud de la persona que guía en los aprendizajes. En consecuencia, se podría abrir nuevas líneas de investigación que se preguntasen por la formación de la persona que guía en los procesos de aprendizaje, así como por estrategias de transformación de espacios que *a priori* no funcionan como artístico ni educativos.
- Las revisiones permanentes de los métodos didácticos y enfoques metodológicos son necesarias en todos los ámbitos educativos. Nuestra investigación puede servir de base para evaluar y describir otras propuestas artísticas educativas similares y como punto de partida para encontrar una metodología que permita su diagnóstico, tanto en la educación no formal como en la educación formal.
- No hemos descrito una metodología a través de las actividades realizadas. No enumeramos y explicamos una serie de talleres, sino que interpretamos y describimos las dinámicas y las actitudes del contexto artístico educativo a partir de sus participantes. Por consiguiente, diseñar y estructurar las acciones artísticas desarrolladas con éxito según la metodología propuesta, sería una de las líneas de investigación que nos gustaría seguir.
- La información aportada en la investigación sirve de referencia a posteriores investigaciones porque recoge la situación actual de los espacios artísticos educativos de Madrid. Además, para el estudio de un caso muy concreto, hemos recogido y comparado discursos y experiencias reveladoras de otras personas implicadas en la educación artística contemporánea de esta ciudad que se pueden seguir interpretando desde otros prismas.

9 BIBLIOGRAFÍA

Abad, M. J. (2002). *Aplicaciones didácticas de la educación plástico-visual en el marco de la educación no formal* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid. Obtenido de: <https://eprints.ucm.es/5246/1/T26361.pdf>

Acaso López- Bosch, M. (1997). *Nuevas tecnologías en la Didáctica de la Expresión Plástica: El CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid. Obtenido de: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19972000/H/1/H1012601.pdf>

Acaso M. y Ellsworth E. (Edición y textos Pardó, C) *El Aprendizaje de lo inesperado*. (2011) Madrid, España: Editorial Catarata.

Acaso, M. (2006). *El Lenguaje Visual*. Barcelona, España: Paidós Arte y Educación.

Acaso, M. (Coord.) (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid, España: Colección Fundación telefónica. Ed. Ariel, SA.

Agra Pardiñas, M.J., (1994). *Planes de Acción: una Alternativa para la Educación Artística*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Jaén. Departamento didáctico de la expresión musical, plástica y corporal. Tesis doctoral obtenida de la web: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/H/1/AH1003501.pdf>

Andragogy Virtual Campus (2020) *Día Internacional de la Felicidad ☺ – UNESCO*.

Andragogy International Universe, Inc. Obtenido de (web consultada en junio

2020): <http://www.andragogy.org/FLIPaginaAuxiliar.aspx?Nombre=Hoy0320-DiaInternacionalFelicidad>

Andreotti, Libero y Costa, Xavier (eds.) (1996) *Teoría de la deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad*. Barcelona, España: MACBA/Actar.

Ansedo, M. (2012). *El hombre que tiene la receta para ser feliz*. Obtenido de (Web consultada en mayo 2020):
https://elpais.com/elpais/2016/07/13/ciencia/1468437657_783090.html

Antúñez, N. (2008) *Metodología radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Madrid Tesis obtenida de: <http://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf>

Antúñez, N., Ávila, N., Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid, España: Editorial Eneida.

Arguís, R. (2014). Mindfulness y educación: aprendiendo a vivir con atención plena. En A. Cebolla, J. García Campayo y M. Demarzo (Eds.), *Mindfulness y ciencia* (pp. 236-265). Madrid, España: Alianza.

Arheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Arheim, R. (1998). *El Pensamiento Visual*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Authentic happiness (web consultada en mayo 2020) Tests validados por Seligman y su equipo en (web consultada en mayo 2020):
<https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/home>

Ballard, J.G. (2013) *Para una autopsia de la vida cotidiana. Conversaciones*. Editorial Caja Negra.

- Barbosa, A. M. (2001). *Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores del arte* (p.20-27). En UNESCO biblioteca digital: VVAA (Fajardo, V., Wagner, T. Coords) (2001). *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria: Métodos, Contenidos y Enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe*. Documento realizado a partir de reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe Uberaba, Brasil, 16 al 19 de octubre de 2001. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa
- Barley, N. (2005) *El antropólogo inocente*. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S. A.
- Barnechea Saló, E. (2001). *Formación estética del adolescente* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid. Obtenido de: <https://eprints.ucm.es/1716/1/T18971.pdf>
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Madrid, España: VAX-53-095703-4. Altea, Taurus, Alfaguara S.A. (Fotocopias en la Biblioteca de la facultad de Bellas Artes de la UCM).
- Berger, R. (1976). *Arte y comunicación*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. Hernández, S. (2017) *Psicología Positiva, Educación Emocional y el Programa Aulas Felices* (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. Universidad de Barcelona. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers. Vol. 38(1), (pp. 58-65). Obtenido de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120779/1/671127.pdf>
- Bozal, V. (1970). *El Lenguaje Artístico*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Campuzano, E. (2004) *Técnicas y métodos experimentales para la formación del pensamiento creativo en las artes plásticas*. (Tesis Doctoral). Universidad

Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Tesis obtenida de: <https://eprints.ucm.es/1745/>

Caponi, R (2019) *Felicidad Sólida. Sobre la construcción de una felicidad perdurable.*

España: Caligrama.

<https://books.google.es/books?id=2NykDwAAQBAJ&pg=PT442&lpg=PT442&dq=unesco+y+felicidad&source=bl&ots=ca-sPXhO7A&sig=ACfU3U3kRnksrb6teUBEYalHTv5LAj20dQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjRk77liejpAhWJz4UKHc2JAgwQ6AEwEnoECAoQAQ#v=onepage&q=unesco%20y%20felicidad&f=false>

Carbajal Vega, A. L (2007). *Creatividad y Construcción arquitectónica de Vanguardia.*

Estudio sobre Proceso de Invención y Modelo Didáctico de Aplicación para el Desarrollo Creativo en la Enseñanza Aprendizaje en la Introducción en el Diseño Arquitectónico (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid.

Obtenido de: <https://eprints.ucm.es/7760/1/T30145.pdf>

Cárdenas, L. (2009) *Comunicación y construcción de ciudadanía. Aportes para el desarrollo.* Madrid, España: Editorial Catarata.

Careri, F. (2013) *Walkscapes. El andar como práctica estética.* Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, SL.

Cea D´Ancona, M.A, (2001). Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis sociología.

Cebolla, A., y Miró, M. T. (2008). *Efectos de la Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena: una aproximación cualitativa.* Apuntes de Psicología, 26, 2, 257-268.

Obtenido de (web consultada en mayo 2020):

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/259/261>

Claramonte Arrufat, J. (2011). *Arte de Contexto.* San Sebastián, España: Editorial Nerea.

- Colom, A. J., Sarramona, J., Vázquez, G. (1998). *Educación No Formal*. Barcelona, España: Ariel.
- Csikszentmihalyi, M., Escaich, J. (2014) *La felicidad según la mirada de Martin Seligman* (web consultada en mayo 2020): <https://vivirenflow.com/blog/la-felicidad-segun-la-mirada-de-martin-seligman>
- Currey M. (2014) *Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas*. Madrid, España: Turner Publicaciones, S. L. (Colección Noema)
- Del Río, E. (1997) *Modernidad, posmodernidad (Cuaderno de trabajo)* Madrid, España: Talasa Ediciones S. L.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Díaz de Rada, Á. (2010) *Cultura, Antropología y otras tonterías*. Madrid, España: Editorial Trotta, S. A.
- Eco, U. (1994). *Como se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Efland, A.D.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La Educación en el Arte Postmoderno*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la Visión Artística*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la creación de la Mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ellesworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal.
- Equipo SATI. (2012). Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la Educación. www.aulasfelices.com / www.aulasfelices.org

- Esfahani, E. (2017) *There is more to life than being happy*. (Charla TED2017 consultada en junio 2020):
https://www.ted.com/talks/emily_esfahani_smith_there_s_more_to_life_than_being_happy?language=es
- Esquirol, J. M. (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona, España: Acantilado. Quaderns Crema, S.A.
- Expresso (2020) *Publicado el Informe Mundial de la Felicidad en el Mundo*. (web consultada en junio 2020):
https://www.expreso.info/noticias/bazar/74543_publicado_el_informe_mundial_de_la_felicidad_en_el_mundo
- Ferres, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, España: Paidós.
- Flores, L. (2012) *Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de primaria. Formación en educación artística: investigación, creación y docencia en bellas artes*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Tesis doctoral obtenida de Teseo (<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=343584>)
- Fromm, E. (1981) *El miedo a la libertad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- García Cortés, J. M. (1996) *El cuerpo mutilado. (La angustia de la muerte en el arte)*. Valencia, España: Consellería de Cultura, Educació y Ciencia, D.L.
- Galcerán, M. (2001) *El discurso oficial sobre la universidad*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía. Departamento de Filosofía IV (Teoría del Conocimiento e Historia del Pensamiento). Artículo obtenido de:
http://www.antiga.aep.cat/IMG/pdf/eees_discurso_oficial_Galceran.pdf

Gallup (2020) *Analytics & Advice about Everything That Matters* (web consultada en junio 2020): <https://www.gallup.com/home.aspx>

Gallup (2020, bis) *Understanding How Gallup Uses the Cantril Scale. Development of the "Thriving, Struggling, Suffering" categories* (web consultada en junio 2020): <https://news.gallup.com/poll/122453/understanding-gallup-uses-cantril-scale.aspx>

García Amilburu, M. (2002). *La Educación, Actividad Interpretativa: Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Editorial Dykinson.

García, M. (2013). *Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Tesis doctoral obtenida de: <https://eprints.ucm.es/22527/>

Giddens, A. (2004) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A)

Gijón, V. (2017) *La percepción del profesorado sobre felicidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica y organización escolar. Tesis doctoral obtenida de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125330>

Gil, A.I. (2012) *El hogar como exilio latente. Aproximación al espacio doméstico del desasosiego en la creación artística contemporánea*. (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo. Tesis doctoral obtenida de Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=192140>)

Gilbert, D. (2004) *The surprising science of happiness* (Charla TED consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_the_surprising_science_of_happiness#t-64551

- Gilbert, D. (2006) *Tropezar con la felicidad*. Barcelona, España: Ediciones Destino
- Gisbert, B. (2018). *Validación del cuestionario youth life orientation test (ylot) y su relación con variables psicoeducativas y de personalidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Departamento psicología evolutiva y didáctica. Tesis doctoral obtenida de Teseo (<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1726476>)
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Goodman, N (1995) *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Gómez de la Serna, R. (1969) *Greguerías*. Salamanca, España: Ediciones Anaya, S. A.
- Gómez Villar, A. (2014) *Hacia una conceptualización filosófica del postfordismo y la precariedad*. (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Departament d'Humanitats. Tesis doctoral obtenida de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/285782#page=1>
- González, X. (2014). *Educación, desarrollo y arte para la transformación social; un bosque indispensable para revisar nuestro contexto hoy*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Tesis doctoral obtenida de: <https://eprints.ucm.es/28418/1/T35766.pdf>
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Greenberg, C. (2006). *La pintura moderna y otros ensayos*. Madrid, España: Edición Fèlix Fanés, Siruela.
- Haraway, D., (1991), *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1995.

- Harris, M. (2000) *Introducción a la antropología general*. Madrid, España: Alianza editorial (Ciencias Sociales).
- Haybron, D.M (2013) *Happiness: A Very Short Introduction. (Very Shorts introductions. Stimulating ways in to new subjects)* England: Oxford University Press.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. eds. (2019). *World Happiness Report 2019, New York: Sustainable Development Solutions Network*. Obtenido de:
<https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2019/WHR19.pdf>
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. eds. (2020). *World Happiness Report 2020. New York: Sustainable Development Solutions Network*. Obtenido de:
<https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>
- Hinojosa, S. (2012) *Daniel Gilbert: “Los casados son más felices”* (entrevista) (Consultada en mayo 2020) Obtenido de:
<https://www.lavanguardia.com/vida/20120304/54263991461/daniel-gilbert-casados-son-mas-felices.html>
- Jacquard, A., Mansent, P., Renant, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Jiménez Sequeiros, M. Á. (2016). *Arte de contexto y acción social. Prácticas artísticas colaborativas en el contexto social español a comienzos del siglo XXI*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Departamento de pintura. Tesis doctoral obtenida de Teseo
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1261269>
- Jones, A. y Warr, T. (Ed) (2011) *El cuerpo del artista*. Phaidon Press Limited.
- Kaprow, A. (2007). *La Educación del Des-artista*. Madrid, España: Árdora Ediciones.
- La Vanguardia (2019) *España se sitúa entre los 30 países más felices del mundo, en el ranking de la ONU que sigue liderando Finlandia*. (web consultada en junio 2020): <https://www.lavanguardia.com/vida/20190320/461144463575/espana->

se-situa-entre-los-30-paises-mas-felices-del-mundo-en-el-ranking-de-la-onu-que-sigue-liderando-finlandia.html.

Landeta, J. Villarreal, O. (2007) *El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica*. Universidad del País Vasco. Obtenido de: <https://es.scribd.com/document/256058766/Dialnet-ElEstudioDeCasosComoMetodologiaDelInvestigacionCien-2517663>

León-Río, B. (2015). *La ciudad como símbolo de totalidad en el mundo del arte*. *Arte y Ciudad*. Revista de Investigación, 7, 67-96. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/11441/49836>

Llopis, R. (2004) *El grupo de discusión. Manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Universidad de Valencia, Madrid, España: Esic Editorial

Lombao, S. (2015). *El arte de acción en Cataluña en los años setenta. Jordi Benito y su contexto*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Departamento de historia del arte. Tesis doctoral obtenida de Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96453>

López, J.L. (1975) *La Comunicación Humana*. Madrid, España: Ediciones Guadarrama.

Maeso, F. (Coord.) (2008). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en las Bellas Artes*. Sevilla, España: Diferencia.

Marín, R., Roldán, J. (2011). *La Investigación en Educación Artística en Educación Siglo XXI*, Vol. 29 nº 1, 211-230. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=153592>

Marín, R., Roldán, J. (ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

- Marín, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). (2014). *estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística*. Granada, España: Universidad de Granada. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10481/34213>
- Marks, N. (2010) *The happy planet index*. (Charla TED2010 consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/nic_marks_the_happy_planet_index
- Marriage, H. (2018) *Public art turns cities into playgrounds of the imagination*. (Charla TED2018 consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/helen_marriage_public_art_that_turns_cities_into_playgrounds_of_the_imagination
- Masa, A. (2013) *Roberto Alcázar, supongo*. León, España: Eolas Ediciones.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Cherkasskiy, L. (2015). *La inteligencia emocional*. En Fundación Botín: *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional* (pp. 9-32). Santander: Fundación Botín.
- Megías, C. (2012) *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Tesis doctoral obtenida de: <https://eprints.ucm.es/14912/>
- Merillas A., Rivera E. y Taibo L. (2015) *Felicidad* (Entrada web consultada en junio 2020): <http://www.psicologia-positiva.es/felicidad/> La encuesta ¿Qué hago para ser feliz? (web consultada junio 2010) <http://www.psicologia-positiva.es/que-hago-para-ser-feliz/>
- Monet, A. y Agenew, P. (2018) *A love story about the power of art as organizing*. (Charla TED2018 consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/aja_monet_and_phillip_agnew_a_love_story_about_the_power_of_art_as_organizing

- Morales, E. (2016) *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Tesis doctoral obtenida de: <https://eprints.ucm.es/39063/>
- Muñoz S., Carlos M. (2005). Reseña de "Maneras de hacer mundos" de Nelson Goodman. *El Hombre y la Máquina*, (25),144-145. [fecha de Consulta 9 de febrero de 2022]. ISSN: 0121-0777. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47802516>
- Neil, A. S. (1978) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Newman, T., Curtis, K., Stephens, J. (2003). *Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literatura*, in *Community Development Journal*, Volume 38, Issue 4, 1, 310–322. Doi: <https://doi.org/10.1093/cdj/38.4.310>
- OECD (2020) *Who we are?* (Web consultada en junio 2020): <https://www.oecd.org/about/>
- OECD iLibrary (2020) *What is PISA?* Obtenido de (web consultada en junio 2020): <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/609870a0-en/index.html?itemId=/content/component/609870a0-en&mimeType=text/html>
- ONU (2020) *La felicidad pasa por la solidaridad*. (web consultada junio 2020): <https://www.un.org/es/observances/happiness-day>
- ONU (2020, bis) *¿Para qué sirven los días internacionales?* (web consultada junio 2020): <https://www.un.org/es/sections/observances/why-do-we-mark-international-days/>

Ortega y Gasset (1977). *Ideas y creencias y otros ensayos*. Madrid, España: Revistas de Occidente.

Ortega y Gasset, J (2004) *Obras Completas: tomo I (1902-1915)*. España: Taurus

Ortega y Gasset, J (1914. Edición consultada, 2014) *Meditaciones del Quijote* Madrid, España: Alianza Editorial

Pasolini, P. P. (2017) *Cartas Luteranas*. Madrid, España: Editorial Trotta, S. A.

Perruchoud, S. (2017). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas, en *Revista de Filosofía* 42 (1), 59-76. doi: <https://doi.org/10.5209/RESF.55447>

Phelan, P. (1993) *Unmarked: The Politics of performance*. Nueva York y Londres. Routledge.

Ponty, M (1945) *Fenomenología de la Percepción*. Planeta – Agostini S.A., 1993, Barcelona.

Prieto, A. J (2014). *Autonomía en el aprendizaje en educación física y relaciones con la felicidad y con la atribución de la motivación de logro, de un grupo de alumnos/as del tercer ciclo de educación primaria. Un estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén. Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Tesis doctoral obtenida de Teseo (<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1120848>)

Pulido, F. (2018). *Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Departamento psicología evolutiva y de la educación. Tesis doctoral obtenida de Teseo (<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1685559>)

Pursuit of Happiness (2018) *History of Happiness* (web consultada junio 2020):<https://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/>

- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón, España: Ellago Ediciones.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona, España: Herder Editorial S.L.
- Read, H. (1995) *Educación por el arte*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ricard, M. (2004) *The habits of happiness*. (Charla TED2004 consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/matthieu_ricard_the_habits_of_happiness#t-1184
- Rico Tortosa, B. (2016). *CULINART: Estrategias Dramáticas, Creación plástica y Gastronomía como proceso de integración y transformación*. (Tesis Doctoral). Universitat Politècnica de València. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10251/63443>
- Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (1987). *Las Funciones de la Imagen en la Enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Roldán, J., Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rosset, C. (1979) *El objeto singular*. Sexto Piso. Madrid, 2007.
- Rosset, C. (1999) *Lejos de mí*. Sexto Piso. Madrid. Marbot Ediciones. Barcelona, 2007.
- Rosset, C. (2000) *La fuerza mayor: Notas sobre nietzsche y cioran*. Acuarela editorial. Madrid.
- Sagmeister, S. (2004) Happiness by desing. (Charla TED2004 consultada en mayo 2020): https://www.ted.com/talks/stefan_sagmeister_happiness_by_design
- Salabert, P. (2004) *La redención de la carne. Hastío del alma y elogio de la pudrición*. Murcia, España: Editorial Cendeac.

Schleicher, A. (2019) *PISA 2018, Insights and Interpretations*. This work is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. The opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of OECD member countries. Obtenido de:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Sciortino, M. S. (2012) *La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina: Revista Clepsydra 11 (pp. 41-58; ISSN: 1579-7902). En línea:
[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2290/CL_11_\(2012\)_03.pdf?sequence=5](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2290/CL_11_(2012)_03.pdf?sequence=5).

Seligman, M. E. P. (2002) *La autentica felicidad*. España: B de Bolsillo (Ediciones B)

Seligman, M. E. P. (2011) *La vida que florece*. España: B de Bolsillo (Ediciones B)

Seligman, M.E.P (2004) *11th Reason to be optimistic. (Habla sobre la Psicología Positiva)* (Charla TED consultada en mayo 2020):
https://www.ted.com/talks/martin_seligman_the_new_era_of_positive_psychology?language=es

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretacinón y Otros ensayos*. Barcelona, España:Seix Barral.

Stake, R.E., (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata. Madrid.

Steindl, D. (2013) *Want to be happy? Be grateful*. (Charla TED2013 consultada en mayo 2020):
https://www.ted.com/talks/david_steindl_rast_want_to_be_happy_be_grateful

- Tortosa, L. (2019) *El artista posicionado. Arte político, social y comprometido en contextos de conflicto*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Tesis doctoral obtenida de Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=218726>)
- UNESCO (2016), *¿De qué se compone una ‘escuela feliz’? – La Oficina de la UNESCO en Bangkok presenta un nuevo informe*, Obtenido de (web consultada en mayo 2020): <https://es.unesco.org/news/que-se-compone-escuela-feliz-oficina-unesco-bangkok-presenta-nuevo-informe>
- UNESCO (2016, bis) *Happy Schools. A framework for learner well-being in the Asia - Pacific. Asia and Pacific Regional Bureau for education*. Oficina de la UNESCO Bangkok office y Paris, Francia. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>
- Universo Abierto (2020) *¿Cuáles son los países donde se es más feliz? Índice global de felicidad 2020*. Blog de la biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Obtenido de (web consultada junio 2020): <https://universoabierto.org/2020/04/28/cuales-son-los-paises-donde-se-es-mas-felizindice-global-de-felicidad-2020/>
- Urtasun, A., Mordaza, J.L., González del Campo, J. (2010). *Homo Ludens. El artista frente al juego. Artista jolasaren aurrean*. Alzuza, Navarra, España: Fundación Museo Jorge Oteiza, D.L.
- Valé, S.E., (2000). *La Enseñanza del Arte en la Educación de Adultos. Sistema Educativo No Formal*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Tesis doctoral obtenida de la web: <https://eprints.ucm.es/5261/1/T24885.pdf>
- Valéry, P. (2004) *La idea fija*. Madrid, España: La Balsa de la medusa. A. Machado Libros, S. A.

- Velasco, H., Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España: Editorial Trotta, S. A.
- Voltaire, F.M (2011) *Cándido y otros cuentos*. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.
- VVAA (Coord. Melhem, S.R.) (2016) *El Paseo de Jane. Tejiendo redes a pie de calle*. Madrid, España: Editorial Modernito Books.
- VVAA (Coord. Pablo Martínez. Editor Comunidad de Madrid.) (2016) *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Madrid, España: Editorial CAM2M.
- VVAA (Coordinadores: Hernández y Hernández, F., Jódar Miñarro, A., Marín Viadel, R. Dirección de la colección Juana M^a Sancho Gil, Sendai Ediciones) (1991). *¿Qué es la Educación Artística? Propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética, la historia del arte, el diseño, la imagen, la literatura, la música, la dramatización y la educación física*. Barcelona, España: Carto-tec, S.A.
- VVAA (Gordo, A. J., Serrano, A. Coords) (2008) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Educación, S. A.
- VVAA (Grupo de educación de Matadero Madrid) (2017) *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid, España: Editorial Catarata.
- VVAA (Organiza Asociación de Becarios de Investigación en Bellas Artes. Facultad de BBAA: UCM) (2000) *Jornadas de becarios de investigación FPI, en Bellas Artes ((dis/torno), 17-18 de mayo de 2000*. Madrid, España: Editorial Complutense, S.A.

- VVAA (Publicación fruto de las Jornadas ABIBA de Arte e Investigación 2001). (2003) *INVESTIGARTE. Andamios para una construcción de la investigación en Bellas Artes*. Madrid, España: Editorial Complutense, S.A.
- Wagner, T. (2001). *Las artes y la creatividad artística* (p.79-96) En UNESCO biblioteca digital: VVAA (Fajardo, V., Wagner, T. Coords) (2001). *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria: Métodos, Contenidos y Enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe*. Documento realizado a partir de reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe Uberaba, Brasil, 16 al 19 de octubre de 2001. Obtenido de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa
- Webdianoia. *La filosofía de Ortega y Gasset: Perspectivismo (1883 - 1955)*. Obtenido de (web consultada en mayo 2020):
https://www.webdianoia.com/contemporanea/ortega/ortega_fil_pers.htm
- Webdianoia. *La filosofía de Ortega y Gasset: Racióvitalismo (1883 - 1955)*. Obtenido de (web consultada en mayo 2020):
https://www.webdianoia.com/contemporanea/ortega/ortega_fil_racio.htm
- Wick, R. (2007). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid, España: Alianza Forma.
- Wikipedia. *Índice global de felicidad*. Obtenido de (web consultada en mayo 2020):
https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_global_de_felicidad
- Wikipedia. *Perspectivismo*. Obtenido de (web consultada en mayo 2020):
<https://es.wikipedia.org/wiki/Perspectivismo>
- Yin, R.K (1993) *Applications os case study research*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Yuni, J.A., (1999). *Optimización del Desarrollo Personal Mediante la Intervención Educativa en la Aduldez y la Vejez*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral obtenida de la web:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130241>

A continuación, recordamos las páginas web de los espacios artísticos e instituciones consultadas y otros recursos utilizados, referidas en notas a pie de página a medida que han sido mencionados y por orden de aparición en el texto:

<https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>

[https://www.ted.com/talks/martin seligman the new era of positive psychology?!anguage=es](https://www.ted.com/talks/martin_seligman_the_new_era_of_positive_psychology?!anguage=es)

<https://www.lavanguardia.com/vida/20120304/54263991461/daniel-gilbert-casados-son-mas-felices.html>

https://elpais.com/elpais/2016/07/13/ciencia/1468437657_783090.html

[https://www.ted.com/talks/dan gilbert the surprising science of happiness#t-64551](https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_the_surprising_science_of_happiness#t-64551)

<https://undocs.org/es/A/RES/66/281>

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

<https://www.gallup.com/home.aspx>

<https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>

<https://www.barnardos.org.uk/>

<http://latabacalera.net/c-s-a-la-tabacalera-de-lavapies/>

<https://losartistasdelbarrio.com/>

<http://espacio-b.blogspot.com/>

<http://www.hybridfestival.es/>

<https://www.esraro.com/residencias-madrid>

<http://nigredoespacio.com/archivo>

<http://losartistasdelbarrio.com/>

<https://www.instagram.com/spaghetti.vernissage/>

<https://studio-aloha.com/>

<https://www.lefrereart.com/>

<http://www.stormanddrunk.com>

https://www.instagram.com/espaciob_madrid/?hl=es

<https://www.monoperro.com/>

<https://cargocollective.com/nubol>

<http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

<http://amecum.es/nosotras>

<https://grupoeducaciondisruptiva.wordpress.com/> <http://www.fernandezmiron.com/>

<https://es.wikipedia.org/>

10 ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Preguntas de la investigación.	21
Tabla 2. Tabla resumen de las investigaciones precedentes.....	31
Tabla 3. Resumen propio (UNESCO, 2016b, p. 37-66).....	54
Tabla 4. Comparación de los criterios y parámetros para elaborar una evaluación útil del informe Barnardo's con los del espacio artístico Fosforita Madrid.	67
Tabla 5. Cuadro que muestra el itinerario metodológico de la investigación.	109
Tabla 6. Esquema que relaciona el mapa de actores y las técnicas de recogida de datos.	112
Tabla 7. Relación de los objetivos de la investigación con las técnicas de obtención de datos.	113
Tabla 8. Guion del taller participativo.	120
Tabla 9. Guion entrevistas en profundidad al alumnado.	125
Tabla 10. Guión entrevistas en profundidad a personas expertas.	133
Tabla 11. Cuadro que muestra la leyenda por colores de los verbatim de la investigación	135
Tabla 12. Cuestionario sobre Fosforita Madrid.	154
Tabla 13. Resumen de las fórmulas para sentir felicidad extraídas de la investigación.	202
Tabla 14. Resumen de la acción artística Diálogos con el cuerpo.	247
Tabla 15. Resumen de la acción artística Acción de pintura colectiva abierta al público.	255
Tabla 16. Resumen de la acción artística Experiencia artística rural.....	259
Tabla 17. Resumen de la acción artística Pintamos el Biblitejo.	264
Tabla 18. Tabla que relaciona los objetivos de la investigación con las categorías extraídas.	269
Tabla 19. Resumen de cada categoría del informe, menos la del espacio artístico Fosforita Madrid.	271
Tabla 20. Relación de la categoría del espacio artístico Fosforita Madrid con el resto de categorías, menos con la de Felicidad.	272
Tabla 21. Primera relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.	278
Tabla 22. Segunda relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.	279
Tabla 23. Tercera relación entre la hipótesis, las fórmulas para sentir felicidad y los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico Fosforita Madrid.	280
Tabla 24. Resumen de las aportaciones de la investigación en relación a los objetivos de la metodología de aprendizaje artístico que fomenta la percepción de la felicidad.....	287

11 ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Dibujo de portada, “Pensamientos”. Eva Zaragoza, 2015.	4
Imagen 2 Resolución de la ONU en 2012 que aprueba el 20 de marzo como día internacional de la felicidad.	48
Imagen 3. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) programados por la ONU para garantizar la felicidad global, propuestos en el año 2015.	49
Imagen 4. Arriba, imagen de Google maps de la localización del espacio artístico Fosforita Madrid (abril 2020) en la calle Cabestreros nº8, en el barrio de Lavapiés, Madrid. Abajo, fotografías de la investigadora (octubre 2018), interior de Fosforita Madrid.	86
Imagen 5. Fotografías extraídas de un vídeo con cámara fija durante el Taller Participativo en el espacio artístico Fosforita Madrid (5 de julio de 2017 a las 19 horas). Eva zaragozá. 2017.	121
Imagen 6. Eva Zaragoza, autora de la presente tesis doctoral, posa, al final del taller participativo, junto a parte de la relatoría gráfica (5 de julio de 2017 a las 21 horas). Ester Zaragoza, 2017.	121
Imagen 7. La investigadora, izquierda, entrevista a una alumna en la plaza Nelson Mandela, en los alrededores de Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.	124
Imagen 8. La doctoranda, derecha, entrevista a una alumna en el interior de Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.	124
Imagen 9. Imágenes extraídas de los vídeos con cámara fija de las entrevistas en profundidad a personas expertas. En la primera imagen la investigadora con Raisa Maudit en Fosforita Madrid, en la segunda con Elisa y Joseba del espacio artístico independiente Espacio B, en la tercera con Monoperro en Fosforita Madrid, en la cuarta imagen con Eva Morales en su casa y, en la quinta imagen, con Christian Fernández Mirón en Fosforita Madrid. Eva Zaragoza, 2017.	127
Imagen 10. En Fosforita Madrid, Eva Zaragoza, investigadora de esta tesis, artista y gestora del espacio artístico Fosforita Madrid. (Ester Zaragoza, 2017)	136
Imagen 11. Fachada de Fosforita Madrid. (Javier García, 2019).	137
Imagen 12. Fachada de Fosforita Madrid en una inauguración. (Eva Zaragoza, 2017).	137
Imagen 13. Mesa-comedor improvisada en la calle Cabestreros junto a Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2017).	138
Imagen 14. Alessandra Bisi en Fosforita Madrid dentro de su residencia R.A.R.O., programa de residencias en espacios artísticos independientes de Madrid. (Teresa Esparza, 2017).	139
Imagen 15. Acción de dibujo “Diálogos con el cuerpo” en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2015).	139

Imagen 16. Performances durante el evento “Primer gran concurso de talentos de Lavapiés” en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2016).	140
Imagen 18. Colaboración para una acción radiofónica entre el Máster de Arquitectura de Comunicación Arquitectónica (MACA) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Fosforita Madrid, en Fosforita Madrid (Eva zaragozá, 2017).	141
Imagen 17. Concierto del dúo “Indi-gestas” en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).	141
Imagen 19. Performance de cómo se hacer artístico lo cotidiano en donde el vecindario y amigos se cortan el pelo en Fosforita Madrid (Ester Zaragoza, 2018).	142
Imagen 20. Performance de cómo hacer artístico lo cotidiano celebrando el cumpleaños rojo (Guillermo Latorre, 2016).	143
Imagen 21. En la exposición y performance “Galería de Mecenas” de Yimit Ramírez, comisariada por Guillermo Latorre y Eva Zaragoza en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2017).	144
Imagen 22. En la primera fotografía, alumno y vecino posan en la exposición “La Verbena”, comisariada por el alumnado de Fosforita Madrid. En la segunda fotografía, momento en el que el alumno le regala el retrato al vecino en su bar de la calle Cabestreros (Guillermo Latorre, 2015).	145
Imagen 23. En la fachada de Fosforita Madrid alumna posa después de una práctica de body painting (Guillermo Latorre, 2016).	145
Imagen 24. En la primera fotografía, alumna posando para las demás personas en Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2018). En la segunda, alumnas justo antes de empezar la práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).	146
Imagen 25. En la primera fotografía, alumna posando para las demás personas en Fosforita Madrid. (Eva Zaragoza, 2019). En la segunda, práctica artística colectiva en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).	146
Imagen 26. Práctica artística colectiva en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018).	147
Imagen 27. En las tres fotografías, alumnado en distintas prácticas artísticas en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018, 2015, 2016).	148
Imagen 28. En la primera fotografía, alumnas alrededor de la instalación “Casita” de Eva Zaragoza en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018). En la segunda, práctica artística colectiva inspirada en la obra de Dennis Oppenheim “Two Stage Transfer Drawing”, 1971, en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza 2016).	148
Imagen 29. En las tres fotografías, alumnado en distintas prácticas artísticas en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2017, 2015, 2016).	149
Imagen 30. Alumna durante una práctica artística en Fosforita Madrid. Las personas que pasan por la calle Cabestreros pueden mirar lo que sucede en el interior (Eva Zaragoza, 2016).	149
Imagen 31. Alumna durante una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2015).	150
Imagen 32. Alumno preparando una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2019).	150
Imagen 33. Eva Zaragoza sorprendida por la participación de un vecino en un mural colectivo dentro de Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2017).	150
Imagen 34. Momento creativo individual, pero en común en Fosforita Madrid (Eva Zaragoza, 2018).	151

Imagen 35. Evaluación participativa de una práctica artística en Fosforita Madrid (Eva Zaragozá, 2019).	151
Imagen 36. Fotoensayo sobre la práctica artística “Diálogos con el cuerpo” en Fosforita Madrid (Guillermo Latorre, 2015).	249
Imagen 37. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción Diálogos con el cuerpo en La Plaza de Matadero Madrid (Guillermo Latorre, 2017).	251
Imagen 38. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción Diálogos con el cuerpo en la calle Concepción Jerónima de Madrid, invitada por APPA Art Gallery (Ione Adán, 2019).	254
Imagen 39. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, acción de pintura colectiva del Festival de Gaztapiles, en la calle Concepción Jerónima de Madrid (Guillermo Latorre, 2017).	258
Imagen 40. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto (Eva Zaragozá, 2021).	263
Imagen 41. Fotoensayo de la aplicación de la metodología Fosforita Madrid en un contexto distinto, pintar el Bibliotejo: Una biblioteca rural en un autobús urbano (Javier García Guadarrama, Ester Zaragozá Marquina y Eva Zaragozá Marquina, 2018).	268

12 ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Características sociodemográficas de la muestra.	212
Gráfico 2. Vínculo personal con Fosforita Madrid.	213
Gráfico 3. Vínculo personal con Fosforita Madrid según los residentes y no residentes.	214
Gráfico 4. Conceptualizaciones sobre el espíritu y la actividad del espacio artístico Fosforita Madrid y motivaciones para acudir a este espacio artístico.	218
Gráfico 5. Actividad principal de Fosforita Madrid según residentes y no residentes.	219
Gráfico 6. <i>Importancia de Fosforita Madrid en el barrio de Lavapiés, Madrid</i> . Base: 109 respuestas (respuestas múltiples)	220
Gráfico 7. Fórmulas para sentir felicidad codificadas en el cuestionario.	222

13 ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PERSONAS EXPERTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ARTISTAS Y / O GESTORAS DE ESPACIOS ARTÍSTICOS INDEPENDIENTES

A la investigadora le parece pertinente permitir el acceso directo a las opiniones, experiencias y discursos de las personas expertas en educación artística, artistas y gestoras de espacios artísticos independientes en el centro de Madrid entrevistadas para esta investigación.

13.1 ANA FOLGUERA - AMECUM

E: El primer bloque es por el área de experiencia ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?

A: Hablo de AMECUM, de todas.

E: Sí, principalmente de AMECUM.

A: Bien, AMECUM nace en diciembre de 2015, en el contexto de la exposición NI arte NI educación³⁵ de Pedagogías Invisibles, comisariada por Pedagogías Invisibles y el Grupo de Educación de Matadero y se invitó a que se presentara esta asociación ahí. Desde entonces, (acabamos de cumplir dos años) han sido dos años muy intensos, porque, bueno, hemos tenido bastante impacto y estamos muy contentas con todo lo que estamos desarrollando desde la asociación. La asociación nace con el fin de visibilizar la profesión de la mediación cultural y reivindicar una mejora de las condiciones laborales. Y también profesionalizar nuestro sector, entonces, así brevemente, en estos dos años lo que hemos hecho, nuestro currículum digamos, pues hemos participado en encuentros de educación, por ejemplo, el año pasado en el Reina Sofía en las “Jornadas Transforma”. En el “Encuentro sobre Educación en Museos” en Tenerife impulsado por el Museo de Antropología de Tenerife. Nos ha invitado el gobierno de Chile este verano, a participar en un encuentro internacional también de educación y mediación artística. Hemos participado en Arco, en Pública... Bueno hemos participado también en la publicación de NINI y todos los meses hacemos “Café Mediación”, que son encuentros abiertos para hablar de temas que atañen a la mediación cultural y luego hacemos todos los meses también, jornadas de autoformación, en las que una de nuestras socias o nosotras compartimos con las demás herramientas profesionales que tienen que ver con nuestra mediación y nuestra práctica profesional.

E: Vale. Háblame de tu relación con el arte, así como de qué forma te influye tanto a nivel personal como profesional, en tu vida. Porque me imagino que la mediación no solamente es artística ¿no?

A: O sea hablo desde la asociación...

E: Y desde ti también.

A: ¿El papel del arte en mi vida?

E: Sí.

A: Buf, es todo.

E: De forma breve...

A: Pues es una respuesta un poco más personal ¿seguro?

E: Sí.

³⁵ Visto el 24/01/2020 <http://www.niartenieducacion.com/>

A: Wow. Es el eje que lo vertebra todo. Porque es lo que vincula mi vida personal con mi vida profesional. Porque es lo que vertebra mi deseo, básicamente (risas), y para mí es como un campo desde el que relacionarse con todo. Con el cuerpo, con la memoria, con la experiencia, con las cosas que pasan en la vida. Es como un eje desde el que estar.

E: Vale. Pasamos al siguiente bloque sobre educación artística. ¿Crees que existe una forma de pensar artística, *artthinking*? y si es así, ¿crees que es útil para otros aspectos de la vida ajenos al artístico? ¿Crees que los artistas *piensan de forma diferente*?

A: Mmmm. Es que de esto no sé mucho. No me importa si me cuentas un poco. Cuéntame un poco del *artthinking* de Clara Megías...

E: El *Artthinking* es la forma en como los artistas se enfrentan a los problemas y esa forma de enfrentarse a esos problemas y cómo los resuelven se pueden llevar a otros aspectos o lugares de la vida. Es decir, por ejemplo, tengo problemas en relacionarme con los demás, pues puede haber talleres donde a través de simulacros de obras de arte contemporáneo podemos expandir el cuerpo, situarlo en otro lugar y así descubrir que podemos relacionarnos de otra forma. Es decir, activa no el túnel donde nos movemos diariamente, sino que activa otros campos y gracias a esa apertura nos pueden venir claves o soluciones a esos problemas o trabas que tenemos en nuestra vida cotidiana. Un poco, a grandes rasgos, desde mi interpretación. Además, la gente a lo mejor no va a enfrentarse a esos problemas, pero simplemente con la experiencia de la práctica artística que le proponen, pueden darse descubrimientos en otros aspectos que no son la comprensión misma de la obra de arte. ¿Tú crees que es exclusivo del arte esta forma de pensar...?

A: Tía, no te voy a responder a esa pregunta creo. Mmmm. Creo que el concepto de creatividad efectivamente es algo propio del arte, de lo que entendemos por arte, y eso se puede dar en muchas disciplinas. Entonces entiendo que sí, que eso es extrapolable pues a cuestiones matemáticas, por pensar en cosas aparentemente muy antagónicas. Pues a conceptos matemáticos, arquitectura, ingeniería, o sea, yo creo que la creatividad es propia del arte y eso es extrapolable a muchos otros campos y eso es una cosa muy enriquecedora que tiene que aportar el arte y la educación a lo demás. ¿No sé si te he respondido?

E: Sí, has metido el concepto de creatividad y creo que le viene muy bien. Seguimos ¿De qué modo se puede enseñar esta forma de pensar, esta creatividad, ¿cuál sería el rol del educador artístico?

A: Pues a ver, para mí, (son preguntas muy difíciles para mí y tampoco quiero decir tonterías ¿sabes?). Para mí, es un rol que tiene que ver con la flexibilidad y la escucha. Igual que el del profesor. Y esto es a título personal, no a nombre de AMECUM. Tiene mucho que ver con el proceso del psicoanálisis y con los procesos de análisis de las cosas y yo lo relaciono mucho porque el educador, para empezar, tiene que estar muy trabajado en su estructura y establecer una escucha activa. Entonces en eso se trabaja, obviamente, no te sale así innato, es una cosa que uno va desarrollando con la práctica profesional, tanto dando clase como en una exposición, que para mí es lo mismo. Yo he sido profesora y ahora soy educadora y mediadora en una sala y para mí es lo mismo. Trabajo de la misma manera y pongo las mismas herramientas.

E: ¿Cuáles son esas herramientas?

A: Pues la escucha, la flexibilidad, el construir situaciones que de repente activan cuestiones que tienen que ver con la propia subjetividad, con la consciencia de cosas, o sea, activar como la consciencia. Y también pues la belleza y la emoción también. Pues construir ese tipo de situaciones de manera invisible, claro, de manera como envolvente, no dirigida. Implica cuestiones también muy teatrales, el cuerpo, los silencios...

E: ¿Eso lo gestionas, eres consciente de eso?

A: Clarísimamente, sí, sí, sí. Para mí tiene mucho que ver con el conocimiento propio, que para mí tiene mucho que ver con el proceso de análisis. Me acuerdo que cuando daba clases, de repente, yo cambié muchísimo como profesora, porque me cambió mucho la estructura de la subjetividad.

E: ¿Qué es la subjetividad?

A: La subjetividad es lo que nos diferencia a cada uno, tu psique, tu memoria, tu cuerpo, tu identidad. Entonces yo creo que hay profesiones en las que es inherente el conocerse, tienes que conocerte muy bien y desarrollar muchas herramientas de ese tipo porque trabajas precisamente con la comunicación, con el otro... Pues la empatía, el escuchar, captar la energía del que tienes delante y manejar esas cosas un poco más invisibles: los tiempos, la atención, sobre lo que quieres poner el acento. Generar reflexión y conocimiento en torno a algo.

Pues ahora en la exposición de “máquinas”³⁶, es una exposición que apela a temas súper transversales como son el vivir y el habitar. Y la gente se siente muy apelada y como con mucho revulsivo. Salen de la exposición distintos. Y se ve. Podría hacer una secuencia porque se suele repetir en todas las visitas. Cuando la gente empieza, se sitúa muy lejos de mí, en la primera sala, es una exposición muy laberíntica, llena de material y no empieza en la primera sala. Empiezo a contar ese paseo de Lorca y de Falla por el Albaicín, donde Lorca se asoma a la casa de un flamenco y dice: “Esto es como la máquina de habitar de Le Corbusier”. Entonces, ahí empezamos a hablar del porqué dice Lorca eso y tal, y hablamos de... La exposición se llama “Máquinas de vivir” y no máquinas de habitar, aunque todos los proyectos son de habitar y lo que se intenta es una reflexión en torno a la arquitectura y su empeño en el habitar, que es una cosa administrada del vivir, y no en el vivir mismo, en lo inesperado, en el cuerpo, en la experiencia, en lo que de repente sucede. Todo eso en la arquitectura moderna parece que no está muy recogido ¿no? Y que está todo así muy encorsetado, a través del funcionalismo y tal. Entonces es una exposición que apela a través del flamenco a casos concretos en la escena o en proyectos de habitabilidad de vivienda y tal, como de repente se pone en jaque un poco ese proyecto de la arquitectura moderna. Entonces ¿Cómo se podría hacer una arquitectura que acogiera las formas del vivir? Podría ser la pregunta al final de la exposición. Yo empiezo con esta pregunta a todo el mundo: ¿Para ti qué es habitar? ¿Para ti qué es vivir? Y todo el mundo me responde lo mismo: “habitar es ocupar un espacio” es la respuesta habitual. Y vivir... Ahí ya cambia, pero todo el mundo me quiere decir lo mismo: disfrutar, pasar por el cuerpo. El otro día la madre de Lisboa dijo “disfrutar, algo íntimo” o sea todo el mundo sabe muy bien esa diferenciación. Entonces ya empieza con asombro. Y ahí ya hay un cambio, en la energía y en todo... La exposición es muy íntima en el fondo ¿sabes?

E: Bueno, te corto, vamos a seguir ¿Qué tres talentos imprescindibles tiene que tener este educador artístico? Ya has dicho escucha, empatía, flexibilidad, se te ocurre algún otro ¿qué entendemos por talento?

A: Empatía, sensibilidad, receptividad, hilar fino, artesanía, o sea, artesanía emocional (risas), capacidad de observación y autoconsciencia para tenerla también con los demás

E: Vale ¿Para ti qué se pone en juego cuando se educa?

A: ¿Qué se pone en juego?

E: Sí ¿qué sucede?

A: ¡Qué se pone sobre la mesa!

E: Sí, exacto.

A: El propio cuerpo, la trayectoria vital de cada uno como aprendizaje, como archivo, como acumulación de cosas y dirección y la intención.

³⁶ Visto 24/01/2020 <https://www.centrocentro.org/exposicion/maquinas-de-vivir-flamenco-y-arquitectura-en-la-ocupacion-y-desocupacion-de-espacios>

E: ¿La intención como dirección, como ir al grano?

A: No. El propósito, dar el siguiente paso, el futuro.

E: Como el proyecto...

A: Sí. Proyecto en toda su complejidad, es decir, mi siguiente paso que puede ser lo que sea de cada uno. O sea, como el siguiente paso en el aprendizaje...

E: Lo ves como un escalón sobre escalón

A: No sé si como escalón, es que el aprendizaje yo lo veo como, bueno sí, es que lo veo como una secuencia donde van sucediendo cosas y se van transformando cosas.

E: Lineal o como una espiral...

A: Como una espiral, sí, como una espiral ascendente el aprendizaje.

E: ¿Qué entiendes por saber alternativo?

A: Pues el saber que no está estructurado en los planes oficiales, formales, entiendo. Que está en los espacios informales y luego también lo veo mucho como el aprendizaje de fuentes, y que en Historia del arte diríamos fuentes no formales, no sé, pues de repente, un video de *youtube*, una página de *instagram* que me encanta, un verso de un poeta, la experiencia de una exposición que he visitado. Todo eso es ese tipo de aprendizaje informal.

E: Pasamos al bloque tres, participación, ¿desde tu área de experiencia qué sientes, o cómo describirías la participación actual de tu público? ¿Y del público en general? ¿Cómo lo sientes?

A: Pues lo siento con ganas de participar más de la cultura desde un punto de vista que tiene que ver con la experiencia y con la presencia plena en lo que está sucediendo. No sé si me explico con eso.

E: La experiencia plena...

A: Presencia plena. A ver, yo creo que el crecimiento de la educación y de la mediación artística tiene que ver con unos discursos del arte contemporáneo que en un momento dado han sido demasiado, demasiado conceptuales, y que se han olvidado un poco del público y de quién estaba mirando. Hay artistas que nadie entiende nada. Entonces, esta es una teoría muy mía.

E: Aquí sucede una cuestión muy potente que se sale del guion ¿es necesario entender, de qué forma entender? Desde el cuerpo, desde algo que te impacta no sabes por qué y luego lo sueñas, no sé, hay muchas formas... Yo creo que no hace falta comprender, esto lleva a esto...

A: Claro, pero yo creo que la figura del mediador, ya sea para entender o para producir conocimiento intelectual o físico o crear una situación acogedora o que se va de manera distinta. Creo que en los últimos años es una figura que ha cobrado cada vez más interés por parte de las instituciones, porque hubo un momento un poco de balbuceo y de meta discurso. Entonces claro, yo creo que el espacio se quedaba vacío también. Entonces, no sé dónde ha empezado ese proceso o creo que la propia institución lo ha generado o desde fuera no lo sé, pero como que se ha dado ahí volver un poco a habitar y a poblar los espacios de arte y los espacios culturales. Esa es un poco mi interpretación de esto, que hay más factores, me imagino.

E: O sea que la participación actual la ves más masiva que hace a lo mejor 10 años... O va la gente con otras expectativas. ¿Tú hace diez años dónde estabas?

A: Yo estaba en la carrera. Creo que, sobre todo, no sé si en términos numéricos hay más participación, pero sí que creo que hay una expectativa distinta a lo que se produce en un espacio de arte a través de la mediación. Creo. Porque ahora se empiezan a abrir ciertos caminos de que pueden suceder muchas cosas en un espacio de arte y en un espacio cultural. Es decir, que para mí el cambio es en términos cualitativos más bien. Ahora, por ejemplo, en la exposición de Centro Centro pues me interesa más lo cualitativo y no lo cuantitativo de cuánta gente ha venido ¡Me da igual!

E: ¿Y tú crees que a la institución le da lo mismo también?

A: Nos piden un informe de números y tal, pero desde luego en la práctica diaria no le han dado ninguna importancia. Ha sido un mero trámite y tal, no me he sentido que ellos estuvieran mirando eso en absoluto. Y todas las propuestas que hemos pensado Inés y yo en la mediación les han parecido estupendas, la verdad.

E: Genial. ¿Entonces, cómo es el público que acude a la llamada? Por ejemplo, de la exposición actual de las actividades que desarrolláis.

A: Vuelvo a AMECUM, para no personalizarlo tanto.

E: Hay varias opciones, tienes que elegir una.

- Una oportunidad de enriquecimiento personal.
- Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
- Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
- Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un status.
- Una oportunidad para ofrecer colaboración, compartir conocimiento.

A: Creo que en las actividades de AMECUM la última, en las actividades de AMECUM. Otra cosa es en nuestra práctica profesional. En "El café mediación" autoformación, la última clarísimamente. En Chile por ejemplo sucedió eso, vino gente que eran mediadores profesionales de Santiago y gente de a pie de Valparaíso y se lo pasaron bomba.

E: Pasamos al siguiente bloque, dejamos atrás participación y nos centramos en un contexto más general ¿Qué papel juega en el conjunto del barrio y en el área que trabajas tu trabajo? ¿Crees que tu trabajo tiene alguna influencia en el contexto físico en el que estás?

A: Por ejemplo, en Centro Centro yo creo que sí. Está en pleno centro, en la plaza de Cibeles, es la sede del ayuntamiento de Madrid para más *inri*, es un espacio gratuito que antes, yo como madrileña lo sé, era un edificio siempre deshabitado que nos generaba mucha distancia y mucho extrañamiento. Y ahora no. Y eso es importante también. La cultura sí transforma los espacios en el sentido en que cambia tu relación con esos espacios, si hubiera un Zara pues sacaría de la gente otro tipo de cuestiones y generaría otras redes. Es un espacio cultural abierto para todo el mundo, y claro que transforma el contexto, y físicamente también, está colgado el *Welcome Refugees* y sí, hay un cambio físico también.

E: Contando con todo lo que estás describiendo ¿Cuáles son las fuerzas contrarias con las que te encuentras en el camino si las hubiese a la hora de desempeñar tu trabajo?

A: Ahora desde mi práctica...

E: Sí, me has contado el contexto de AMECUM de Centro Centro, pero también habéis estado en NiNi o Arco, desde tu experiencia o desde AMECUM, me da igual, lo que sientas.

A: Mmmmm... Vale. Por ejemplo, nos gustaría un poco más de... Como la mediación por parte de las instituciones está un poco dormida y aunque hemos tenido mucha libertad para hacer el programa de mediación y tal, pues, por ejemplo, una mayor agilidad en las reservas de visitas, eso lo hacemos nosotras con un gmail ¿sabes? Pues más apoyo desde el punto de vista de la institución en la comunicación y la difusión, el entender que la mediación es una función cultural de la institución pública y privada, no sólo un servicio. Es lo que reclamamos Pedagogías, AMECUM, etc, en el decálogo que estamos escribiendo y tal.

E: ¿Qué es lo que estáis reclamando, que no sea un servicio?

A: Que no sea un servicio sino una función de las instituciones culturales ¿no? Que poco a poco se va entendiendo, pero todavía falta muchísimo para que se entienda que es una función de la institución y que forma parte de la misión de un lugar cultural. No sea un servicio de, ni unas visitas guiadas de no sé qué, como un complemento a, NO.

E: Hay gente que hacía fenomenal sus visitas guiadas...

A: Yo hago visitas guiadas, pero para mí son espacios educativos, procuro no llamarlas visitas guiadas para que la gente no recurra al imaginario habitual. A ver, es un recorrido por una exposición y al final es verdad que yo estoy transmitiendo una serie de datos y tal, pero intento salirme del modelo audio guía, que sea más experiencial. Que la gente vaya contando sus cosas, lo una a sus recuerdos, y además, este tipo de exposición se presta mucho a eso. Todo el mundo ha vivido el franquismo... Volviendo a esto de los problemas, pues eso, más apoyo en ese tipo de cosas, de entender la definición...

E: Enlazamos con la siguiente pregunta ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas? Es decir, te encuentras una problemática y la aprovechas como una oportunidad para diseñar unas estrategias que te ayuden a generar un espacio donde tu función sea más sustancial, más central y no tan tangencial...

A: Pues, por ejemplo, ser tan satélites de la institución también nos da algo bueno, en este caso de "Máquinas de vivir". Para empezar, tenemos muchísima autonomía para diseñar el programa, no tenemos que estar continuamente pidiendo permisos. Obviamente, lo valoramos con los responsables de actividades culturales, pero hacemos las visitas como queremos, programamos el contenido como queremos, tenemos distintos recorridos, o sea, tenemos muchísima libertad para movernos por esa cosa un poco periférica. Por ejemplo, lo del paseo a Caño Roto. Y pensamos que si estuviésemos mucho más dentro de la institución no podríamos hacer todas estas cosas...

E: ¿Pero queréis estar dentro de la institución o que vuestro trabajo sea realmente bien reconocido como parte fundamental de la institución?

A: Que nuestro trabajo sea realmente bien reconocido como parte fundamental de la institución.

E: No os apetece sentar el culo allí, por ejemplo, en Centro Centro, pero sí que os reconozcan y tener movilidad.

A: Es una cuestión ya personal. ¡Hombre! A mí sí que me gustaría trabajar en una institución. Me gustaría muchísimo trabajar en educación y mediación en una institución de manera fija. Me interesaría muchísimo, pero no se me debe olvidar que también esta cosa de entrar y salir, y de hecho, si llega el día que, a lo mejor llega, que se me ofrece una posibilidad de trabajar fijo y tal, lo echaré de menos, esta cosa de volátil, de satélite y tal, pues porque también es muy enriquecedor, hay una parte muy enriquecedora ¿sabes? Entonces surge la visita con Julio Jara, pues vamos, surge lo de Caño Roto... Hay algo ahí que es muy bueno y que también hay mucha libertad y tal y claro, eso no te quema profesionalmente. Es muy rico. Entonces, también yo creo que no hay que perder

esta frescura, aunque estamos muy precarizadas - *bla, bla bla* - lo que todas ya sabemos, pero tampoco podemos perder de vista la no rutina...

E: Si no estuviérais precarizadas ¿Cuál sería la perspectiva? Es decir, si se pagase vuestro trabajo como se tendría que pagar, a lo mejor la perspectiva sería otra, porque la estabilidad que te da una institución aparentemente puede llevar a la rigidez, esto ya es mi idea, yo creo que está muy guay que circuléis, pero no ya solo a nivel de Madrid, sino a nivel mundial. Y que haya mucha relación entre todos estos agentes, que es fundamental, yo creo en vuestras ósmosis. Creo es parte de vuestro trabajo, el estar continuamente en conexión con otros agentes...

A: Sí, puede ser, lo que pasa es que no hay que... Estoy de acuerdo, lo que pasa es hay que buscar una manera en esta sociedad tan líquida que vivimos ahora. De que esa liquidez, o sea que lo líquido no sea sinónimo de lo precario. Entonces, que, si cobramos un proyecto, se cobre dignamente. Por cierto, lo de Centro Centro es bastante digno. Yo estoy dada de alta como autónoma, que eso deberíamos tener tal, pero yo no me quejo y nos dejaron diseñar las horas, es decir, yo dije “vale por este presupuesto vamos a fijar una cosa razonable, que no sea una cosa de desgaste”. No hay mediación todos los días, esto está hecho a posta también, para que no sea una cosa “¡hala, venga visitas guiadas como churros!”. No, no, no. Hay unos espacios, unos momentos, unos tiempos en los que eso se da. Luego la exposición también está sola ¿no? Pedro y yo debatimos mucho sobre mediación, porque a Pedro no le gusta. A Pedro le recuerda a cosas como a las misiones pedagógicas ¿sabes? Tiene un imaginario ahí pues muy didáctico y que no le gusta, porque, además, es un comisario que crea muchísimo choque porque es todo lleno de material, archivo de cosas, de referencias híper cultas, es como un hipertexto todo. Las exposiciones de Pedro son un hipertexto todo el rato ¿no? Entonces él juega precisamente con ese choque tan brutal con el espectador, que tú entras “¡Qué es esto!” ¿No? Si hay algo que está mediando, ya se rompe un poco ese impacto del curador, del comisario. Peeero, yo creo que ha sido muy interesante en esta exposición que hubiera esta mediación e ir buscando ahí... Esta exposición que es una locura ¿no?, pues de repente, ha surgido algo muy bonito, o sea MUY BONITO, PERO MUY BONITO. Como mucho encuentro con la gente. Además, mucho encuentro desde...

E: A lo mejor eso que tiene el comisario se le vuelve, esa manía que tiene que no quiere que le expliquen la exposición, se le está volviendo en contra, pero también a favor...

A: Claro, exacto. Y a mí me da la sensación, no lo sé, pero creo que a Pedro también le ha cambiado un poco la perspectiva de la mediación a raíz de esto y tal.

E: Es que es muy nuevo el concepto de mediación, y muy viejo a su vez, para la gente y para el comisario.

A: Sí, totalmente.

E: Y el comisario a lo mejor se siente amenazado también, entonces hay que hablarlo desde el tú y yo tranquilo.

A: Exacto. Hay que ir lidiándolo y entonces pues volviendo a eso, pues sí, que no confundamos lo líquido con lo precario ¿no? Lo líquido yo creo que es un valor, pero lo precario, claro, también nos han contado desde arriba, que es que eso, pues que lo líquido tiene que llevar precisamente una precariedad y no es así, no es así. Y nos han contado que no hay dinero, que no cuadran las cuentas, y no es así, porque los ricos siguen siendo más ricos... Pero a mí, también personalmente, pues yo me lo repito muchísimo, pues que también hace seis meses estaba en Maphre, ahora estoy en esto, no sé qué... Es una riqueza porque haber estado en muchos sitios, eso de haber dado clases en centros culturales, en un colegio, en Maphre, pues yo creo que una riqueza ¿sabes?

E: Vale. ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que te sirva de modelo, que os sirva de modelo a AMECUM, para desarrollar vuestros proyectos? ¿Tenéis a alguien a quien admiréis?

A: Pues mira, desde el principio de la asociación ha sido clave el apoyo de AVALEM, la asociación valenciana de educadores de museos, que fueron quienes nos amadrinaron un poco, nos guiaron por los pasos que tenemos que seguir para constituirnos como

asociación. Y de hecho pues hace dos años fuimos a Valencia, con Pedagogías Invisibles, a un encuentro sobre mediación, donde nos reunimos las tres que somos un poco primas hermanas: AVALEM, Pedagogías y AMECUM. AVALEM son la asociación pionera en España, que se hizo en el 2011. Los segundos somos AMECUM y luego ha sido fundamental también Pedagogías Invisibles, que nos ha apoyado en todo muchísimo, estamos redactando los tres pues este código de buenas prácticas en la mediación cultural que se ha presentado en Valencia, en Tenerife, en Madrid (Matadero, en el contexto de NiNi), en Chile. Se ha presentado en distintos espacios y ahí como que las tres asociaciones estamos pues en conexión porque vamos hacia un objetivo común y nos damos mucho apoyo mutuo.

E: ¿Cuál es el objetivo común?

A: Luchar contra la precariedad y visibilizar la educación y la mediación artística y cultural.

E: Ok: Pasamos al quinto bloque. Educación formal y/ o educación no formal. En tu opinión ¿Cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?

A: Mmmm. La no formal tiene cosas evidentes, como por ejemplo no tener que ajustarte a unos parámetros pues de evaluación, de notas, que es una losa muchas veces para el profesor, para el educador. Y también de formatos y de tiempos. La no formal tiene mucha más flexibilidad y permeabilidad para hacer cosas más creativas. También trabajar con otras dinámicas como por ejemplo el cuerpo, la memoria, lo subjetivo, lo que es un tabú, todo eso yo creo que son riquezas, que tiene la no formal. Luego también, lo intergeneracional es una riqueza.

E: ¿Crees que es necesario un puente entre estas dos enseñanzas, para que se complementasen de alguna forma?

A: Sí, por ejemplo, a través de los programas de mediación cultural. Por ejemplo, se me ocurren los talleres que hacía el año pasado Pedagogías en Telefónica, yo fui con mi amiga Celia, que es maestra de infantil en los Jesuitas, y fuimos allí a una jornada AMECUM precisamente, y fue súper rico, y Celia, por ejemplo, este año se ha apuntado a estos cursos *on line* que hacen Pedagogías, Celia ha entrado por ahí y tal. Y yo estoy segura que aplica muchas dinámicas en su clase, que son en Nuestra Señora del Recuerdo.

E: Más ejemplos, que es la siguiente pregunta. Ejemplos no tanto de las personas que acuden a la educación no formal, sino que sea un hito, que sea educación formal y no formal a la vez.

A: El trabajo que hace Selina Blasco, me parece muy interesante, porque ella está en la universidad, en Bellas Artes, y sin embargo, pues desde hace unos años para acá es una de las referencias con lo que ha hecho en “Programas Sin Créditos”³⁷, que son una serie de programas transversales sobre la educación y es súper enriquecedor, porque ahí por ejemplo, se mezclan tanto docentes o gente que imparte, desde María Jerez que es una *performer*, al lado de Lila Insúa, que es profesora, se generan ahí unos círculos... De gente joven que fue a “Programas Sin Créditos”, yo conozco un colectivo de comisariado que se llaman MAE, que son unas chicas jovencitas que trabajan el comisariado desde el concepto de los afectos, la empatía, o sea, otra historia del comisariado tradicional del ego, la autoría y tal. Ellas le quieren dar una vuelta a ese concepto de comisariado ¿no? Ellas entraron en “Programas Sin Créditos”. Se creó ahí un espacio súper potente de gente de los espacios formales con otro tipo de prácticas.

E: ¿Qué cambio te gustaría ver en la educación artística, mediación de aquí a diez años?

A: Mira, ayer en la exposición vino Ramón Zabalza, que es un fotógrafo que está en la exposición, que nos hizo un recorrido, un encuentro abierto con el público, que fue súper interesante y entonces al final, estuvimos hablando de esto de la mediación y tal y dijo Ramón: “Estamos asistiendo al nacimiento de una profesión” y yo le dije “Hostia, no lo sé, pero espero que así sea” Porque yo hace dos años no sabía lo que era y ahora sí ¿sabes? Espero que en diez años sea una profesión reconocida. Por ejemplo, que mi

³⁷ Visto 24/01/2020 <https://www.ucm.es/arteinvestigacion/programa-sin-creditos>

familia sepa de lo que trabajo (risas) con esto me refiero a lo que viene siendo “ni puta idea” que también es normal, porque son cosas tan abstractas... Sí que me gustaría que se visibilizara que es una profesión, con sus competencias propias y con su práctica profesional propia y que eso se tradujera también en salarios dignos y en perspectivas profesionales duraderas y sostenibles.

E: En general ¿La educación artística?

A: Me gustaría que se entendiera con más respeto. Creo que la educación artística en estos años de crisis ha sido salvada, defendida y mantenida gracias a los espacios informales, desde mi punto de vista, porque en los espacios formales ha sido una absoluta masacre. Desde eliminando las clases de música en los *currículums*, ha sido un genocidio y como la energía no desaparece, sino que se transforma, ha emergido toda esa necesidad que tiene el ser humano de lo artístico, ha emergido, en estos años de crisis desde el 2010, 2011, que eso yo lo he visto, he sido testigo, en los espacios alternativos de arte. Todos estos programas que se han desarrollado desde entonces, la mediación cultural, todo este cuerpo así tan invisible y sin una forma tan definida, es lo que ha mantenido viva la educación artística. Lo que espero es que se haga una simbiosis entre las dos cosas. Por ejemplo, en lo formal que ocupe un lugar mucho más importante del que tiene ahora y con mucho más respeto, más cuidado y entendiendo que no es una cuestión de dar una hora a la semana, tocar con dos claves de madera o tocar los crócalos o tocar los no sé qué, sino que se entienda que es una riqueza cultural y que tiene que formar parte del *currículum* académico, en horas, en profesorado y en investigación y en innovación, que eso es muy importante, que siempre se habla de innovación tecnológica pero no se habla de innovación y de inversión en estas cuestiones ¿no?

E: En tejido cultural...

A: Sí, entonces me gustaría que no se quedara sólo en “Los años locos de la crisis que eran tan divertidos” NO. Que esa potencia tenga también eco en lo institucional.

E: Ok. Por fin llegamos al bloque seis, la antigua Nevera ¿Cómo llego a ti Fosforita Madrid?

A: A través de mi amiga Eva.

E: ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza?

A: Un sitio frío, disparatado, muy divertido, un sitio muy familiar para mí. Frío de que hace mucho frío (risas).

E: ¿Qué similitudes o diferencias encuentras con otros espacios culturales independientes? A bote pronto...

A: Pues la importancia de los tejidos afectivos, de las redes afectivas, que es algo que yo creo que es importantísimo en Fosforita, los afectos. Me imagino que yo de eso yo no sé tanto, en lo logístico sino también la propia vivencia del espacio, van los amigos, la gente conocida, la gente de... O sea, está muy mediado por los afectos. Y yo creo que eso es una riqueza muy grande. Luego también los espacios alternativos tienen mucho que ver con la ilusión y las ganas y el concepto de ganas y de deseo. Y eso es algo muy potente que tienen los espacios así, pues, independientes, porque los hace lo que quieres hacer, las cosas que no puedes hacer en otros lados y esto es una riqueza enorme. La noche berlinesa de los Talentos, berlinesa porque lo llamamos Berlín entre guerras, son de Fosforita ¿Eso dónde se va a hacer? *Bodypainting*, bueno también clases de dibujo con concentración y tranquilidad sin estar en otros espacios más incómodos, y también una programación pues que al final haces lo que quieres.

E: O sea que es un poco hacer lo que queremos la similitud con otros espacios. ¿Alguna diferencia? ¿Otros?

A: Yo he estado en la Cervantina que lo asocio en el sentido que se ha sostenido todo este tiempo por los afectos, claramente. Aunque ahora ha habido un respaldo institucional, se está construyendo un teatro con una subvención de Fomento y tal, pero hemos mantenido ese espacio durante cuatro años porque somos amigos, porque ¡nos hemos hecho súper amigos! Y se ha mantenido por

los afectos. Entonces para mí eso es algo que está muy, que ha sido muy, de estos años de la crisis tan profundos. Nosotros en la Cervantina siempre decíamos “nosotros venimos aquí y nos refugiarnos”. Entonces también tiene algo, estos sitios, de acoger y dar un sitio de reunión y de calor, y de encuentro con los demás. Y en los años tan duros que hemos pasado pues todos estos sitios han sido una especie de colmena de ilusión (risas), una especie de reducto de amorrr... (risas) Lo pienso y siento as

E: Es curioso cómo nos da vergüenza decir las cosas bonitas...

A: Es verdad, claro. Para mí la característica es lo de los afectos.

E: Según tu experiencia, elige tres de estas características que forman la actividad/ espíritu de Fosforita Madrid:

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Sala de exposiciones y comisariado
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar

A: La dos una. Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano y mediación en el barrio.

E: ¿Se te ocurre otra a parte?

A: Un sitio de encuentro, para mí Fosforita es un sitio de encuentro.

E: Como parte de la colmena.

A: Sí.

E: Ahora la última pregunta Ana ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

A: Estar con los demás.

E: Un poco más ¿qué es estar para ti con los demás?

A: Estar con los demás y entender la vida como un aprendizaje.

E: Entender la vida como un aprendizaje te da felicidad.

A: Sí, porque me da mucha satisfacción entender los procesos por los que paso. Y cuando los entiendo y reflexiono sobre ellos y... Eso a mí, me hace feliz también, porque me hace estar conectada.

E: ¿Con qué?

A: Conmigo misma y con mi vida. ¿Me estoy explicando? A mí me hace feliz entender la vida que en sí tiene un componente muy de inesperado, de que no sabemos, de incompreensión. Pues a mí me hace muy feliz entender la vida como un proceso de aprendizaje en el que yo participo y en el que voy generando un diálogo con la vida.

E: Te gusta darte cuenta que estás participando de tu vida.

A: Sí, eso es, entenderla como un aprendizaje activo ¿Eso se entiende?

E: Sí. O sea, estar con los demás y entender la vida como un aprendizaje activo. Es lo que te hace feliz.

A: Sí.

E: ¿Y a nivel físico?

A: Bailar número uno. Es de las cosas que más me hacen feliz en el mundo, bueno... Y comer. Comer y bailar de las cosas que más feliz me hacen, por supuesto. Pero bailar es que para mí es una cosa muy tocha. Yo entro en TRANCE, bailando, ya lo sabes. Experimento una cosa física súper fuerte y liberadora y tal. Y luego pues la danza. Me encanta la danza tanto profesionalmente como en mi vida personal. Es tener una relación diaria, un diálogo diario con mi cuerpo.

E: ¿Y lo conectas con lo que me has dicho antes de la vida como aprendizaje? ¿Conectas cuerpo y mente?

A: Totalmente, y con mi profesión.

13.2 CHRISTIAN FERNÁNDEZ MIRÓN- GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID

Eva: Hola Christian

C: Hola Eva.

E: Vamos a empezar con el primer bloque.

C: Muy bien

E: ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?

C: (risas) Muy breve. Me dedico a cuatro áreas y las hibridaciones que surgen entre todas ellas. Son el arte, la educación, el diseño y la música.

E: Perfecto.

C: Breve.

E: ¿Pues ahora hágame por favor de tu relación con el arte?

C: Vale.

E: Con el arte que puede ser también la música, o sea todo. Y sobre todo como te vertebraba tanto a nivel profesional como a nivel personal.

C: Pues para mí el arte ha sido siempre algo muy importante, aunque mi concepción y definición del mismo ha ido cambiando. Entonces, lo profesional llegó después. Primero fue una atracción y un jovi, incluyo a la música, a la performance, todo... Y poco a poco se fue convirtiendo en una pasión no sólo como espectador sino como creador o productor cultural y ya pues claro, eso llevó a la profesionalización ¿no? El tiempo, la preparación, la experimentación, la investigación... Así que ha sido algo muy natural para mí y muy importante en mi vida. Lo vinculo desde que era niño y jugaba, dibujaba, me inventaba historias. Para mí ha sido una progresión natural haber ido de ahí hasta, años después, esta mañana estar en un taller con niños, jugar con la imaginación a través del arte, etc. Entonces es algo muy importante para mí, que, aunque ha cambiado de forma, de definición, ha sido efectivamente vertebrador como has dicho.

E: Perfecto. Has dicho que eres creador y productor cultural ¿Ves alguna diferencia entre estas dos palabras o entre estos dos conceptos?

C: Bueno son palabras con las que también hago algo de malabares, entro al juego de la retórica y del lenguaje contemporáneo que es una vez más cambiante y mutante ¿no? Entonces supongo que ahora mismo, si he dicho productor cultural es porque una de las cosas que me caracteriza a mí, frente a otras personas tal vez, es que no solamente trabajo como artista, sino que trabajo como mediador, como educador, como músico, como gestor, como comisario, como diseñador de publicaciones relacionadas con el arte, es decir que tránsito y estoy MUY CÓMODO, es decir no me parece ni mejor ni peor uno que otros, sino que todos me encantan y

me nutren. Todas esas facetas que están relacionadas con los productos culturales o con las creaciones. Es verdad que producto nos puede llevar a pensar en capitalismo, y trabajo mucho con proyectos sin ánimo de lucro o anticapitalistas directamente, eh

E: Vale

C: Algo así...

E: Y también hay un posicionamiento político y una ideología detrás de todo esto.

C: Casi siempre...

E: Y luego tienes ahí también una hibridación de roles. Entre una cosa y otra vas saltando...

C: Y me gusta...

E: Especialización ¿sí o no?

C: Tengo que decir que no. Claro si me lo preguntas a mí tengo que decir que no porque yo al ser casi al 100% autodidacta, digo casi porque he estudiado una carrera y no está homologada y esto me ha provocado varios quebraderos de cabeza y ahora mismo tengo varios abiertos... A pesar de haber estudiado una carrera que es diseño gráfico, está vinculado a la cultura visual pero no es Bellas Artes ni Historia del Arte, ni gestión cultural, ni pedagogía. A pesar de eso casi todo lo que he aprendido y casi todo a lo que me dedico, son cosas que no he aprendido en ningún tipo de escuela.

E: Ha sido tu pasión la que te ha movido hacia.

C: Mi pasión, mi curiosidad y sobretodo el HACER. O sea, el leer, el investigar, pero sobretodo el hacer, el probar, cometer errores, hacer experimentos, colaborar con gente, leer cosas, escribir cosas, jugar.

E: Perfecto. Pasamos al siguiente bloque que es sobre educación artística ¿tú crees que hay una forma de pensar artística?

C: Pues no sé, es difícil. A ver, puedo contestar dando un poco de vuelta. A mí, no el arte necesariamente, pero lo que a mí me interesa del arte, tiene que ver con la libertad y con la experimentación. Entonces si hay una forma de pensar que sea más artística que otra para mí sería una forma de pensar que es más divergente, más crítica, que cuestiona todo y no da por sentado ningún dogma, sea el que sea, aunque venga de la academia de Roma de Bellas Artes o de la boca de Warhol o de Judith Butler. Si hubiese un pensamiento artístico para mí sería eso...

E: El divergente y el crítico. Es que yo tengo como un problema en distinguir pensamiento crítico de pensamiento artístico y tú me estás diciendo que el pensamiento artístico está dentro del crítico... Entonces ¿en qué lo diferenciarías del pensamiento crítico?

C: Pues supongo, vale, bien, es una buena pregunta. Supongo que pensamiento crítico si lo llamamos así y ya está no tiene por qué referirse a nada relacionado con la creatividad o con el arte, puede referirse a política, a género, bueno, mil cosas ¿no? Entonces en el pensamiento artístico pongamos primer plano esa parte primera divergente, experimental. También cuestionadora, pero cuestionadora desde el juego ¿por qué cuando pinto el cielo tiene que ser azul? O ¿por qué el arte tiene que tener un marco o estar en la pared? De juego, lúdico, experimentar como cuestionamiento y por tanto posiblemente con un contenido político, ideológico detrás, pero también experimentar como juego, como ¿Y qué pasa si...? ¿Qué pasaría si meto los dedos en el enchufe? Con un componente de peligro y de sorpresa.

E: Decía Luis Canitcer en el libro de NINI, que una de las utilidades del arte es aprender a usar la imaginación. Que, a lo mejor, digo yo, ¿en qué se diferencian? Y digo yo, pues a lo mejor el pensamiento artístico trabaja más con la imaginación y el hacer...

C: Tal vez, aunque no estoy de acuerdo con eso que dice Canitcer.

E: Vale, perfecto.

C: Si quieres te digo por qué no estoy de acuerdo.

E: Por favor... Claro, Claro.

C: (risas) Porque me parece un poquito pretencioso. La gente nace con esa capacidad, no necesita al arte...

E: No necesita aprenderlo

C: ¿Para imaginar? NO...

E: Perdona, ¿no crees que la imaginación se va modelando y acotando a medida que crecemos?

C: Sí y los imaginarios también, las formas de imaginar el mundo y el hacer y el pensar. Es cierto que el arte eso lo puede cultivar. En tendamos arte por literatura, música, poesía, todo ¿no? Igual me ha quedado muy contestatario, pero lo que quiero decir, a lo que voy e igual estoy pensando más en otra cosa que oí el otro día, que es un título que decía "Educar en el asombro" y la autora sostenía que los niños están sobre estimulados hoy en día y que hay que llevarlos a la naturaleza y tal, y tenía cosas con las que estaba de acuerdo, pero me parecía todo como muy naïf, porque no creo que los niños necesiten... Los niños tienen el asombro de serie, somos nosotros los que lo hemos perdido. Entonces está bien eso de conservarlo, nutrirlo, pero lo que falta sobretodo es escuchar a los niños. Porque él tiene muchas claves y nosotros vamos de listos...

E: Hay un adultocentrismo...

C: Sí y es lógico porque somos adultos, pero te diré desde mi experiencia que noto mucho en pedagogos, educadoras artistas, etc... Noto mucha falta de escucha hacia los colectivos a los que nos dirigimos, sea infancia, sean mayores...

E: Adolescentes, tú has trabajado con ellos...

C: Sí, con los adolescentes hay muy poca escucha, por ejemplo. Y es un hecho que me extraña, me parece raro y es una de las cosas a las que yo quiero prestar más atención.

E: Vale, entonces esta pregunta sería un poco irrelevante ¿de qué modo crees que se puede aprender esa forma de pensar artística?

C: Creo, insisto, que viene de serie. Los niños cuando juegan están haciendo algo muy parecido a lo que hacemos los mayores cuando somos artistas, me parece a mí. Cuando vamos al cine o incluso cuando follamos o jugamos a veces al deporte, tienen un estado muy receptivo, súper placentero y muy abierto como a lo inesperado y a unos estímulos que a veces están más bloqueados.

E: Incluso se busca un poco lo del peligro, lo inesperado por el misterio...

C: Claro, es que, si no no existirían las casas del terror, los parques de atracciones, los bares de swingers, las coctelerías, las discotecas, o sea todo eso, Los festivales de música, son lugares donde buscamos ciertas dosis de placer extremas que están más acalladas durante nuestro día a día ¿no? Que no digo que sean insanas ni mucho menos, pero, los videojuegos, el cine son lugares

a los que vamos y están a oscuras, son lugares a los que vamos a escapar. Un escapismo muy beneficioso, muy saludable, pero que a veces es extremo porque nos falta. En nuestra vida adulta hay tan poco espacio para el juego, para el aprendizaje y la diversión y la experimentación que me parece que es como un equilibrio un poco buscado desde el contraste extremo.

E: Me gusta lo de escapismo extremo.

C: Qué no sé si te he contestado a la pregunta...

E: Bueno, sí, sí, de qué modo se puede aprender esta forma de pensar artística y es simplemente yendo a estos sitios o dejando fluir esa parte ¿no?

C: Bueno, eso es porque he pensado como es el mundo, pero si pienso ahora cómo nutrirlo de base, que no tenga que ser un escapismo, que no tenga que ser extremo. Pues yo creo que tendría que ser, efectivamente, a través de la educación y la cultura. Ayudarnos los profesionales (risas irónicas), los medios de comunicación también mucho, las escuelas, pero también los adultos a sus pequeños, ayudarnos a nutrir todas esas facetas de nuestras vidas, con el aprendizaje, el placer, la experimentación, el juego y no coartarlos en la adolescencia, que es cuando empieza a pesar más como la herencia industrial de la educación y de la profesionalización y de la formación. Muy, muy pragmática, muy capitalista,

E: Entonces sería una educación durante toda una vida.

C: Sí, una educación holística, efectivamente. Y yo no soy el único que lo dice, que puedes aprender ciencia, matemáticas, educación física, de maneras muy creativas, estimulantes, interesantes... La propia educación física tiene un componente de juego, endorfinas, de corporalidad, de colectividad muy grande. Son valores muy importantes, pero muchas veces los aprendemos mal porque estamos frustrados, por la competitividad, por la exigencia desnivelada. No todo el mundo tiene los mismos cuerpos, las mismas capacidades, También pasa con la música en el colegio, que la gente le coge asco a la flauta y no estudia reaggeton que es lo que le gusta.

E: mmmm, claro, esta forma de pensar puede darse teniendo empezando por un detonante que es claro, a este chico le gusta el reaggeton, empecemos por aquí a estudiar música.

C: Claro, pero para esto habría también que desarticular el elitismo de las culturas altas y bajas ¿no? Que es un trabajo muy grande, pero bueno, hay que empezar por cualquier sitio y supongo que la forma, volviendo a la pregunta inicial, sería blindar los espacios de aprendizaje, disfrute, experimentación, que tal vez vinculamos a lo artístico, y que no desapareciesen en nuestra transición a la vida adulta. Esto es lo que está pasando ahora, en el siglo XXI, ahora mismo en la educación de España, está desapareciendo. Hay menos clases de música, menos de arte, más de religión, etc., etc., etc. Aunque creo que es endémico del sistema, porque cuanto más adolescente menos importante parece el juego y el arte y más importante los serio, entre comillas, mates y química. Esto es como el patriarcado que no sólo es malo para las mujeres, sino para todos los hombres, que pierden sus capacidades sensibles, etc.

E: ¿Cuál sería el rol o los roles de un educador artístico?

C: Por educador artístico nos estamos refiriendo a...

E: Una persona como tú... ¿Qué tres talentos?

C: Escucha, por un lado, a sus estudiantes o compañeros, pero escuchar también al mundo, saber lo que está pasando y escuchar diferentes voces para nutrir sus contenidos y sus formas de hacer. Escuchar es uno. La experimentación, ser experimental, entendido como salirse del tiesto de vez en cuando y no tener miedo a que pueda salir mal. Y es una forma de predicar con el ejemplo, enseñar a tus alumnos que se puede ser vulnerable, que no es algo malo. Es ir en contra de lo patriarcal, el profe no se confunde nunca. Los alumnos ven que asumes riesgos, que no pasa nada si te confundes, que aprendes, incluso ellos te pueden enseñar cosas. Innovar

es una palabra que me da más rabia, prefiero experimentar, es que innovar suena a un poco pretencioso, porque parece que, si uno innova el otro no, entonces creo que se puede hacer en muchas direcciones. Si pienso en algo como de rigor como “formarse” creo que está incluido en escuchar a parte de la gente, los libros, la academia... Tal vez el tercero sería la paciencia, porque a veces hay momentos duros, tener paciencia.

E: En general para ti ¿qué se pone en juego cuando se educa?

C: Muchos valores, como casi siempre son experiencias grupales se pone en juego la colectividad. El aprender juntas. El ayudarse unos a otros. Investigar juntos. La escucha, soy muy pesado con lo de la escucha, el hablar tú también, escuchar y ser escuchado las dos cosas. Porque también hay que ser escuchado. Lamentablemente hay gente que no sabe escuchar, pero también hay gente que no sabe ser escuchada, porque tiene mucha inseguridad... Entonces las dos cosas son muy importantes. También la responsabilidad, es una palabra que uso mucho. También se la transfiero a mis estudiantes, sobretodo en la universidad les hablo mucho de responsabilidad. Es verdad que con los niños no lo hablo tanto, a veces sí a nivel cívico, pero también en cuanto a lo que estamos haciendo, para qué servimos, las personas, no solo como profesionales sino como ciudadanos y como seres afectivos. La responsabilidad que tenemos hacia el mundo y la naturaleza, hacia nuestros seres queridos, hacia los desconocidos...

E: Hacia las cosas también....

C: Las cosas, los materiales, los objetos, todo.

E: Vale, perfecto... ¿Qué comprendes por saber alternativo?

C: Bueno pues como alternativo es una palabra trampa porque depende de lo no alternativo (risas) supongo, yo diría que todo lo que no está legitimado, todo lo que no ha fagocitado y/o legitimado la academia, las instituciones, las escuelas oficiales, los conservatorios, los doctores, las personas con batas y con títulos. Entonces no es mejor ni peor, pero siempre debe existir. Porque siempre hay cosas que se nos escapan...

E: Siempre hay cosas fuera...

C: Y así debe ser, sería muy triste un mundo en el que ya está todo inventado. A mí me da mucha pena ver un mapamundi y como que todo está mapeado...

E: Yo no lo soporto, pero debe ser que hay partes que nos dicen que están mapeadas y no es así...

C: Eso puede ser, porque somos tan sabelotodo los seres humanos que nos dicen que está todo descubierto y luego resulta que no... Si pensamos en vertical, hacia abajo, hay muchas cosas que no sabemos, bajo la tierra, bajo el mar...

E: Bueno, bueno, ahí está Julio Verne que nos lo cuenta... Ahí entra la capacidad de imaginar “mundos posibles” como dijiste antes. ¿Crees que existe una educación de las cosas? ¿Crees que el entorno, el contexto, las cosas que te han rodeado a lo largo de tu vida te han educado de una forma real, porque tú las has escuchado y ellas te han escuchado a ti?

C: Absolutamente, supongo que eso serían las pedagogías invisibles, la educación inconsciente, la herencia sociocultural. Creo que eso es absolutamente así. De hecho, no me gusta, me pone triste también cuando los padres dicen que solo se aprende en el cole o los profes dicen que solo se aprende en casa. O que lo importante se aprende en el cole, es como echar balones fuera. Volviendo a la responsabilidad, todos tenemos gran responsabilidad y además está guay, mola tener responsabilidad! Entonces no entiendo cual es el problema, entonces todo lo que te rodea te afecta, sino seríamos como piedras, que de hecho también les afecta...

E: Claro las piedras también se afectan, de hecho, yo creo que van a distintos tiempos... Los mosquitos van más rápido que nosotros y las piedras más lento

C: A mí me parecería, no soy de decir cosas así radicales, pero me parecería una mentira que alguien diga que no. Y por eso es tan importante cuidar la representación, que yo en la universidad lo cuido mucho. El tema de la representación y la cultura visual, desde el género, la raza, las clases, el lenguaje, todo lo que se cuenta sin hacerlo explícito.

E: Sí, y tú lo haces explícito, visible...

C: Sí, y eso además nos empodera como ciudadanos críticos, como lectores de imágenes, bueno, imágenes y más cosas...

E: Vale. Ahora vamos a pasar a otro bloque: Educación artística formal y educación artística no formal ¿si las encuentras podrías decirme las ventajas de la educación artística no formal sobre la formal?

C: La ventaja que tiene la educación no formal frente a la formal es la libertad. Es una espada de doble filo, porque esa libertad para hacer lo que “te dé la gana” está muy bien porque permite la experimentación y te permite separarte del mercado, que es ese gran...

E: Del mercado educativo...

C: Y del mercado en general, de los valores del capital, de los valores de la actualidad, de las tendencias incluso, porque son las que más pesan en la educación formal, esas y las del clasicismo, los dogmas... Pero tampoco es siempre así, hay mucha educación no formal que es totalmente ortodoxa y viejuna y

E: Entiendo entonces que el doble filo depende de la ideología, de la cultura, porque también dentro de la educación no formal puede ser una formación de ss.

C: Por eso, por ser no formal no es mejor ni peor, aunque sí existe cierta libertad. Es doble filo también porque es muy precaria, aunque eso es otro tema, depende, porque la educación no formal puede ser lucrativa según tú la plantees y la formal puede ser muy poco lucrativa. Hay gente muy precarizada en la universidad, los coles, los institutos. Ventaja sería esa y sí, cuando algo está como en la sombra hay menos expectativas, presión y eso produce libertad ¿sabes? Que luego se puede usar fatal, pero puede también dar pie a cosas increíbles, cosas nuevas, no necesariamente innovadoras, pero sí nuevas...

E: Como un espacio más experimental ¿no?

C: Sí. Y siempre tiene que haber cosas nuevas no porque lo viejo sea malo sino porque lo nuevo también nos enriquece, nos hace pensar de maneras distintas.

E: Lo nuevo... Bueno, puede ser la vuelta a la tortilla... No necesariamente entendido nuevo como moderno...

C: Sí que lo nuevo puede ser viejo pero que hace mucho que nadie dice, cuando me refiero a nuevo no me refiero a original, sino nuevo o diferente. Mejor diferente que nuevo.

E: Vale, ¿Considerarías enriquecedor facilitar un puente evidente entre la educación formal y la educación no formal? No sé cómo sería ese puente evidente...

C: Sí totalmente beneficioso, y siento que yo soy parte de eso. O sea, si a mí me define algo mi trabajo es eso. Porque trabajo tanto para instituciones como el museo Thyssen, por ejemplo, que en teoría es muy clásico ¿no? Y tiene una serie de prejuicios la gente sobre el museo que sin embargo el departamento de educación, por ejemplo, es bastante potente y bastante abierto. Pero también he trabajado con centros completamente independientes o casas, haciendo cosas en casas o en la calle vamos! entonces para mí

es súper enriquecedor hacer esas dos cosas y creo que, para mis clientes, colaboradores también. Me lo han dicho muchas veces, de hecho, hablando con Ana del Thyssen ¿La conoces?

E: No

C: Bueno, una de las educadoras, me decía a propósito de que yo le comentaba “jo me siento un poco inseguro, no tengo el título, la universidad va a dejar de llamarme, porque ahora se está homologando el IED...” y me dijo Ana “Pero tú valor es este, que has estado allí y aquí, y nos traes cosas que nosotros no sabemos...”

(vienen a por una cesta de verduras)

C: Modestia aparte, es una de mis cualidades ese ser puente, y estos puentes pueden tomar varias formas. Por ejemplo, alguien como yo que te aporta conocimiento y experiencias técnicas, herramientas de un campo y del otro, pueden ser proyectos donde colabore con personas que vienen de ambos lados, un proyecto híbrido entre una institución privada y una pública, un centro social autogestionado y una universidad, es como una labor de mediación.

E: Me interesa mucho hablar de una figura así, como tú, me parece fundamental para como están las cosas en este momento, te quería preguntar ¿tienes algún ejemplo o experiencia propia que te sirva de referencia para la creación de este puente? ¿Tú mismo?

C: (risas) Sí bueno, el grupo de educación de Matadero sería algo así. Antes se llamaba de GED, grupo de educación disruptiva, les dejaban un sitio para reunirse en Matadero y ya está, poco a poco fueron haciendo colaboraciones y ahora, desde hace un año más o menos, son el grupo de educación de Matadero Madrid. Y eso cambia muchas cosas, para bien, pero también hay una falta de libertad. Hay una serie de exigencias que son lógicas pero que antes no existían, esa libertad de la que hablaba antes, aunque se ha perdido, por otro lado, y no lo estoy diciendo como queja, se ha dado una legitimación y una visibilidad, unos presupuestos que antes no existían y se ha ganado en dignidad profesional. Se van a poder hacer ahora proyectos con una envergadura, una visibilidad, una dignidad mayor. Todo es una simbiosis, si se hace bien. Ese es un ejemplo, pon los grupos de pensamiento de Matadero en general porque también hay uno de afroconciencia, el de ecologías (no sé cómo se llama), va a haber uno par más...

E: ¿No hay uno de género?

C: Bueno dentro del de educación hay un proyecto de LGTBIQ y hay un proyecto de pedagogías feministas. Son transversal a todo, el cómo nosotras nos consideramos feministas, blablabla, pero estos dos son los proyectos específicos. Hay también los proyectos de la Fundación Carasso, súper contentos con ellos ¿la conoces?

E: Sí, casi pedimos la subvención, no me acuerdo cuál, soy un desastre para esto...

C: ¿Tal vez enclave era? pues esas convocatorias son oro, llevan dos años aquí en España y van a seguir, o sea yo te animo a que te presentes...

E: Sí, yo quería presentar una cosa potente...

(silencio)

C: Pueees seguro que les interesa. Yo he trabajado con ellos en varios proyectos y son muy profesionales, cuidan mucho a la gente, y son muy autocríticos, reflexivos... Y son una fundación privada. Hay muchos prejuicios con lo privado, pero es que no todo es igual...

E: Yo me he dado cuenta que hay mucho prejuicio con lo privado también...

C: Y con lo público... Pero bueno, a mí en general los extremos no me gustan, el pensamiento radical me parece que es muy atractivo, pero suele ser sinónimo de falta de profundidad. Es muy fácil pegar un grito y romper cosas y mucho más difícil mediar, intentar construir. A parte de que sea fácil o difícil, me interesa más la mediación.

E: Te interesa más trabajar con personas y si es una fundación privada y funciona estupendamente por qué no.

C: Estoy agradecido de que estén aquí.

(Cesta de verdura)

C: Oye que fresquito aquí, se está estupendo ¿No tienes aire?

E: Sí, se está estupendo en Fosforita Madrid en verano...

C: ¿Por eso se llama así?

E: Sí, pero en invierno....

C: Ah, es una moneda con dos caras...

E: Vale, pues entonces, el grupo de educación de matadero, el de afroconciencia, todos los que están surgiendo...

C: Sí, todos esos están dentro del grupo de pensamiento de Matadero Madrid y la Fundación Daniel y Nina Carasso son los que tienen muchos proyectos. Las convocatorias con escuelas, con conservatorios, con artistas, bueno, tienen un montón...

E: Sí, tienen un montón y además como rurales...

C: Sí, yo trabajé con ellos en un proyecto de movilidad maravilloso...

E: ¡Ah, era el del autobús!

C: Sí. Se me ocurren más, siempre cuando se invita a una conferencia o a un proyecto a especialistas de diferentes campos, formales o no formales, son buenos ejemplos. El mundo de la empresa también lo hace. Hay una que ahora mismo no sé cómo se llama que trabaja con artistas en el mundo de la empresa y es súper interesante. Ellos lo ven desde el campo de la innovación, de la mercadotecnia que hay detrás, que a veces da miedo, pero bueno ellos dicen "vamos a llamar a un artista para que nos ayude a repensar lo que hacemos". Eso mola también. Generalmente los artistas vienen de todas partes, de hecho, el arte es uno de esos grandes bastiones donde es casi una contradicción estudiar arte ¿no? Los artistas vienen de todas partes y eso es algo que me gusta y me reconforta. Me hace pensar que no soy tan raro. Alguno de mis artistas favoritos no estudió arte Rosseau, por ejemplo, era abogado, tuvo muchos hijos y luego ya cuando era más mayor se empezó a dedicar profesionalmente al arte. Los comisarios hasta hace nada no estudiaban comisariado, es algo nuevo, aprendía, pero de otras formas. Los tipógrafos y los diseñadores es una profesión relativamente nueva, los ilustradores hasta hace poco... Bueno en fin que te voy a contar...

E: Millones.

C: Entonces cualquier proyecto que cuente con personas y busque la diversidad en sus orígenes y en sus conocimientos está cumpliendo ese objetivo, está creando ese puente. O sea que puede ser algo tan sencillo como la selección de profesionales.

Especialistas perdón, no profesionales sino especialistas. Porque no tienen por qué ser profesionales ¡ni tampoco especialista en realidad! Es que el lenguaje...

E: El lenguaje es pernicioso, pero está muy bien tu intento de matizarlo todo. ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística de aquí a diez años? (Puedes hacer un visionado de ti mismo dentro de diez años)

C: Lo primero de todo y porque es acuciante para mí en este momento presente es el tema de la titulitis. Me gustaría que se valorase a un profesional no por los títulos que tiene o el número de másteres que ha pagado o se ha podido permitir pagar, ni por su currículum académico, sino por la experiencia, los conocimientos, el trabajo que tiene detrás y las capacidades que tiene. Que parece algo muy básico, pero eso ahora mismo no se está dando. Y yo lo estoy sufriendo, es algo que me está suponiendo un problema y que puede significar que tenga que dejar de dedicarme a la educación tanto para dedicarme a otras cosas. Me da pena porque a mí me encanta y creo que se me da bien y que tengo cosas que aportar. Entonces eso será lo primero: antitulitis. Y creo que es algo bastante plausible, poder juzgar las capacidades de las personas. Yo cuando he tenido que seleccionar personal en algunos proyectos he mirado el currículum un poco por encima, lo he mirado claro que lo he mirado, pero luego lo importante era qué has hecho, cómo lo has hecho, cómo me lo cuentas, quién eres... Eres mucho más que una lista. Y luego lo que estábamos diciendo antes, que tenga lugar. Porque si se está reduciendo en los colegios el espacio para el arte, la música, el pensamiento artístico o divergente, etc ... pues va a tener repercusiones muy negativas en toda la sociedad, porque son aptitudes que van a tener que buscarse en otros lados y que no van a desaparecer pero que corren el peligro de estar más marginadas. La experimentación, el pensamiento divergente, el **cuestionamiento...**

E: Consideras que va a haber más adoctrinamiento...

C: Sí, de hecho, hay educaciones artísticas que son adoctrinantes como “el dibujo al natural hay que hacerlo de esta manera, el carboncillo, el bodegón”, que son maravillosos los bodegones, pero esa forma de educar tan lacerante, megaortodoxa, solo hay una forma, que todos los que nos dedicamos a esto lo sabemos. Porque a mí me encanta dibujar, aunque no haga mucho dibujo. Eso no puede ser, o sea, me gustaría que también fuese una educación mucho más abierta. Incluso desde los básicos ¿no? Porque claro que es importante saber dibujar, saber escribir, pero tú puedes aprender a dibujar o escribir de muchas formas, y si es un proceso que está abierto al juego, a la diversidad, creo que el resultado a la larga va a ser muchísimo más enriquecedor para todos. Va a estar más lleno de descubrimientos, va a ser más inclusivo, va a funcionar. Requiere de tiempo, paciencia, apertura...

E: Escucha...

C: Claro, pero el tiempo y la escucha a veces “necesitan dinero”.

E: El tiempo cuesta dinero claro....

C: Si hay dos clases una con diez niños y otra con diez, evidentemente la de diez va a tener una experiencia pedagógica de mayor calidad con el mismo docente y el mismo tiempo. Va a tener un trato más personalizado, va a ver mayor espacio, tiempo para detenerse en detalles, para recrearse en un debate. Sin embargo, en una clase de treinta hay un mayor volumen, los niños son entes vivos que necesitan moverse y hacer ruido y de esa forma la escucha no es igual de buena, con ruido la escucha peor. O sea que haya espacio y tiempo ¿no?

E: Ok, titulitis, que haya lugar...

C: Espacio y tiempo sí.

E: Y luego que sea más abierta. Vamos a otra cosa. Participación: imaginario de las personas que aprovechan los recursos que generan el grupo de educación de Matadero ¿Cómo es el público que acude a la llamada? ¿Lo viven cómo?

C: ¿Te refieres a la gente que estamos en el grupo?

E: No, la gente que acude a vuestros encuentros abiertos... Como el vermut del domingo

C: Eso se ha hecho una vez y se va a volver a hacer en septiembre... Lo que pasa es que como el grupo es nuevo, bueno ellos llevan tiempo, pero lo que es el grupo de educación lleva poco tiempo. Entonces lo que estamos haciendo es sesiones cerradas, en las que preparamos, hablamos, trazamos las líneas y serían muy aburridas para la gente y además necesitamos espacio para pensar.... Pero se hacen también encuentros abiertos que es donde todo el mundo está invitado, son entrada libre por supuesto, hasta completar aforo y son espacios grandes, por lo que puede venir mucha gente. Ahí estamos probando, el presupuesto no es muy grande, cada sesión de esas lleva un tiempo y un trabajo prepararlas, entonces de momento son pocas. Por ejemplo, el grupo de LGTBIQ tiene el vermut sin norma que ha habido uno ahora y probablemente otro en octubre. Pedagogías feministas ha tenido uno y seguro que hay otro en la segunda mitad del año. Y el proyecto Pantono, que lo lleva Marta García Cano, tuvo tres sesiones. Allí nos vimos en la primera, es verdad. Entonces como son diferentes proyectos dentro de GED, bueno lo seguimos llamando GED, aunque sea pensamiento de Matadero. Como son diferentes proyectos tienen distintos tiempos, somos como un colectivo en el que no estamos todos en todos los proyectos. Por ejemplo, Marta lidera el de Pantono con Ana y otra gente, otros están en los de LGTB, vamos rotando y cada uno se mete en lo que puede.

E: ¿Hacéis reuniones entre todos?

C: Sí. Mensuales o cada dos meses. Queremos que sean mensuales, es mejor, pero bueno, también hay gente con distintas disponibilidades, como todo colectivo a veces va mejor otras hay que negociarlo más como tu bien sabes.

E: ¿Y el público? Te voy a decir esto:

- Una oportunidad de enriquecimiento personal.
- Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
- Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
- Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un status.
- Una oportunidad para ofrecer colaboración y compartir conocimiento.

C: (Rápidamente) Sobre todo la primera, la segunda y la última. Aunque esto depende mucho de la persona, porque lo del status que comentas también puede ser. Lo que tiene ser un grupo oficial, de una institución, legitimada, prestigiosa incluso es que mucha gente viene a tu llamada no sólo por el contenido sino por la legitimación. Y aunque no repartimos diplomas y así debe ser, hay gente que piensa que esto es mejor que ir a una casa okupa. Esto es más oficial, es más “de verdad”. Y eso es una falacia, pero tiene que ver con el prestigio que es una construcción social pero que es real.

E: Vale. ¿Alguna otra que eches en falta?

C: Yo metería el componente de la curiosidad, el “cómo es esto” porque al ser el grupo nuevo la gente se pregunta “¿pero qué es eso del grupo de pensamiento de educación?” No tienen claro cuáles son nuestras responsabilidades, o si pueden proponer cosas. Ahora estamos pensando cómo podemos hacer para que se nos entienda y que no se nos avasalle también por otro lado, porque también hay que tener cuidado con eso. Porque si estás todo el rato escuchando, con esto tiene mucho problema el ayuntamiento de Madrid y Manuela Carmena, que es súper loable que quieran escuchar a la gente, pero eso requiere de un montón de tiempo y dinero y personas escuchando, reflexionando, procesando y transformando en acción ¿no?

E: Totalmente, yo estoy ahora mismo en eso y me lleva muchísimo tiempo, muchísimo trabajo.

C: Claro, entonces nosotros por ejemplo no podríamos porque somos un grupo pequeño de gente, pero si se diese el caso, necesitamos pensar cómo respondemos ¿no? Porque desde luego estamos en una institución pública y tenemos unas responsabilidades,

E: Sí, las tenéis.

C: Por lo menos si alguien nos pregunta, por lo menos el contestarle, como mínimo.

E: ¿Desde tu experiencia cómo sientes o describes la participación de las personas que entran en Matadero?

C: Al público te refieres...

E: Sí, si son mayores, pequeños...

C: Ok, Matadero se fu transformado estos últimos años, también por las obras de Madrid Río, y con el cambio de dirección, desde que se fue Pablo Berastegui, que hizo un trabajo maravilloso y entró Carlota, es verdad que ella llegó cuando estaba mucho trabajo hecho y se llevó mucha gloria, pero Berastegui estuvo trabajando muchos años para conseguir poner a Matadero en el mapa. Desde que llegó Carlota se curró más la parte más visible ¿no? Y por ejemplo ahora van muchas más familias, el fin de semana hay mucha familia, hay mucho carrito, mucho niño y eso no es ni bueno ni malo, pero es verdad que hay una demanda y hay un estar y hay unos cuerpos que corren y que gritan ¿no? o unos cuerpos que quieren sentarse a estar con sus hijos. Entonces Matadero aun, esta no es la pregunta, pero bueno, Matadero aún tiene que adaptarse un poco.

E: Sí que es la pregunta, hay personas que necesitan estar, sentarse con sus hijos....

C: Sí, hay gente que va a curiosear, pasear. Ahora es una vía pública, esa es otra cosa que cambió. Matadero tiene una calle dentro, antes no. Entonces ese status urbanístico de calle, o plaza y calle, ha cambiado el uso. Hay gente que pasea por Matadero, y a veces entra en una exposición o se toma algo en La Cantina, y eso serían los paseantes, gente que va sin una idea prefijada. Y luego estamos como yo y mucha gente que vas a ver algo concreto ¿no? Que suele ser gente con unas inquietudes hacia la cultura, de dieciocho para arriba, quizá hasta los cuarenta y tantos, cincuenta... Hay pocos mayores, aunque a veces se los ve, porque está justo al lado la Casa del reloj, que es un centro de mayores. Y yo por ejemplo trabajé de comisario en actividades de Matadero, programando cosas para que viniesen también familias y mayores, o sea teniéndoles en cuenta como participantes. Porque es algo que yo critico mucho y es que se suele programar sólo para gente, pues eso, de veinte a cuarenta y tantos, y es un error, porque no son los únicos.

E: Ellos también tienen derecho a un ocio...

C: Claro, y por ejemplo también en Legazpi viven muchos inmigrantes y sin embargo hay muy poca programación que piense en ellos. Que ellos están invitados a todo, por supuesto, pero sería muy ingenuo pensar...

E: ¿Se invita ex profeso a las asociaciones de inmigrantes, se trabaja con ellos directamente?

C: No lo sé. No creo.

E: A lo mejor los de Afroconciencia me imagino que sí...

C: Afroconciencia sí e intermediae seguramente también porque es el agente de Matadero más implicado en lo social. Como que está como en sus bases, es su espíritu. Yo lo he hecho en algunos proyectos. Por ejemplo, en uno que hicimos con El Gato con Moscas, cuando estábamos... yo tengo un el colectivo que se llama ¡Ja!, con exclamaciones, comisariamos actividades en la terraza en verano, que seguro que has estado en alguna...

E: Sí

C: Ahora se lleva haciendo varios años, y una se llama Corte Latino que la hicimos con el Gato con Moscas, que es otro colectivo de Madrid (Claudia Claremi estaba ahí). Consistía en pasar el día en la Manzanita Dominicana. Ir a las peluquerías, a los salones de uñas, a comer el picapollo y luego por la noche había un concierto de Francis, de bachata en la plaza de Matadero. Y fue la primera vez que fue tanta gente de origen latino a la plaza. Y fue maravilloso y bailamos reggaetón y las niñas perreaban, los mundos se escandalizaban, pero fue muy....

E: ¿Real?

C: Fue muy real porque el contexto geográfico es el mismo, pero no entraban nunca. Entraban a Intermediae para jugar al pin pon, porque hay mesas de pin pon gratis.

(Parece que se apaga la cámara de nuevo...)

E: ¿Encuentras alguna diferencia entre el público que pueda ir a una casa okupa, a un centro autogestionado a una institución? ¿Crees que es el mismo público?

C: No, algunos pueden coincidir, pero claramente, si alguien va a una casa okupa, a un centro autogestionado, creo que, vamos, ya de base, seguramente tenga una apertura o un interés hacia procesos explícitamente políticos, movimientos sociales... Divergentes. Nos estamos refiriendo a político social disidente o crítico, lo okupa, no todo el mundo le interesa, comulga o entiende lo okupa. O incluso con lo asambleario. Entonces yo creo que el público que va, por ejemplo, aquí al lado a “La Quimera”, si alguien entra, ya tiene una predisposición a escuchar o a estar abierto a que allí se hable de cosas desde la crítica, desde la radicalidad incluso. Sin embargo, alguien que va a un centro cultural....

E: ¿Hay más filtros?

C: Sí, o no se espera un contenido tan reivindicativo. Puede haberlo, pero no suele estar ahí, tal vez de manera transversal. Puede ser el mismo público, pero creo que es más específico el de los centros sociales autogestionados o el de las casas okupa.

E: Vale.

C: Pero deben estar bienvenidos también, todos los unos y los otros.

E: Sí sí una mezcla. Yo me muevo en todos los espacios...

C: Yo sí que es verdad que ahora voy menos... A La Quimera no he entrado.

E: Yo haré seis meses, fui a una fiesta y luego con unos que tocaban y cantaban flamenco y fue muy guay.

C: Yo he hecho performances en casas okupas, ahora no me acuerdo, pero he hecho muchas cosas. En tabakalera cuando estaba empezando, fuimos a limpiar...

E: Risas. Sí sí ahí limpiamos todas.

C: Pero ahora por ejemplo no, dejé de hacer cosas allí porque me parecía muy difícil todo, era demasiado asambleario y resultó como que ya no tenía sentido para mí.

E: Yo no avanzaba...

C: Era tan burocrático que para mí era lo contrario de un espacio de libertad ¿sabes? Entonces dejé de interesarme.

E: A mí me pasó muy parecido. ¿Qué papel juega Matadero en el conjunto del barrio?

C: A ver, yo no soy un experto, quiero insistir, que quede grabado. Ni me lo he preparado, porque igual si me lo estudio... Pero hay proyectos que sí que han intentado trabajar con el barrio y con otros barrios también. Proyectos de mapeado, un proyecto que trabajaba con Usera y con Legazpi. Desde Intermediae ha habido mucho trabajo de ese tipo. Y la fundación Carasso ha financiado o en parte ha financiado un proyecto con Intermediae que se llama “Una ciudad, muchos mundos” que tiene que ver con eso, también hay un proyecto que se llama Los Madriles, que tiene que ver con Intermediae y es un mapeado también de iniciativas ciudadanas y habrá más...

E: Vale, pues investigo por ahí, a una ciudad muchos mundos nos presentamos, en fin, no te doy más la barrila con esto...

C: Y ahí cabe lo que te he comentado de Corte Latino, que, aunque era una sesión puntual tenía que ver con esto. **Esto era la programación de...**

E: ¿Pero cuándo fue esto, el año pasado?

C: No, esto fue como hace tres o cuatro años, Ahí conocí a Sabina, porque ella venía de público, era fan, y esto lo hacemos ¡Ja! (que es exclamación jota exclamación) que hacíamos el comisariado de las actividades de verano durante dos años. Ahora cada año cambia el comisariado. Hicimos la sesión el Corte Latino con el Gato con Moscas que estaba totalmente tematizada en la comunidad latina de Legazpi y otra por ejemplo que se llamaba Couplé... (no sé qué de couplé que luego te lo mando) que era con De La Purísima, la conoces ¿no? (asiento) y que hablaba del couple, su historia...

E: ¿Pero no fue como en streaming? No fue una marcha....

C: No. Fue en la plaza....

E: (interrumpiendo) Yo pensaba que era un paseo...

C: Igual es otra cosa. En este caso hicimos una difusión extra y específica para mayores, llevamos carteles a la Casa del reloj. Vinieron muchos mayores y se sabían las canciones, y estaban los jovencitos e incluso los modernos que venían a tomarse una cervecita y tal y los mayores juntos. Aunque no bailaban juntos estaban juntos. Hicimos también una verbena con María Folguera que trajo a Dj Pichi, y Claudia Claremi que hicimos limonada e invitamos a gente mayor a bailar, que nos enseñasen a bailar el chotis. O sea que desde mi colectivo ¡Ja! Hicimos actividades, más del programa público, te puedo enviar más info y fotos y tal...

E: Vale, me gusta. Dentro de esta situación que describes, de Intermediae, de ¡Ja!, de Los Madriles... ¿Cuáles son las principales problemáticas o fuerzas contrarias que os encontráis en el camino cuando desarrolláis esto? ¿desde la institución, desde el público, si las hay?

C: En concreto en Matadero.

E: Desde tu experiencia personal.

C: Si es desde la institución siempre hay barreras burocráticas y administrativas. Es casi imposible que no las haya. Esto puede tomar forma en la forma de contratación a los colaboradores, o a ti mismo. En la forma de pago. Por ejemplo, si tus pagas a alguien una cantidad baja por una actividad que no requiere un gran esfuerzo. Imagínate que le das cien euros a una persona por hacer una cosa, en el pasado hemos tenido que luchar para que no tuviera que ser autónoma esa persona. Para ser autónomo tienes que pagar

casi trescientos euros al mes, entonces es ridículo. Entonces ahora hay un modelo que es el de caja chica, que si es una cantidad pequeña se le puede pagar en efectivo. Es una transacción muy sencilla. De todas formas, esto habría que contrastarlo también. Son cosas que ha habido que luchas y son muy ridículas, los artistas también somos muy precarios. Por ejemplo, un grupo de música. No son autónomos, cada uno tiene su trabajo de lunes a viernes y luego tocan por la noche o los fines de semana. Casi todos, a menos que sean los planetas o el canto del loco. Es música no comercial, no puedes pedirles que estén dados de alta, o en el IAD, otras cosas sí, pero en general es una falta de escucha, una falta de entender con quien estás trabajando que es inaceptable y que impide trabajar. Es un bloqueo, al final trabajas con los muy pocos que se dedican y viven de eso. Es un obstáculo insalvable de orden burocrático y administrativo y eso es lo peor de las instituciones. Tienen cosas maravillosas, son visibles, tienen a veces presupuestos dignos, tienen recursos, pero tienen también burocracia. También es un mito lo de los recursos, cuando hicimos lo de ¡Ja! Había muy pocos recursos y eso que estaba mahou detrás y tal. También hubo censura, esa es otra. A veces hay censura o negociación. Ellos o sus patrocinadores tienen unos valores o una imagen de marca. Los patrocinadores tienen mucho poder y yo lo entiendo, pero a veces se convierte en censura o en un bloqueo.

E: La verdad es que ese es un problema gordo, el de la barrera administrativa....

C: Bueno sí, también ahí entra mucho la seducción, la negociación, pero a veces es un problema. Y luego, de cara al público ¿También me has preguntado si hay problemas?

E: Sí ¿de cómo recibe el público...?

C: Hay una cosa que he visto mucho y que me pone triste también, es que a veces la gente, en esos radicalismos que son falta de escucha al final, piensan que cuando algo es público piensan que es suyo, es correcto, pero piensan que eso es sinónimo de que pueden tratar las cosas sin respeto. O tratarte a ti como trabajador sin respeto, o como que eres su siervo. Eso es una colectividad muy mal entendida, me han llegado a decir barbaridades como que tú trabajas para mí y por lo tanto tú vas a hacer lo que yo te diga. Esto a una persona que está atendiendo en un espectáculo gratuito, que tú has sudado para sacar adelante y que estás ofreciendo con una sonrisa a la gente, dándoles la bienvenida. Es una situación inaceptable también, que no pasa todo el rato, pero pasa...

E: Evidentemente, es el público que se piensa que eso es suyo...

C: Sí, es un poco falta de educación en general, que la gente ensucie, rompa las cosas, que no cuide... Y a veces piensan, como es público, como lo pago con mis impuestos, lo puedo romper. Puedo tirar los papeles al suelo porque como yo pago al barrendero (que es mentira también) Esa es la construcción. Pero también sucede, al contrario, como es privado y soy antisistema en teoría me lo cargo... ¿Y entonces qué, le estoy haciendo un favor a alguien, al mundo? ¡Buf! Casi me dan ganas de no mencionarlo porque parece muy pueril, pero es un problema que pasa a veces. La gente piensa a veces que como una institución es privada es capitalista o...

E: Neoliberal directamente...

C: Sí porque tal vez capitalista de por sí tampoco es tan malo, es como que es malvada, más bien. Eres un traidor porque trabajas para el mal...

E: Es como que no puedes trabajar en lo social desde lo privado...

C: Y eso es un error. Para empezar porque lo privado tiene recursos y lo social necesita recursos, entonces ahí, lo siento amigo hay que hacer una concesión.

E: Una reestructuración mental...

C: Y hay que poner paciencia y escuchar y hay que encontrarse. Una vez más está la radicalidad que tanto me disgusta porque no sé, yo tengo muchos principios, tengo muchos valores (risas), que no me faltan, pero también soy pragmático, y bueno, que yo lo entiendo así, que puede haber conflictos, pero de base también puede no haberlos. Me he ido un poco por las ramas, lo siento.

E: Sí ahora al final sí, pero está guay. Estas problemáticas... ¿Cómo diseño yo estrategias para solucionar esto? Muchas veces encontrar un problema te da la oportunidad de ofrecer una solución... Como el jemeplero de la caja chica de antes.

C: O cualquier fórmula que sea coherente con el estado legal económico de esa persona. En cuanto al mal uso de lo público o la falta de educación o la falta de empatía por parte de espectadores irresponsables, pues educación, paciencia, pero entramos como en el típico debate de, “pero yo tengo que estar educando a la gente, es mi trabajo, yo estoy aquí trabajando encima tengo que educar a la gente...”

E: Yo creo que un poco...

C: Esa idea de lo público sí que creo que tenga que tener un factor pedagógico, pero también hay que dignificar... que también entiendo que alguien esté cansado de que le echen mierda encima. Hay que educar a todos, también la gente tiene que aprender sea como sea: Hablando, desde los medios...

E: A lo mejor también se puede hacer la figura del educador público. Educador en civismo en Matadero, imagínate...

C: Sí, es mediación. Como los que llevan la chaqueta verde en el aeropuerto.

E: No sé cuáles, pero no sería un vigilante, sino una persona para hablar y desentrañar el conflicto, no sé cómo se haría...

C: Es mediar, eso es mediar de toda la vida. Y yo lo he hecho. Mira, a la vez he sido, comisario, comunicador, community manager, diseñador de la difusión, difusor, técnico de sonido, mediador y montador.

E: Te vas poniendo una gorra para cada función...

C: Y una gorra para todo y luego me he caído porque llevaba las sillas...

E: El tema de la autoexplotación que se menciona en el libro vuestro... ¿Es algo que debería controlarse cada uno, se debería controlar desde fuera, debería haber un protocolo de cuidados que entre todos dijerais “Oye pues mira, ¿creo que te estás sobreexplotando”? Luego hay gente que se aprovecha de la sobreexplotación del otro, porque el otro es muy acaparador y manipulador y no puede evitarlo...

C: No estamos hablando de explotación sino de autoexplotación. Ese auto significa que tú te tienes que cuidar un poco también, por supuesto que no te deben explotar, también habría que ver qué es explotar. Pero tú te tienes que cuidar y esa es nuestra responsabilidad también. Es muy fácil caer en el victimismo, demasiado, sobre todo cuando has sufrido, aunque no sea tu culpa o responsabilidad.

E: Cada uno se cuida a sí mismo...

C: Bueno, no sólo. No en plan individualista... pero hay que cuidarse porque si tú no te cuidas, lamentablemente nadie te va a cuidar, a veces...

E: Además te puede sentar fatal que te digan “oye mira que no te estás cuidando” (lo pienso ahora, es una competición de a ver quién se cuida más)

C: Sí, puede ser, pero yo por mi experiencia noto mucho en gente que está tan acostumbrada como a ser explotada que ya en seguida se queja. Las quejas no sirven de nada, hay que buscar soluciones, pero tú te tienes que cuidar también y tú tienes que poner los límites. No auto explotarte no es no hacer nada, es hacer cosas, pero vigilar tus límites, pedir ayuda, decir cuando ya no puedes más...

E: Deberíamos hacer un taller que fuese “cuando ya no puedes más y necesitas pedir ayuda”

C: Claro, pues yo estoy en ello...

E: Yo cada vez lo hago más, pero me cuesta, es un aprendizaje de la vida, de estos de a largo plazo...

C: Total, y yo fíjate en mi experiencia personal me he mirado y me he currado mucho el tema del género hacia mí y la masculinidad y tal, pero aún así fíjate que tengo mogollón de herencia de orgullo, de pedir ayuda, y me sorprende y me digo “Christian, ya te vale, que con lo que lo has trabajado, las reflexiones que has hecho y las cosas que has vivido, ya te vale como de estar con estos rollos de orgullo” ¿sabes?

E: Sí, sí, de orgullo a pedir ayuda...

C: pero bueno, todos queramos o no somos herederos del patriarcado, del racismo, de todo, lo tenemos integrado, lo raro es no serlo...

E: Nos ha tocado un tiempo de vida buenísimo para plantearnos todos estos temas...

C: Sí, hay gente que se agobia “es que no sé qué decir, si los chiques, chiquis, chicas, chico... ¿qué es políticamente correcto?” Pues yo creo que esa falta de seguridad es nuestro timelife, nuestro momento y nos toca vivirlo (risas)

E: A mí me pasa mucho en clase porque hay personas que han cambiado de género a lo largo del curso y se han cambiado de nombre también, y era complicado para mí porque, no porque me parezca bien o más, sino porque se me olvidaba, no el nombre, sino que me iba al anterior por una cuestión de costumbre.

C: Tienen que tener una paciencia contigo...

E: Y con el resto de los alumnos, alumnes. Y se me va el alumne, prefiero decir alumnas porque somos mayoría.

C: Yo también, suelo usar alumnas cuando...

E: Cada maestrillo tiene su librillo, pero sí que es verdad que hay que estar atenta a lo que está sucediendo y a la diversidad tan maravillosa que está pasando.

C: Pero lo que estábamos diciendo es que lo que está sucediendo es inestable. Esa inestabilidad también requiere de una paciencia por parte de todos. Si yo digo algo que ofende a alguien y en seguida salta y me muerde, a mí no me genera un aprendizaje, sino que me genera un trauma. Entonces esa persona tiene que decir “oye eso que has hecho... o te lo digo luego” Que igual esa persona está cansada y tal, pero yo también estoy cansado de muchas cosas y aún así tengo pedagogía. Así que “cuando termine la clase y entonces oye te importaría cambiar esto, porque me ha sentado mal...” Igual podemos tener una conversación, no es que tú me censures a mí...

E: A mí me ha pasado eso y tenía que haberle dicho “Mira quedamos luego y hablamos de esto que ha pasado, de este conflicto que habéis tenido” porque se puso muy, muy arisca (Ámber).

C: MMM (asentimiento)

E: Bueno, en fin, nos venimos a Fosforita Madrid...

C: ¡Vale!

E: Último punto. ¿Cómo conociste Fosforita Madrid y cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza?

C: No me acuerdo (risas). Recuerdo veces que he estado aquí ¿pero la primera? ¿Ay cuál fue? Supongo que fue por Claudia o por María Folguera...

E: Yo creo que fue con Claudia cuando viniste por primera vez y luego con Yimit...

C: Sí bueno el día de la subasta y todo eso sí, eso fue hace poco ¿pero la primera vez? Estabais dibujando tal vez, estaba Javi y tú y tu hermana tal vez, no me acuerdo. Pero sé que me pareció que era un taller de dibujo. Fue mi impresión. Y me pareció que estaba concebido de esa manera y divulgado de esa manera. Esa fue la primera impresión que tuve. No sé si también te interesa, pero luego, más adelante me ha dado la impresión de luego se ha ampliado a algo mucho más abierto y complejo.

E: Genial, eso viene después... ¿Qué similitudes y diferencias encuentras con otros espacios independientes? Dices que se ha ampliado ¿lo consideramos como un espacio cultural?

C: Sí lo considero como espacio cultural porque veo que haces o hacéis y divulgáis, y esto es muy importante, comunicar es muy importante. Y para mí, haber estudiado diseño gráfico es haber comprendido la importancia de la comunicación. Hay muchas artistas que hacen cosas, pero luego no las saben contar y se quejan de que nadie les hace caso, pero es que hay que aprender a contarlas. Así que veo que hacéis y contáis (risas), difundís, divulgáis, cosas más allá del dibujo. Pintura, he visto cosas de foto, reparto de cestas ecológicas, proyecciones de cine, escultura, bueno, cosas varias ¿no? Y todo esto me hace pensar que es un centro cultural muy legítimo...

E: ¿Y diferencias y similitudes con otro centro que te parezca parecido a Fosforita Madrid?

C: Pues me puede recordar, aunque ahora es diferente, pero en su día yo tuve mucha relación con Mediodía Chica ¿lo conoces?

E: Sí.

C: Que ha cambiado mucho, cambió de gente, cambió un poco de espíritu, pero los primeros años yo hice muchas cosas allí y era un lugar que partía de la idea de taller, espacio de trabajo para la gente que acababa de salir de la universidad, gente joven como con muchas ganas, pero hacían actividades. Y daban clases y se hacían exposiciones, hice alguna performance, algún concierto, bueno varios, muchos (risas). Hice muchas cosas allí y similitudes también en el tema de la independencia e incluso en el de la precariedad, que doy por hecho que es precario, aunque no me lo habías dicho. Y también la humildad que es un espacio pequeño...

E: Mediodía Chica es más grande, tiene el patio...

C: Sí, pero son muchas personas. Podría hablar también de Rampa. Rampa por ejemplo era muy distinto de todos los espacios que he conocido nunca. Me recuerda más a Bulegoa en Bilbao, en el sentido de que Rampa y Bulegoa son espacios muy, muy, eh, como se dice, no académicos, pero mucho más teóricos, también con una estética como muy, muy, muy profesional. No es que esto sea poco profesional, pero es de menos de taller, pero más de espacio como de pensamiento. Fíjate, me siento ridículo al decirlo. Tiene que ver mucho con la estética, un diseño muy limpio, muy cuidado, muy contemporáneo. Buleoa y Rampa son pensamiento y arte muy contemporáneo mientras que Mediodía Chica o La Fosforita o (ahora no me sale ningún nombre) estos sitios que hay en

Carabanchel ahora, bueno, muchos talleres de artista, ni mejor ni peor, pero me da la impresión de que son más vinculados a las Bellas Artes, incluso a la artesanía posiblemente, a las técnicas... y no tanto necesariamente a la parte más teórica del pensamiento de la investigación. Que incluso al decirlo parece que hay una cosa cualitativa, pero no...

E: Sí, parece, matiza que no lo hay...

C: Está en el aire, o sea, aunque yo no lo crea está ahí ¿no?

E: Sí, sí, a mí también me pasa...

C: Pero yo esta mañana mismo lo reivindicaba, tiene que haber espacios para todo. A mí me parece maravilloso, a mí me encanta dibujar, hacer fotos, tal y todo eso es vamos, una forma de pensamiento también, desde el hacer. Pero hablando de similitudes y diferencias lo vinculo más a Mediodía Chica y a los otros espacios de Carabanchel, en Espacio Oculto estuve de residente. Que es mucho más grande, pero es rollo taller que también hace cosas.

E: Eso me gusta “taller que también hace cosas”

C: Y que tiene esa voluntad y esa invitación también a la gente. Sturm and drunk me parece que está a medio camino, porque es más expositivo, pero en realidad está ahí trabajando Raiza, y es un espacio muy muy pequeño, hay una pequeña sala de exposiciones y un muy pequeño espacio de trabajo. La Quinta del Sordo es un poco más coworking, pero tiene algo también de este espíritu. Pero es más comercial en el sentido de sacarle rendimiento, pero, cuidan mucho las actividades y tienen espacio para la experimentación y me consta que lo cuidan. Esto me parece importante decirlo porque hay otro coworking que ni te los menciono, no porque me parezcan mal, sino porque no me interesan. En La Quinta del Sordo saben que las cosas necesitan apoyo, que sin apoyo no salen. Vaciador, que más que taller es como espacio social, fiestas, conciertos, tienen un punto más reivindicativo, más político, Vaciador está allí en Urgel también. Están como los talleres, el coworking, los espacios de pensamiento. Cruce es un espacio de resistencia también, desde el arte, más que desde la política. Es un espacio muy experimental y vinculado al arte sonoro y la improvisación libre, que son partes del arte..., el arte sonoro ya no tanto, está más visto, pero el arte sonoro de la improvisación libre sigue siendo muy marginal. Y vamos, nadie vive de eso excepto John Cage en su día (risas) y bueno, algunos más, pero es muy marginal. Mucho. Aguantan, y digo espacio de resistencia porque llevan muchos años. Es que es muy difícil aguantar desde la independencia, tú lo sabes.

E: Mucho, sí. Y en el hacer te vas definiendo, vas sabiendo lo que quieres lo que no quieres, lo que eres...

C: Y redefiniendo. Yo por ejemplo he trabajado mucho en colectivo y ¡Ja! Es el colectivo que tengo y hemos hecho muchas cosas, nos hemos venido arriba, abajo, pero nunca hemos tenido un espacio, os admiro a los que lo tenéis.

E: A mí me parece complicado tener un espacio porque tienes que pagarlo todos los meses...

C: Claro tienes que hacerlo sostenible.

E: Eso es y entonces no tienes total libertad...

C: Claudia también, aunque fuera muy breve, tuvo La Causa, que para mí La Causa y Fosforita Madrid, tiene un espíritu afín. Y luego está La Lenta, que es más como el vaciador, pero es una casa. Una casa donde vive María Salgado, de Le Parody, es una poeta maravillosa, experimental, increíble... ¿Le Parody le conoces? Ella es música y las dos son amigas más. Ella hace música maravillosa entre electrónica, flamenco, bollywood... Viven allí y hacen fiestas, exposiciones, reivindican la fiesta.

E: Ahora tengo asamblea de la Romería de los voltios...

C: ¿Y cómo se llama este que está al otro lado del río?

E: ¿El que está por Usera?

C: Sí, es que en realidad hay muchos sitios...

E: Molaría un buen mapeo...

C: El espacio Naranjo...

E: Está en Tetuán...

C: Sí, es en la línea del Vaciador y de La Lenta, y el otro al cruzar Legazpi, es Abismal.

E: ¿Cómo es?

C: Es más como taller donde luego hacen cosas.

E: Y por penúltimo ¿Elige tres de estas cualidades que definen el espíritu de Fosforita Madrid?

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Comisariado y sala de exposiciones
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar
- Otras

C: Tengo que decir tres...

E: Sí.

C: Taller de pintura y fotografía. Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. Espacio multidisciplinar. Me queda la duda de la mediación, porque me da la impresión de que todo esto son cosas que estás haciendo, pero mucha no sabía. Yo no soy ningún experto en Fosforita.

E: Yo no lo necesito porque lo definiría todo, yo que necesito en este caso es gente ajena... Y ya para terminar ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

C: ¡Ah! ¿No tiene que ver con el trabajo? (risas)

E: No necesariamente.

C: Estar con gente. Y lo hago todos los días.

E: O sea que eres muy feliz.

C: Sssí, en general soy muy feliz. Y además lo hago también en el trabajo. Lo hago por placer, pero en el trabajo también me gusta estar con gente. Hacer cosas con gente, para gente o en grupo. O para públicos, las dos cosas, sí.

E: Vale. Pues muchas gracias Christian.

C: De nada.

(Entran a por cestas)

E: Bueno ¿Qué tal te has sentido? ¿Te han gustado las preguntas? ¿Te ha resultado baladí?

C: No, me ha parecido muy interesante, de hecho, pensaba “Jo, qué guay quiero ver el resultado de todo esto”

E: Claro te enviaré las conclusiones. Esta parte me va a llevar tiempo porque me di cuenta que tardo un montón en transcribir las entrevistas...

13.3 EVA MORALES – NÚBOL Y PEDAGOGÍAS INVISIBLES

Eva Zaragoza: ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?

Eva Morales: Bueno a nivel profesional yo siempre digo que soy artista, educadora e investigadora que para mí son tres áreas o tres facetas que las entiendo de una misma manera, pero a la hora de tener que catalogar pues se catalogan de maneras distintas, pero para mí el arte es educación y es investigación, la investigación es educación, la educación es investigación y es arte. O sea, para mí está todo mezclado y así como currículum, podríamos decir, más formal, pues he sido educadora por ejemplo en el departamento del Thyssen, he estado en manifiesta 8, que es una bienal de arte contemporáneo itinerante que cada dos años se hacen en una ciudad diferente de Europa donde se trabaja algún conflicto ¿no? Suelen irse a áreas conflictivas. Cuando yo estuve fue en Murcia buscando un poco el conflicto que hay con el Norte de África, la frontera y tal. Y luego desde el 2011 Pedagogías Invisibles se afianza como organización o asociación y entonces ahí se canaliza la mayor parte de mi práctica educadora y artística y ahí pues se desarrollan un montón de proyectos en Matadero, el más reciente ahora es Levadura. Y luego junto con Clara, tenemos el colectivo artístico-educativo Núbol. No sé si necesitas así más información.

EZ: Sí cuéntame un poco más sobre Núbol.

EM: Sí, Núbol nace hacia el 2009, en realidad casi a la par de Pedagogías Invisibles, viene todo de la universidad, cuando empiezo a hacer el doctorado en Educación Artística en el departamento de Didáctica y entonces surgen estas necesidades de ir más allá y de encontrar o de crear un espacio que sea más híbrido. Yo vengo de Bellas Artes de la carrera y sí que yo había explorado ciertas performances o acciones donde tenía que ver un poco con el contacto de las personas y hacer un tipo de trabajo y de producción que implicara la relación y un poco no tanto lo colaborativo, porque no estaba yo todavía pensando en esas cosas sino más bien como lo relacional. Entonces también me interesaba mucho la parte educativa y me pareció que hacer el doctorado aunaba todo y ahí es donde conocí a gente que estábamos un poco con las mismas inquietudes. Entonces Núbol surge como una necesidad de Clara y mía, de empezar a hacer acciones que fuera un poco en base a esto que a nosotras nos pulsaba un poco ¿no? Porque realmente durante la carrera tampoco es que lo vieras, no hay como referente y también un poco para reivindicar o investigar o buscar esta parte que defendemos de que la educación es arte y el arte es educación. Y cómo las estrategias artísticas también son estrategias educativas e investigar un poco los puntos que unen educación y arte. Que para nosotras es la generación de conocimiento, la generación de experiencias relacionales y cómo se podían contaminar estas dos, para nosotras es lo mismo y cómo se han separado ¿no? Estas dos partes, arte y educación, cómo se relacionaban.

EZ: O sea que lo que os pulsaba era volver a unir estas dos disciplinas, áreas, tipos de conocimiento en un...

EM: Sí. De hecho, en el 2013, en la sala de arte joven, bajo el contexto de expositivo de Beatriz Alonso, que hizo la exposición “Hacer en lo cotidiano” Clara y yo hicimos un taller que se llamó “Unir lo inseparable”, con esta intención, unir algo que se ha separado que es el arte y la educación. Y yo creo que ahí, en ese taller, “linkábamos” un poco esa pulsión que teníamos.

EZ. Muy bien. Háblame de tu relación con el arte. ¿Qué funciones desempeña, o cómo te moja tanto a nivel personal como profesional en tu vida, en tu día a día?

EM: Qué profundas son estas preguntas. Pues yo llego a la carrera de Bellas Artes un poco de rebote casi. A mí me pulsaba más el arte dramático, pero al hacer el bachillerato de arte me empezó a interesar más la fotografía, lo visual, más que lo dramático. Dentro de las escénicas todavía no había yo, en aquel momento adolescente, pensado en lo escenográfico, sino más en la interpretación y tal. Entonces durante el bachillerato de artes me empezó a interesar más lo que es la imagen la visualidad. A esto se une que mi padre es bibliotecario en Bellas Artes. Y lo es porque siempre le ha gustado mucho pintar, la escultura, el estaba de bibliotecario en

la facultad de Óptica, que es curioso también, va de la parte más científica de lo que es la visión y médica también.... Y entonces bueno, consigue, o sea se traslada a Bellas Artes con la intención de encontrar dentro de su trabajo un espacio también para... Y yo tenía como 12 años y en veranos te tienes que ir algunos días con tu padre, antes de ir al pueblo, y me mentía en el depósito de la biblioteca viendo libros de todo tipo. Entonces cuando yo empiezo el bachillerato tengo mucha documentación ya. Me gustaba mucho pues meterme y ver los catálogos. Nan Goldin, Ana Meseguer, instalación, fotografía... Entonces ahí es cuando me doy cuenta de lo que más me apetece es meterme a formarme desde ahí ¿no? Yo no tenía muy clara la figura de artista, y yo creo que eso es algo que nos sucede a todos los que nos metemos en Bellas Artes. Hay mucho imaginario muy impostado y muy ficticio de la figura del artista, o muerto de hambre o timador, en España por lo menos, se genera esa dicotomía y hay dos polos y no hay todo lo que es lo rico que es las personas que se dedican a la creación. Empiezo a hacer Bellas y mi relación con el arte siempre ha sido un poco, en el inicio como espectadora, consumidora o usuaria, desde los 16-17 exposiciones, al Reina, que sí photo España, las galerías...

EZ: Primero el arte te ha ido empapando un poco a nivel vital, la biblioteca, el bachillerato, las exposiciones y luego pasó a ser tu profesión...

EM: Sí, y luego también desde la producción, siempre ha habido una parte como que se me quedaba un poco corta. Yo me acuerdo que lo pasaba fatal en clase de color, de pintura, porque eso a mí no me gustaba. Cuando yo hablo con gente que no está relacionado con esto pues “seguro que pintas fenomenales” y es que a mí no me gusta pintar. Yo empecé Bellas Artes por otra cosa, no empecé porque me gustaba pintar o dibujar. Que más o menos a nivel de media pues sí podía tener yo una media un poco más elevada que de una clase de tercero de la ESO pues sí. En esas áreas he sido súper mediocre. A mí me interesaba más todo lo que propone el arte desde el planteamiento del pensamiento, desde generar nuevos imaginarios, de cuestionar lo establecido, de ir un poco más allá, no sé, desde la mirada más poliédrica. De no quedarte con lo establecido, o darle una vuelta a lo mainstream y resignificarlo. Eso es lo que a mí me interesa. No así desde esta manera consciente cuando empecé Bellas Artes. No sé si es instinto, pero es algo que yo estaba ahí masticando y mascullando y vas viendo que es lo que te va interesando y lo que menos ¿no? Y dentro de las prácticas y de la visualidad este momento también, me interesaba mucho la fotografía desde la construcción de la imagen y desde la representación del mundo de tener unas miradas diferentes. Lo que pasa es que al final la formación que hay en la carrera, a pesar de que yo la hice en Aranjuez y teníamos muchísima amplitud y libertad, no tan academicista como puede ser la Complu. Yo desde en color ya tuve crisis y hablando con mi profesora pues negociando un poco cómo poder hacerlo para que yo pudiera tirar para adelante y seguir haciendo la carrera y no estancarme en algo que me comía y que no. Aún así me parece que al hacer el doctorado unía esos dos pares que me interesaban, la educación y el arte, y desde ahí es donde estoy ahora. Esa parte más de pasar desde esa posición de usuaria a productora, a indagadora y a cuestionadora. Vamos a ver desde aquí qué se puede hacer y o cómo lo hacemos.

EZ: Pasamos al siguiente bloque que es educación artística ¿Crees que existe una forma de pensar artística y si es así crees que es útil para otros aspectos de la vida? Útil entre comillas

EM: Sí, a ver, vamos a intentarlo.

EZ: Sí lo de artthinking que usáis María Acaso, Clara, tú

EM: Sí claramente hay una manera de pensamiento artístico, tendríamos que ver qué nos referimos con esto. Para mí tiene que ver con esto que antes estaba comentando, la mirada poliédrica, el intentar dar una mirada diferente a lo que es el mundo, a la construcción que se ha hecho de él. Una visión también crítica, que es fundamental, y sobretodo también un pensamiento divergente. En realidad, yo creo que hay otras áreas que podrían contener esto: lo poliédrico, lo diferente, lo divergente, lo crítico, lo crítico... ¿Es específico del arte? Es que ahí es donde unos te van a decir que sí y otros que no y ahí yo no sé dónde ponerme la verdad. Pero bueno creo que si hay un pensamiento artístico tiene esas cuestiones.

EZ: ¿Es útil contar con estas características para vivir? Porque a lo mejor es des-útil porque hace salirte...

EM: Hay es donde nos tendríamos que cuestionar qué es lo útil y qué lo inútil y desde qué perspectiva lo estás planteando. Útil para una dinámica capitalista, neoliberal, consumista, etc... Pues a lo mejor hay ciertos pensamientos hacia donde nos va a llevar el arte que no lo es. Sin embargo, luego está ahí la paradoja del mercado del arte, que es muy mercantilista y que es muy utilitarista a nivel del paradigma de consumo. Entonces bueno, digamos que también lo interesante que pueda aportar el arte es esta, un poco, indefinición. Tiene definiciones, pero tiene una indefinición por las contradicciones en las que también se mueve. El mundo arte es muy amplio y está ahí todo lo que es el mercado. Y luego también lo útil social, que yo también soy consciente de esa crítica de que uno no puede crear pensando en la gente, esa parte como social, que no tiene que servir para. A mí como no me gustan los discursos totalitarios creo que hay prácticas artísticas que son maravillosas como -ponte a rebozarte por un lienzo embadurnado en pintura- me parece fantástico, pero creo que también es fantástica una propuesta más relacional, más comunitaria, más pensada en lo social, creo que cada práctica artística está aportando algo, está generando significado y a mí me parece que todo tiene un espacio y un lugar. Lo inútil sigue siendo útil al final. Y luego a nivel de interés propio, lo que más me acerca y lo que más me interpela son las prácticas entre lo artístico y lo social. Es donde yo más me acerco, aunque aprecio mucho el arte conceptual, o minimalista, o abstracto y esos posicionamientos de me la suda el que va a estar en frente. Porque creo que también aportan cosas.

EZ: Vale. ¿De qué modo se puede enseñar esta forma de pensar artística, esta mirada poliédrica, este pensamiento crítico, esta indefinición, esta forma de vivir en lo contradictorio? ¿Cuál sería el rol del educador artístico?

EM: De qué forma... Pues yo creo que es ahí en donde estamos, es hacia donde va nuestra investigación. Dentro de nuestras prácticas, sobre todo en Pedagogías Invisibles, para mí, y la tesis que hice, la investigación, para mí lo importante era trabajar el arte para pensar en las cuestiones del día a día y de la cotidianidad de tu vida. No tanto aprender arte, por arte per se. Que es yo creo un poco lo que es la educación artística, de manera tradicional, que es “yo te voy a enseñar arte, a producirlo, a valorarlo, a verlo, a reconocerlo” y a mí eso me parece fundamental, pero a mí me interesa más decir “a través del arte vamos a cuestionarnos la vida”. Para mí es la fórmula en la que mejor se puede enseñar ese pensamiento.

EZ: Cuestionar la vida a través del arte...

EM: Y a través de las propias prácticas artísticas, o sea, es que el primer taller que hicimos me parece que es como el ejemplo claro. Es un taller que hicimos en Matadero Madrid de la exposición de “A Tomar medidas”. La artista se cuestiona lo que es la unidad métrica. Y como es algo súper abstracto que nos hemos inventado para entender el mundo. Y ella lo cuestiona a través de medir el espacio expositivo de otras formas: En volteretas, el tiempo que tarda en llenarse de humo, qué parte de un campo de fútbol cabe ¿No? Lo que nosotras hacíamos era precisamente coger eso y plantearnos qué es el metro. Y generamos un taller en el que indagábamos sobre esto. Cogimos medidas que nos se utilizan ya, pero muy utilizadas, como el pie, empezamos a medirnos a nosotros mismos en pies y el espacio también. A través de una *performance* que consistía en medirnos a nosotros mismas, las personas entraban a la exposición con otra idea y digamos que haciendo que el pensamiento al enfrentarte con la obra no esté en “esto es arte no es arte por qué es arte o no” sino “¿qué está pasando aquí?”

EZ: Situabais al espectador en otro plano de experiencia...

EM: Claro, plantear que se nos educa en un pensamiento muy frontal y plantear experiencias que hagan que ese pensamiento se bifurque ¿no? Y se amplíe de tal manera que el tú relacionarte con el hecho artístico no vayas con esa mirada...

EZ: Sí, sí que muchas veces vamos como a enfrentarnos con la obra...

EM: Sí, es darle esa posibilidad de oportunidad. La fórmula es a través de las propias estrategias artísticas.

EZ: Vale. Esta forma de pensar artística la enseñáis directamente in situ, ya en un lugar o a partir de obras ya consolidadas, ya institucionalizadas.

EM: Hay otra obra, por ejemplo, es una sábana y la gente hace agujeros, se mete dentro y se van moviendo. Es gigante, no sé, tendrá como 100m cuadrados. Es una cosa monstruosa, súper grande y las imágenes son muy chulas. Esa pieza la hemos utilizado en versión mini, hemos hecho un *remake* para poder utilizar esa experiencia y además la hemos utilizado como metáfora para trabajar otros conceptos. Por ejemplo, en talleres en la Fundación Telefónica como metáfora de lo que es la comunidad. Cuando uno está en comunidad hay diferentes alturas. Por un lado, cuando tú estás dentro de la sábana sólo ves las cabezas y luego hay unos que son más altos y otros son más bajos, con lo que se crean diferentes niveles y hace que unos están más cómodos y otros más incómodos. Hay tensiones, a través de esta performance podemos desarrollar un pensamiento que vaya más allá de sí vivimos en comunidad y ya está. No, pero vamos a ver y vamos a indagar en cuáles son las situaciones que nos llevan a estar viviendo en comunidad. También sobre lo visible y lo no visible, hay una parte que tú ves, pero no se ve todo lo que hay debajo. Una misma acción te da múltiples metáforas o líneas de pensamiento que puedes desarrollar. A través de estos performances y dinámicas es como vamos trabajando en lo que es el pensamiento y producción de conocimiento claro.

EZ: ¿Cuál es el rol que tiene que tener un guía? ¿Cómo lo definirías guía, educador, enseñante, profesor? ¿Qué tres talentos imprescindibles tiene que tener?

EM: Yo creo que la empatía es súper importante. Estar abierto a lo inesperado. La empatía desde la perspectiva de entender que vas a estar con personas muy diversas y con necesidades incluso opuestas y tienes que saber cómo estar ahí. Esta parte de mediador un poco. Luego por ejemplo lo inesperado, pero lo inesperado relacionado con lo creativo. Estar atento o abierto a cambiar dinámicas, el rumbo, el objetivo. Esto lo sabes hacer si eres una persona creativa...

EZ: Crees que una persona creativa es la es capaz de enfrentarse a lo inesperado y resolverlo...

EM: Creo que sí, pero la creatividad también tiene muchos planos. Puedes ser muy creativo resolviendo problemas o ser muy creativo haciendo papiroflexia.

EZ: Ya, pero hablamos de enfrentarnos a lo inesperado, eres creativo cuando eres capaz de enfrentarte. Yo creo que ser un buen profesor cuando estás preparado para lo inesperado. Aquí estoy yo metiendo la zarpa... ¡A callarse Eva! A ver talentos: Ser empático, abierto a lo inesperado, creativo

EM: Creatividad sí, y ser majo tía, o sea, la parte de ser una persona simpática, con humor. La habilidad social que eso tiene que ver un poco con la empatía ¿no? Ser también amoroso. Lo amoroso, lo amable.

EZ: Muy bien. Para ti qué se pone en juego cuando estas educando, cuando estás en estos talleres.

EM: ¿Cómo que qué se pone en juego?

EZ: Cuando tú estás en estos talleres ¿qué ves que surge que no pueda surgir en otras prácticas educativas? ¿Qué es lo que sucede?

EM: A vale.

EZ: Meto la palabra juego, pero bueno...

EM: Claro lo entendía como riesgo, como jugarte algo... Yo creo que sucede placer, el placer es también una cosa a tener en cuenta. Es como el regustillo. Pensando en mi tesis, que como hacía también entrevistas a las personas que participaban, nos decían cosas muy bonitas y muy de gusto, de gustazo, de "qué guay, qué molón, qué bien me lo he pasado. Como he disfrutado y cómo he aprendido. Y como de repente he visto esto de una manera como diferente" Los talleres que hacíamos eran talleres intergeneracionales y los adultos mucho decía "la mirada fresca del niño que te hace ponerte en otro plano y en otra situación" Yo

creo que el arte tiene esa capacidad. Como se sale muchas veces de lo puramente cotidiano, pensamiento lineal, sino que te abre campos, pues tiene esa parte de de “Y por qué no” de la posibilidad de ampliarte.

EZ: Lo que sucede es placer, ampliación de la mirada...

EM: Conocimiento, sobretodo es creación de conocimiento. Para mí es lo fundamental. Aunque claro, la creación de conocimiento se puede hacer de muchas maneras por lo que creo que la manera de generar conocimiento a través del arte implicamuchísimo esto ¿no? Desde lo placentero, aunque también hay trabajos artísticos más como típicos como Damien Hirst y la vaca troceada que genera también mucho malestar. O sea, el arte genera también cierto malestar y también nos hemos enfrentado cuando hemos estado haciendo mediaciones al “y por qué esto es arte, esto es una mierda y esto me está insultando” Es decir, esta parte también de que el arte te insulta también y te golpea. Yo creo que volviendo un poco al papel del mediador es también trabajar con esas emociones, no verlas como algo negativo sino como una propuesta para poder cambiar perspectivas o plantear perspectivas nuevas a esos pensamientos como más de negación. Y cuando es más de taller y de experiencia está toda la parte lúdica y disfrutona ¿no? Es que el arte es también tan poliédrico que tiene esas aristas y tú como educador te enfrentas a ellas como educador artístico, o arte educador o educador artista. A mí la denominación a mí me genera lío, en educador es donde me siento más cómodo. Hemos hecho un híbrido de arte-educador que a mí no me gusta, pero bueno, por llamarlo de alguna manera, más que educador artístico porque no sé, es algo que todavía a lo que yo no he encontrado una respuesta a esto.

EZ: Antes has mencionado mediadora, que no es lo mismo

EM: No es lo mismo, yo en eso tengo una oposición que para mí toda mediación es educativa. Hay otra asociación Entresijos, que dice que la mediación no es educación. Para mí todo es educación, la publicidad, el periodismo, la arquitectura, todo nos está aportando conocimiento y haciendo que seamos como somos.

EZ: ¿Qué comprendes por saber alternativo? Creo que está muy conectado con esto que estás diciendo...

EM: Como que hay un pensamiento o un conocimiento alternativo. Saber cómo mainstream ¿no? Estipulado y tal y el arte te permite tener un saber cómo... La pregunta es

EZ: Qué entiendes tú como saber alternativo, te lo pregunto porque dices que la arquitectura es educación, el periodismo es educación...

EM: Sí, claramente, todo es educación. Creo que tenemos que preguntarnos qué legitima lo que es el conocimiento y el saber. En nuestro paradigma está muy vinculado a la universidad, la gran institución del saber y el conocimiento, sin embargo, yo creo que podríamos llamarlo saber alternativo, pero en realidad no es alternativo. Es alternativo a ese conocimiento, es todo lo que queda fuera de ahí. Ese saber alternativo es el saber del cuerpo, el saber de escucharte, el saber de las abuelas, el saber de la infancia, el saber que tienen todos los niños y esas típicas cosas de cuánto nos enseñan los niños, donde se legitima ese saber. El saber de los maestros y maestras de primaria que parece que no son intelectuales que en realidad hacen un saber intelectual brutal. Los saberes alternativos entonces serían todos lo que quedan fuera de este saber dentro del paradigma de la universidad pero que en realidad son los saberes más del día a día.

EZ: Y los que más manejamos sobretodo. Bueno pasamos al bloque tres, participación. Desde tu área de experiencia cómo describirías la participación actual de los agentes externos de la gente que va a las instituciones, galerías, museos o centros independientes, es decir el público en general que toma la decisión de ir a ver una exposición, participar en un taller...

EM: ¿De cómo participa?

EZ: Sí, cómo percibes a este público, a grandes rasgos.

EM: A mí a grandes rasgos no me gusta, a mí me gusta el matiz. Y me siento un poco incómoda, luego yo generalizo mucho en mi saber alternativo ¿sabes? En mi día a día me pongo bruta y hago generalizaciones y digo así ¡Taka! Pero como esto es una entrevista, una cosa más sería pues me cuesta más. Son muchos públicos y cada uno va con necesidades diferentes, cómo participan ¿no? Yo creo que en realidad participan.... Cómo les dejan participar, en el museo, quiero decir, en la galería ¿Cómo te dejan participar? Porque al final nos revelamos poco realmente, en el Prado yo creo que participan de una manera que no participan en Matadero. Y de hecho tengo la experiencia de NiNi, en Matadero, de un padre que me decía que si fuera al Prado él no estaría haciendo lo que estaba haciendo, que no estaría tocando las cosas, bueno, tocar se permitía, pero no ¡rompiendo las cosas! Yo creo que el público participa dependiendo del espacio donde esté y de cómo sienta la libertad que tenga ¿no? y va a participar en base a cómo se sienta él de responsable con eso que hay ahí. Cómo el dispositivo y la escenografía que tú crees, todo lo performativo de ese espacio le apele también a una responsabilidad.

EZ: O sea que crees que el espacio, incluso su arquitectura, cómo se articule la gente en el espacio determina totalmente la actitud que tiene el visitante...

EM: Luego yo creo que hay visitantes que se revelan y van al Prado y está el típico que toca el cuadro porque se siente rebelde, un poco así. Pero tu manera de participar lo va a determinar eso, son muchos condicionantes. En general somos muy obedientes y cuando, por la experiencia de NINI, cuando no tienes esas directrices tan claras y marcadas, de repente hay un sector un poco salvaje. Un poco salvaje o...

EZ: Como lo describiste en el libro me reí

EM: Claro, era para reírse, quería que tuviese un poco de humor...

EZ: Focalizando en los talleres que habéis hecho como sentís al público que acude a vuestra llamada, es un público más concreto...

EM: La llamada de las lobas (risas)

EZ: La llamada de las pedagogías invisibles (risas), te describo y eliges una:

- Una oportunidad de enriquecimiento personal.
- Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
- Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
- Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un status.
- Una oportunidad para ofrecer colaboración, compartir conocimiento.
- Otras

EM: Tengo que elegir ¿Cómo?

EZ: Pues dos, ésta y ésta.

EM: Yo creo que en la experiencia tanto con Núbol como Pedagogías Invisibles, creo que colaboración y compartir conocimiento, ay no sé. O sea, lo de personas ajenas a su entorno, podría ser con lo de los talleres intergeneracionales. Lo del status no, y lo del enriquecimiento personal pues también, es que enriquecimiento personal es un poco todo ¿Me dejas tres? (risas) y ampliar conocimiento también.

EZ: Otras que digas tú, nuestro público es característico por esto...

EM: Pues mira, yo creo que es característico que va a pasárselo bien tía. La gente viene con actitud buen rollera, tener una mañana agradable, compartiendo. Es el rollo compartir y pasarlo bien. Vienen a pasárselo bien.

EZ: Es más lúdico, aunque al final es un enriquecimiento personal.

EM: Es que lo lúdico a mí me parece súper importante ¡Basta ya! Que el mundo es un poco.... Pues para tener buen rollo.

EZ: Bloque cuatro. Contexto general. ¿Tú crees que las actividades que hacéis, por ejemplo, en Matadero, influyen de alguna forma en el devenir del barrio? ¿Crees que asiste gente del barrio o se mueve más la gente de Madrid que va hacia allí? ¿Creéis que generáis comunidad?

EM: Esta es la gran pregunta y el gran reto también. Pues mira, lo podríamos focalizar en Matadero, pero también en otras zonas. En Matadero ha venido gente del barrio y gente que no es del barrio, que es más interesada en la temática. Pero viene mucha gente del barrio. Matadero sí que es un centro por la experiencia que tengo que aglutina. Ahora ¿qué es generar comunidad? Pasearte por ahí en el Mercado, verte a ver NiNI o venga esta mañana me voy a hacer un taller... ¿Qué es generar comunidad? ¿Qué relación tienes que tener, qué nivel de intimidad, de conocimiento de las otras personas con las que estás es generar comunidad? Pues hostia, no sé. Pero bueno, sí que vienen gentes de todas partes y cuando por ejemplo también, en actividades tipo Levadura, claro, ahí generas comunidad. Son tipos de relaciones diferentes. Para empezar, entras dentro de una comunidad que ya es, la comunidad escolar y lo que sucede que esa comunidad te acoge, acoge al creador y se crea una comunidad entre ellos de creación. Y luego vas al centro de arte y es el día de la presentación y entonces viene que si Manuela, que si la gente del centro, entonces sí que hay una parte ahí muy comunitaria, muy de comunidad, muy de lazo afectivo.

EZ: Vale, luego ya me hablarás de Levadura yo creo...

EM Luego si que es verdad y lo tengo que decir que tenemos gente, nos ha venido siguiendo, se ha venido hasta Lozoya, la sala de Alcalá 31, a Telefónica... Tenemos ahí una pequeña comunidad que les gusta lo que hacemos y nos sigue. Pero no tanto a nivel barrio, ahí es lo que tendríamos que ver que es una comunidad, que características tendría que tener para definirlo como tal.

EZ: A lo mejor comunidad se contextualiza más en un lugar, que puede ser internet...

EM: En Matadero hay personas que han repetido en Matadero y luego ha pasado también que en otros espacios nos han ido siguiendo, hasta Buitrago de Lozoya ¿Hola qué tal?

EZ: Y habéis flipado.

EM: Claro. O que han estado el Buitrago y se bajan, bueno, nos siguen...

EZ: Dentro de esta situación que mencionas de que os siguen y sois itinerantes ¿Cuáles son las principales problemáticas o fuerzas contrarias que te encuentras por el camino a la hora de desempeñar tu trabajo sobretodo?

EM: Me voy a la precariedad ¿Sabes? En el terreno laboral. Son los mayores inconvenientes, pero la precariedad no solo a nivel económica, sino la precariedad de... Por suerte en lo que hacemos con la Comunidad que es Buitrago y Alcalá 31 llevamos ya muchos años haciendo cosas y eso te permite permear más, conocer más la institución, a los públicos que van, yo ahí no te puedo hablar porque no estoy en esos espacios, pero por lo que hablan las compañeras sí que hay personas asiduas. Pero la precariedad también es no saber si el año que viene vas a estar o no vas estar, o sea ese tipo de cosas o esa práctica que te hace ser como más inestable. Madrid Destino, que es como la empresa del ayuntamiento, nos empezamos a encontrar con el problema que como llevamos ya muchos años colaborando pues ya empieza a haber problemas, somos como un lobby o algo así. Se te ve justo como una manera que es como lo contrario. Claro, al ser una ciudad tan grande... Me pregunto ¿Pasaré esto en ciudades pequeñas donde en realidad

allá cuatro o cinco agentes? Y entre ellos se van haciendo todas las cosas, todos los proyectos. Entonces bueno, a la hora de trabajar comunidad, pues los equipos que realmente pueden trabajar son las personas de centro, el personal que está contratado. Yo que sé intermedia, están ahí, van trabajando y colaborando con varios agentes ¿No? O Medialab... Nosotras como somos esos agentes, al final tienes que rotar y no te permite poder desde esa perspectiva.

EZ: Desde esa precariedad no te permite desarrollar tu trabajo porque estás con la sogá al cuello continuamente

EM: Sí, y dices vale, estoy haciendo esto y qué hago después. Estás en un proyecto y ya estás pensando en el siguiente para poder desarrollarlo. No empiezas y terminas. No te puedes permitir parones a nivel económico. Para mí es esa una de las complejidades y luego a lo mejor, el peso que tiene lo educativo dentro de las instituciones, que ahora ya vivimos un momento en el que parece que se está empezando a tener en cuenta...

EZ: ¿No crees que habéis tenido que ver para que se tenga en cuenta?

EM: Sí es así mola, es guay que tengamos esta influencia.

EZ: (risas) Vuelve que como te halago te pones tonta...

EM: (risas) Creo que ese era un problema hace años y que más o menos se está solventando, pero que para nada está resuelto del todo, que realmente cuando todas las cabezas que están dentro de la producción, gestión y coordinación de las partes artísticas o de la parte de conocimiento cultural y creativo va a haber, o sea, va a ser mucho más permeable. Va a tener más incidencia. Pero creo que ahora mismo no lo situaría tanto como problema sino como reto a seguir...

EZ: Engancha con mi siguiente pregunta que es ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas para diseñar estrategias que generen un espacio más inclusivo, menos precario y más acogedor?

EM: El asociacionismo y el amor y el cariño y la comprensión y la empatía. Entender a esos otros agentes, por ejemplo, en Matadero pues el jurídico, comprender que jurídico va con otras historias, va con otras pautas, sobre todo para que no te afecte a nivel personal.

EZ: ¿A nivel personal?

EM: Sí, como que no seas tú porque eres tú, sino porque siguen ciertas políticas y ciertas prácticas que han decidido que son así y hay que ajustarse ¿no? ¿Y la manera? Por un lado, está la comprensión y luego el jakeo y el asociacionismo. Yo soy muy partidaria de jakear y de inventártelo y de...

EZ: Lo del jakeo enlaza con mi siguiente pregunta porque diseñar estrategias es el jakeo, el asociacionismo, el pensar todos nuevos proyectos... ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que digas pues mira voy a hacer como éstos o como éstas que se tal? ¿Algo que te venga a la cabeza de que al final haya jakeado el sistema y al final hayan logrado...?

EM: Mira, una experiencia muy concreta es en Matadero, y es autorrefencial. El grupo de educación de Matadero comenzó coordinándolo Pedagogías Invisibles, de hecho, fue una propuesta híbrida, como compartida, invitación- propuesta tal. Y llegó un momento en que como que llevábamos ya mucho tiempo Pedagogías Invisibles. Así que desde el año pasado lo que hacemos es llevarlo a título personal de cada una, ahora a desaparecido la asociación y somos como personas.

EZ: ¿Ya no sois Pedagogías Invisibles?

EM: Ya no están haciendo el grupo de Educación, pero estamos haciendo otras cosas, hablo de Matadero. La figura jurídica de Pedagogías Invisibles generaba conflicto, o sea que desaparece y somos nosotras a título individual ¿no? Ese es un ejemplo de cómo darle un poco la vuelta. Luego gente, claro es que, a esos niveles, no tengo relación íntima o no conozco tanto para saber de qué manera jakea cada uno ¿no? Unos que me parece que generan pensamiento y yo les amo y estoy súper enamorada de ellos son los de Colaborabora, de País Vasco. Eran antes Amaste. Son una empresa, ellos vienen de las Bellas Artes también y hacen proyectos colaborativos y hacen cosas súper molonas y tiene un blog que es maravilloso donde cuestionan muchísimas cosas.

EZ: ¿Les conoces?

EM: Sí, conozco a Richi, a Chelu y a la otra chica que no me acuerdo como se llama. Pues Richi estuvo junto con Zemos 98, que me parecen también muy guays y de Sevilla. Son como los homólogos y yo soy más del norte. Pero Zemos son muy guays también y hacen proyectos muy molones, se nota más que vienen de las visuales, menos del arte y Colaborabora sí vienen como formación de Bellas Artes. Y estuvieron juntos en esto que se hizo en Medialab del ayuntamiento, de los laboratorios de cultura. Eran grupos de trabajo, charlas...

EZ: ¿No lo proponían los mismos vecinos?

EM: Yo participé en una para pensar cómo podían ser las ayudas a la creación en Madrid. Cada laboratorio estaba destinado a una parte, entonces trabajabas con los concejales. Y estos dos grupos son los que pensaron las metodologías de trabajo e hicieron las dinámicas.

EZ: ¿Y te gustaron muchísimo?

EM: Sí y luego es que ellos, Colaborabora me parecen lo máximo, increíbles. Y ellos jakean el sistema. Ellos vienen muy de los comunes, trabajan muy en la línea de lo común y todo esto. A mí es una cosa con la que siento mucha afinidad.

EZ: Bloque cinco, que viene Teo, ya no nos queda mucho, depende de ti.

EM: Yo estoy disfrutando mucho.

EZ: ¿En tu opinión cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?

EM: Yo creo que tiene que ver con precisamente con la institucionalidad. La universidad, o lo formal te obliga a una serie de códigos de legitimación, por ejemplo, la evaluación, lo exámenes tal, la certificación. Dentro de lo no formal sí que hay unas evaluaciones sí que hay unas evaluaciones, pero no son esta parte certificadora, como más rigurosa, que tienes que responder ante. Entonces eso hace que...

EZ: Sí, parece que, perdona que te interrumpa, que ir accediendo a niveles más altos, como el profesor frente al director de estudios, el director frente al...

EM: Sí hay más jerarquías, o sea es más fácil caer a la jerarquía y de por sí el imaginario ya nos incita a que vayamos con cierta jerarquía, que al profesor le veamos en otro nivel, aunque la práctica que desarrolle no sea así. Digamos que tiene una tendencia más constreñida, para mí lo formal o puedes caer más fácilmente. Sin embargo, lo no formal. Es que eso ¿no? lo formal es la forma y lo no formal la no forma. En lo no formal hay o se permite o el imaginario te permite tener más pluralidad. Normalmente es que vas porque quieres, lo formal hasta los 16 años es obligatorio, así que encima de formal es obligatorio. Hay una serie de condicionantes y lo no formal permite que se diluya más y permee, sobretodo esa parte de lo optativo, lo opcional, lo que tu eliges permite que como usuario tú vayas con otra performatividad, con otro cuerpo. Y luego es eso, en nuestra experiencia en lo formal para poder salirte de ahí al final tienes que jakear y en lo no formal ni siquiera hace falta. De por sí es ya jakeo.

EZ: ¿Crees que existe o que es necesario crear un puente entre la educación formal y la educación no formal? ¿Conoces alguna experiencia propia o ajena que te sirva de referencia para la creación de este puente?

EM: Sí, totalmente. Como experiencias propias pues nuestras propias prácticas que desarrollamos y defendemos del artthinking, estas estrategias llevarlas a lo formal, yo creo que ya jakean y pervierten y hacen que se planteen otra manera. Otra experiencia, Levadura. Es brutal, que venga la directora “me está diciendo la de limpieza que como estamos poniendo el baño y ya le he dicho yo que esto es Levadura” o uno de los proyectos en los que nos dedicamos a oler el colegio y nos metimos en las cocinas, en los frigoríficos, en el despacho del director. Entonces de repente, lo no formal y lo formal cuando se juntan suceden muchas cosas. Y luego lo formal hacia lo no formal ¿no? A darle un poco más de forma, a plantearte un poco más ciertos patrones, o ciertos pasos, o ciertas cuestiones que tienes que repetir un poco, no tanto la laxitud sino un poco el recogimiento. No sé si es muy abstracto. Pues en Levadura la verdad es que es un ejemplo muy guay sobre ese puente entre lo formal y lo no formal. Lo que sucede en Levadura uno piensa que son los artistas los que más van a aportar a los alumnos y tal y al final no sé quién estará a más nivel de aprendizaje, hay un nivel muy equitativo. Los artistas tienen unos niveles de aprendizaje muy *guays*. Son unos retos muy nutritivos para ellos, porque el primer día iban con un planteamiento y después de salir ese primer día lo han tenido que transformar todo. Es lo bonito del trabajo colaborativo, cuando tu enfrentas tu práctica y la abres y la abres además a un grupo de 25 niños entre seis y doce años donde hay infinitas variables. Y esa contaminación que se produce es muy rica para todos los agentes que participan. Los profes flipan mucho también, lo disfrutan y como conocen a sus alumnos, o sea, no sólo lo que les aporta, sino cómo ver a sus alumnos en otro lado y de otra manera les permite aprender mucho de ellos también y de acercarse y de compartir. Tiene muchas capas: una emotiva-emocional, una capa de conocimiento, otra muy experiencial, capa intelectual, capa de cuerpo, es que afecta a muchos niveles. A nivel también de espacio, y “es que esto es Levadura y si los niños tienen que estar saliendo y entrando pues que así sea”.

EZ: ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística de aquí a diez años Eva?

EM: Que aparezca otra vez en el currículum, en la Ley (risas). Que la volvamos a reconquistar, que la educación artística conquiste otras maneras, otros... ¡Ay, es que yo creo que nos repetimos como un disco rayado! Que no sea manualidades, que sea realmente pensamiento crítico y visual. Yo creo que lo fundamental ahora mismo es que deje de ser la más castigada y ninguneada. Es que te la han sacado del currículum de primaria, es una optativa ¡Hola, ¡qué tal! Los centros tienen que elegir entre cinco áreas: Música, educación artística, educación física, religión, la lengua autonómica y los alumnos tienen que elegir dos de entre esas cinco. (Clara: hay que elegir tres y muchos optan por educación física, la lengua autonómica y religión).

EZ: Yo no sabía que lo habían quitado ¿Qué haces?

EM: ¿Qué haces? Eso digo yo, pues ¡Levadura! (Clara: Luego los coles a nivel privado tienen mucha más libertad, o se han fusionado música y artes visuales, lo que sucede es que la mayoría de los coles cuentan con coles de música porque es una especialidad y no los podían echar y por tanto dan música y no plástica) Entonces de aquí a 10 años recuperarla (Clara: Anotación, para hacer lo que se hace en muchos colegios mejor que no se haga, ojo) y luego a nivel de secundaria por ejemplo también en 3º y 4º es optativa sólo se da en primero y en 2º no hay. Recuperarla a nivel formal y luego lo que es en sí el área, a nivel no formal, lo que hablábamos, que sea impensable levantar un centro cultural, un museo, un espacio artístico sin que haya un departamento educativo. Que sea tan impensable como que no haya director. No te digo que sea un departamento en sí, que sería lo suyo, pero que haya por lo menos una figura que se encargue de gestionar. Y luego a nivel del área en sí, pues un poco de renovación, *contemporaneización*, o sea, quiero decir, empezar a contemplar las prácticas más contemporáneas y meter más lo que está pasando. Para mí es eso, entender el arte en sí mismo ya como una estrategia educativa. Ese es el punto, el arte nos está enseñando muchísimas cosas.

EZ: Mira esta frase “entender el arte en sí mismo ya como una estrategia educativa” podría encabezar mi tesis...

EM: (risas) Sí, es mi tesis ¡búscala!

EZ: Me he leído la de Marta García Cano que es esta línea...

EM: ¡Ah la de Marta! Sí, más o menos, son todas las mismas ideas...

EZ: Vale. La Nevera. Ahora Fosforita Madrid porque Guille y yo nos hemos escindido.

EM: ¿Y eso?

EZ: No podía seguir trabajando con él, una separación dolorosa, la verdad.

EM: Ya me imagino lo siento...

EZ: Si conoces Fosforita Madrid ¿cómo llegó a ti? ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza?

EM: Pues Fosforita Madrid llega a mí por ti y yo llego a ti por el doctorado, porque hemos sido compañeras y lo primero que me llega a la cabeza es creación, talleres y no sé, y espacio amigable (risas)

EZ: ¿Qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios culturales independientes de este nivel? O me puedes decir alguno que conozcas o que trabajen parecido.

EM: Otro podría ser Habitar la línea, otro más, no sé. La conozco porque Julia empezó dentro de Pedagogías Invisibles y no sé, lo que pasa es que no sé, fíjate, yo creo que Fosforita Madrid ha sido un espacio, no he estado mucho porque al final me ha pillado al final en momentos vitales de tesis y maternidad y entonces no lo he podido disfrutar mucho. Pero me han gustado mucho las programaciones que ha habido y las cosas que han pasado por allí. Me parece que tenéis una línea similar como de hacer talleres ¿no? Espacio de taller y espacio de programación, pero creo que lo de Habitar la línea es más como expositivo y yo creo que Fosforita Madrid tiene como más espacio de encuentro. Pero bueno, al final que es lo que pasa, que yo he sentido más espacio de encuentro Fosforita Madrid pues porque me he encontrado con gente de Amecum, con las chicas, Claudia, Yimit, yo qué sé... Y Habitar la línea creo que tiene más una línea de dibujo y yo creo que Fosforita Madrid es más multidisciplinar, en cuanto a técnica lo veo mucho más multi, más mezcoteo, salsoteo y para mí es un espacio muy acogedor.

EZ: Vale. Según tu experiencia elige tres de estas cualidades que identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid:

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Comisariado y sala de exposiciones
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar
- Otras

EM: Ay chica pues podrían ser todas. Tres tengo que elegir, a ver: Seguro espacio inclusivo, alegría y cercano. Que en realidad esta conecta mucho como lugar de mediación en el barrio, pero bueno tampoco conozco yo el barrio para decir "Sí, está todo el barrio". Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico también y yo creo que espacio multidisciplinar porque también acoge un poco esto, espacio donde trabajan artistas, sala de exposiciones...

EZ: ¿Se te ocurre alguna otra?

EM: Salsoteo (risas)

EZ: ¿Por qué salsoteo?

EM: Pues mira es que yo creo que son un poco todas. Es un espacio que puedes ir a ver una proyección de un documental, mientras está unos dibujos colgados y terminas allí de jarana y de fiesta y de bailongo. Mientras por la mañana ha habido un taller de no sé qué.

EZ: ¿Cómo sientes el espacio físico?

EM: Muy acogedor.

EZ: Es verdad que me lo has dicho antes. Última pregunta y la más importante (risas) ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

EM: (Risas) Mmmm. Pues yo creo que sí pero ahora mismo no sé cómo decírtelo. Yo creo que para mí una parte importante es asumir que yo tengo la decisión de cómo me afectan las cosas. Cómo decides cómo, creo que la clave es ante una misma circunstancia creo que las personas reaccionan de una manera diferente y yo creo que tenemos nuestro poder, aunque a veces no nos damos cuenta o tenemos que tener un autoconocimiento de nosotras misma como para poder llegar a decidir cómo quieres que te afecte o cómo quieres que te deje de afectar. Ahí está la clave. No sé, hay veces que te molestan cosas y no está en tu poder o en tu mano poder cambiar esas cosas pues decir “que me deje de molestar”

EZ: Y hay veces que te deja de molestar...

EM: Sí, entonces eso, y tener esa capacidad que yo creo que te da el arte de decir “no me conformo o no acepto que las cosas tienen que ser como se supone que te dicen que tienen que ser”. Empoderarnos, darnos cuenta que tenemos mucha más capacidad. Luego también hay que situarlo en el contexto, está clarísimo y estamos atravesadas y mediadas por tantas cosas que yo creo que es tener la actitud crítica de saber y de decir “vale”.

EZ: Me afecta o no me afecta, no darle la importancia, porque te podrías rayar y decir “¿Por qué me afecta?” y acabar en un bucle infinito... Bueno, muchísimas gracias Eva, ha sido un placer.

EM: Sí, gracias a ti.

13.4 JOSEBA IBARRA Y ELISA – ESPACIO B

E: ¿Me podéis contar de forma muy breve qué es Espacio b y cómo llegáis a Espacio b?

Jo: Yo de alguna manera soy artista y he seguido una trayectoria de artista, entonces bueno sí, pero siempre autodidacta. No he hecho ni una carrera, salvo que algunas de las que he empezado de todas las que no he terminado se pueda relacionar, como la de filosofía, por ejemplo. Pero no, no tengo una carrera.

El: No, yo soy médico. Lo que decimos siempre del espacio es que es un lugar donde ocurren cosas, digamos que es la definición corta que hemos adquirido a lo largo de todos estos años.

E: Vuestra relación con el arte en general, en vuestra vida, tanto a nivel profesional como personal ¿cómo la describiríais?

Eli: Yo como una persona que disfruta de lo que sería el arte, lo que pasa es que cada vez tengo un poco más complicado cómo definir el arte. Quiero decir, soy una persona que disfruta mucho con el arte y que ese es el motivo también que me ha llevado un poco a relacionarme de una forma más profunda con el arte.

J: Para mí es una dedicación y una forma de vida, vamos. Yo me atrevería a decir, siempre relativizando y luego explicando quizá que entiendes por arte ¿no? Pero yo me considero artista como persona.

E: O sea, ser artista sería como una forma de vida.

J: Para mí sí. Yo no es que ejerza esa forma de vida, sino que yo no concibo otra vida que una forma de vida. Dentro de mi estar en el mundo está también la creatividad que yo ahora cuando me preguntan a mí muchas veces, bueno, pues no entiendo nada de lo que haces tú, y yo pues bueno sí lo estáis viendo todo el tiempo. Yo vuelco toda mi creatividad y todas mis energías en lo que hacemos en el espacio, porque incluso las horas en que no estamos dedicando de una manera directa al espacio yo estoy dedicando a investigar, a estudiar, a seguir con esa línea autodidacta que es en el ámbito de las artes como en otros ámbitos, vamos, para mí es algo global. Es una cosa integral. No es esta persona que luego es artista como profesión, no, para mí, la forma en que yo abordo la vida o entiendo la vida, es una dedicación plena a eso que haces, a esa forma de estar en el mundo, a esa ocupación que tienes, que bueno, ocupación pueden ser muchas, pero quiero decir que eso que haces al cabo del día ¿no?

E: Vale. Siguiendo bloque, es sobre educación artística ¿Creéis que existe una forma de pensar artística?

J: Retoma un poco la línea de lo que he dicho yo quizás, sí, es que yo consideraría ya el arte como un compromiso con la vida ¿no? Como un compromiso con el momento y las circunstancias, entonces el compromiso con la vida y el compromiso con el arte vienen a ser lo mismo.

Eli: A mí me cuesta mucho el tema de las etiquetas para todo y yo lo primero que he dicho es que soy médico y ya me he puesto una etiqueta. Y digo eso porque he estudiado una carrera que se llama medicina y porque ejerzo la medicina. Pero realmente yo, sí soy médico, pero soy otras muchas cosas, en cuanto al modo de pensamiento artístico me costaría mucho decir si existe una forma de pensar artística.

E: Por lo tanto, para Joseba no es que exista una forma de pensar, sino que se existe con ese pensamiento y Elisa no quiere poner etiquetas ¿por qué, piensas que es una cosa que limita porque delimita?

Eli: Sí y no, es que yo no sabría definirlo porque en el tema de las etiquetas no me gusta mucho definirlo y en el pensamiento me pasa lo mismo. No sabría definir lo que es un pensamiento artístico, y tampoco distinguirlo de otro que digamos no lo sería o si se implican o qué. Entonces no soy capaz.

E: Vale. Una persona que se dedica a enseñar arte ¿Cuál tendría que ser su actitud ante esa enseñanza o forma de educar? ¿Y qué tres talentos imprescindibles debería tener? (Ladran las perras sin parar)

Eli: Yo digo uno, voy pensando y así...

E: perfecto, como el un, dos, tres.

Eli: Para mí tiene que ser una persona inteligente, y ahora a ver cómo defines inteligente... Tiene que ser una persona con mucha, cómo era la palabra... Creativo, no es la palabra exacta, pero iba por ahí.

J: ¿Inquieta, abierta de mente?

Eli: No tiene que ver más con creativa, pero como además me pongo nerviosa no encuentro la palabra sabiendo que el tiempo es limitado...

E: No te preocupes, no es limitado...

Eli: Quizá sea también intuitivo...

E: Nos quedamos con una persona creativa e intuitiva.

J: Yo casi que me quedo con una y claro, la traslado también a la vida un poco y que es la que yo intento desarrollar en mí y es la capacidad de escucha, en un sentido muy amplio. Yo pienso por la pregunta que has hecho ¿cómo enseñar arte, como enseñar a la gente a hacer cosas, a ser creativo? Yo creo que lo fundamental es la escucha, estar muy, muy atento a lo que transmite esa persona, a lo que puede tener dentro, a lo que pueda tener para decir y ayudarla u ofrecerle herramientas que le sirvan para desarrollar eso que tiene para expresar. Pero claro, eso es que habría que trasladarlo a cualquier pedagogía en realidad, vamos, a cualquier enseñanza y a la vida entera. Porque si cada uno fuese un poco más así, con esa escucha, pues estaríamos entonces en esa pedagogía de enseñarnos los unos a los otros, aprender los unos de los otros... Además, yo creo que es una tarea que yo que tú creo que tienes, porque lo he visto en alumnos tuyos, entonces, de alguna manera, creo que con eso ya estás entera. Podemos buscar cosas un poco más definidas pero la escucha yo creo que ya engloba. Y, además, aunque no sepamos muy bien qué es eso de la escucha, intuitivamente todos podemos tener una idea, entender ¿no? De alguien que sabemos que la tiene o que la trabaja o no, la pone en obra o no, yo qué sé.

E: Creativo, intuitivo, con capacidad de escucha, bueno, tengo tres. ¿Se te ocurre Elisa?

Eli: No, es un poco por ahí por lo que Joseba ha dicho...

J: para mí la humildad también, pero eso lo meto en la escucha, la humildad de que el maestro es un aprendiz ¿no? La forma de enseñar es aprendiendo, como el Maestro Ignorante de Rancière.

E: Vale, avanzamos, ¿qué se pone en juego cuando se educa?

J: Entiendo que, en un sentido abstracto, no sólo referido al arte (asiento) Pues se pone en juego el futuro. Tanto de las personas o los individuos como de la sociedad, vamos. Eso que todos decimos, casi intuitivamente de que "todo está en la educación", pues es que es una evidencia. Que luego, no se aplica. No lo aplicamos ni para nosotros mismos muchas veces, pero eso, se pone en juego

el futuro como especie, como sociedad, como individuos... Cómo enfoques esa educación, pues bueno, pues si es adoctrinante pues está claro a dónde nos lleva, y si no da la talla, por decirlo de alguna manera, pues puede dar lugar a individuos sin capacidad para resolverse la vida ¿no? Por ejemplo, mucho de lo que falta y se está hablando hoy en día es, dentro de la educación, sobre la educación emocional. Por lo menos aquí en occidente ha sido la razón, la razón y todo lo que se atribuye al cuerpo, pues fuera. Dependiendo de cómo se enfoque la educación el futuro será de una manera o de otra.

Eli: Para mí lo ha contado muy bien Joseba, porque contestes como contestes, siempre es el futuro, porque en la educación puedes estar o no, dirigiendo a una persona hacia unos lugares y por lo tanto es siempre futuro...

E: Puedes dirigir hacia el adoctrinamiento, hacia la libertad...

J: O hacia el aborregamiento.

E: Un concepto interesante... ¿Qué comprendes por un saber alternativo?

Eli: En la sociedad en la que vivimos estamos ahora mismo en el tema de las etiquetas ¿no? Parece que la sociedad nos lleva a educarnos y comportarnos en un sentido, entonces todo lo que no sea ese sentido que la sociedad parece que nos dirige, podría llegar a considerarse alternativo. Pero estamos en lo mismo ¿no? Yo no soy capaz, realmente, de etiquetar qué es alternativo o no ¿este espacio es alternativo? Pues si lo ves desde el punto de que una persona cuando tiene un espacio lo que quiere es ganar dinero con ese espacio, pues podríamos decir que es alternativo, pero yo no lo considero alternativo. Entonces, no sé.

J: Siguiendo lo que tú has dicho y lo que he dicho anteriormente, creo que las preguntas están muy relacionadas, para mí todo saber es alternativa. Si no, ya no es un saber, es una instrucción, es una doctrina, un dogma... No sé, el sabio es aquel que piensa que no sabe nada y está siempre en esa búsqueda de saber más. De alguna manera, el sentido alternativo no es el que estoy utilizando yo ahora, ese sentido sería más disidente, con respecto al status quo, a lo existente, a lo dado ¿no? Pero eso es muy subjetivo, es de cada uno, de cada momento histórico, de cada lugar, entonces bueno ¿este es un espacio alternativo? Pues no, es un espacio vital, en donde todo es alternativo porque todo es una búsqueda, ofrece cosas, es una alternativa a lo que ya estás viviendo ¿no? La cultura, el arte institucional, el establishment, el alternativo y eso, para mí, no está tan claro. Luego en la práctica sí, muchas veces puedes poner unas cosas de este lado o del otro. Pero en realidad lo que yo concibo como “saber” es “saber que no sabes nada” es siempre alternativo. Siempre vas a estar buscando, lo ves así, y siempre vas a buscar una alternativa a esa visión que tienes, a esa perspectiva, a esa situación tuya, en el sentido de ubicarte, de saber lo que estás haciendo, del problema que tienes presente...

E: Ok. Vamos al bloque tres que es participación ¿Cómo describiríais a la gente que viene a vuestro centro, ¿cómo la sentís, o que os propone hacer cosas?

Eli: Hoy he tenido un día muy complicado en el trabajo, se ha muerto una buena amiga y cada vez que me haces una pregunta siento como la mente se queda en blanco, estoy bloqueada si no te importa Joseba...

E: Claro, lo comprendo, no te preocupes, a porta lo que te apetezca y salga.

J: Voy a intentar transmitir desde lo que hemos hablado Elisa y yo, desde el mí, pero con el nosotros. Pues es muy variopinto. Lo que podríamos decir de los seis años que llevamos trabajando con esto, con este proyecto, que es una manera de llamarlo, pues, podemos decir es muy gratificante. Demanda mucha energía, ha habido momentos de mucha desesperación porque tal como lo enfocamos y tal como lo entendemos pues nos exigimos mucho a nosotros mismos. (Ladridos – ella tiene mucha capacidad de escucha- son bastantes maestras también) Supongo que esa exigencia nuestra se transmite también, aunque nosotros dejamos mucho hacer, esperamos que siempre, a cambio de llegar a facilitar y ayudar cuando vienen a nosotros, den lo mejor de ellos ¿no? Siempre con la incertidumbre, sabiendo que llegado el momento puede que no sea lo que hablamos inicialmente porque las circunstancias son complejas y luego llegan hasta donde llegan, pero bueno, sí que intentamos que eso ocurra de una forma en la

que haya un intercambio lo más intenso, lo más grato, sensible, que todo el mundo dé de sí mismo hasta donde pueda. Tal vez no lo mejor pero sí lo que ha podido en ese momento ¿Y qué es lo mejor? Tal vez mañana sea otra cosa y al revés, yo qué sé. Nosotros intentamos siempre unir los tres mundos, las personas que vienen a proponer un proyecto, nosotros y la gente que va a venir a participar a ese proyecto o a hacer de espectador, relativamente, según lo que sea, que todos seamos unos. Que las fronteras ahí, y la cuarta pared, desaparezcan un poco. Lo que más nos cuesta es que el público o que las personas que vienen a compartir, a participar, es que haya más compromiso por parte del público por así decirlo. Nosotras siempre hacemos un esfuerzo, nuestro esfuerzo siempre está recompensado por lo que disfrutamos, aunque haya desesperación, solamente por esa satisfacción seguimos. Invertimos mucho de nuestro tiempo, recursos económicos, energía por que las cosas aquí ocurran y hace más difícil disfrutar de otras cosas en otros lugares ¿no? Pero veo que es difícil y nos hemos planteado mil cosas. Nosotros hacemos un esfuerzo, los artistas o las personas que vienen a proponer algo, generalmente vienen ya haciendo un esfuerzo, entonces hay un poco esa parte del público que está bien lo que se llevan y todo y luego pues el compromiso pues menos. En ese sentido es gratificante pero tan duro como el mismo vivir, enlazando otra vez con la vida misma, puede ser muy gratificante pero cualquier vida que se vive intensamente tiene sus... pues es lo que nos pasa aquí.

E: ¿Cómo vive el público espacio b? Elegid una.

- Una oportunidad de enriquecimiento personal.
- Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
- Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
- Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un status.
- Una oportunidad para ofrecer colaboración, compartir conocimiento.
- Otras

J: Es que hay varias. Porque hay muchos tipos de público, hacemos cosas muy heterogéneas. Puedo decir cual no. Antes a lo mejor sí, pero ya no. Es la de identificarse con un status.

Eli: Las dos primeras son muy similares ¿no? Escojo la segunda, porque la de enriquecimiento me parece quizá un paso más.

J: En algunos ámbitos sería más la primera y en otras la segunda. Globalmente es la que más corresponde a la gente que viene por aquí, incluso las que vienen a proponer cosas.

E: ¿Qué papel juega en el conjunto del barrio este espacio?

J: Independientemente del espacio, es algo que me he planteado últimamente. También hemos hablado indirectamente de eso y últimamente bastante más porque, bueno, nos hemos llegado a plantear qué hacemos aquí. He sentido esto en relación al devenir del barrio y con respecto al espacio está este interrogante también ¿qué papel hemos jugado y jugamos y no jugamos en la gentrificación por hablar de cosas más concretas? Nosotros de entrada, es algo que nunca desde que lo iniciamos estaba, ni siquiera en el subconsciente, de si esto juega un papel, si tenía que jugar, si no tenía que jugar, esto era un proyecto de ofrecer oportunidades, de hacer, de que ocurran aquí las cosas y punto ¿no? En ese sentido nosotros somos más de hacer que de pensar, aunque luego haya todo un pensamiento detrás... Pero en realidad es más de que se vea a través de lo que hacemos. Que cada uno entienda lo que quiera entender. Se podría decir que sí hemos pensado el papel con respecto al barrio eso es muy reciente.

Eli: Sí que es cierto que como espacio sí que hemos pensado hacer alguna actividad relacionada con el barrio, abierta más al barrio. Sí que nos lo hemos planteado, pero nunca hemos sabido realmente como llevarla a cabo. Yo creo que no hemos llegado a acertar, no lo hemos tenido claro nosotros como para ponerlo en marcha. Ahora es cierto que estamos en un momento, no exactamente de crisis, pero sí de plantearnos qué papel tenemos en el barrio y de cómo nos afecta la gentrificación y cómo la afectamos nosotros a ella. Y nos preocupa mucho y nos duele, el igual no tener claro cuál es el papel. Igual la palabra no es doler.

J: Sí es un dolor, para el espacio e individualmente.

Eli: Sí que hemos hecho alguna cosa para el barrio, pero a nosotros no ha terminado de encajar bien, no hemos llegado a lo que queríamos llegar o igual no sabíamos a dónde o cómo queríamos llegar con respecto al barrio.

J: En este autodefinirnos en el hacer, nosotros de alguna manera, no hemos hecho barrio en un sentido estricto. Nos hubiera gustado hacer más con el barrio y para el barrio de alguna manera, lo hacíamos más a nivel personal ¿no? Habla con los vecinos, tenerlos en cuenta y luego hemos trabajado con vecinos aquí. Pero en general eran vecinos entre comillas, de los últimos años, del mundo del arte, que están establecidos aquí... Hemos hecho algunas cosas de calle, con la gente, pero, así como de ser un bar y decir que estás integrado en el barrio, no, además es una idea que no me gusta, hace un barrio que a mí no me gusta nada. El bar hace barrio y en algún sentido, dentro de que es un bar, hay bares que le dan vida al barrio y a la gente del barrio y hacen lo que llamamos resiliencia en algún sentido, mantiene la vidilla y de que esto esté vivo. De forma indirecta nosotros tal vez también lo hagamos. A lo mejor hemos sido un poco más universales sin tener la pretensión tampoco. Como el proyecto era hacerse con el hacer era un poco como no ejemplar, era pues bueno, nuestro hacer podía contaminar el entorno y llegar o no, y representar algo para el entorno directo o las personas y esto es un poco más una forma de estar en el mundo más que en el barrio, aunque también, es un poco lo que decía Elisa, en ese sentido nos hemos quedado con ganas de entrar. Yo creo que no es espacio b un referente del barrio. A lo mejor sí para otra gente, e incluso a los vecinos porque nos han dicho muchas veces que les gusta que esto ocurra aquí, y que lo prefieren incluso a otras cosas, que eso ya es algo, pero incluso que están muy contentos porque les transmitimos de alguna manera lo que hacemos, aunque luego no participen y yo les digo pues si te gusta pásate y no. Tal vez los vecinos de toda la vida que no son habituales de actividades en torno a la creación pues rara vez han pasado por aquí, han curioseado o lo que sea, les has hecho pasar y han charlado dentro pero no ha habido tanto.

E: Dentro de esta situación ¿cuáles son las principales problemáticas o qué fuerzas contrarias encuentras por el camino?

J: Por ejemplo, podemos hablar de un taller que hicimos. Se hizo la propuesta “taller de gesto” que estaba enfocado a personas mayores de aquí del barrio, que no salen mucho, y ofrecerles una oportunidad de hacer algo que les pueda ayudar a descubrirse a sí mismos y en la riqueza de lo que se ha ido impregnando en sus pieles. Porque era sobretodo de los gestos de la cara, de su significado, de donde podrían venir. En el nacimiento del taller estuvimos hablando con personas del barrio y decían que bien, pero al final se hizo el taller con gente mayor de fuera del barrio. Llegamos a gente mayor pero no eran del barrio. La dificultad es el no llegar. Y no saber cómo llegar. Si te planteas hacer algo distinto de lo que hacemos pues quizá sí, pero teniendo ya una dinámica, que no es que te obligue a hacerlo de determinada manera, pero desde esa perspectiva de estar abierto a lo que va surgiendo, no hay tanto una búsqueda. En nuestro trabajo no ha habido apenas búsqueda. Hemos trabajado más con lo que nos llegaba, y componer con lo que va surgiendo y esa forma de trabajar me gustaba mucho, o se fue instalando casi desde el principio del azar y de darle vida a ese azar y de las casualidades de la vida y de juntar mundos. Sí que teníamos el interés de mezclar mundos, de generar redes, en salir de esa perspectiva que nosotros veíamos al principio, de que cada grupo era un gueto. Tú querías trabajar con pintores, con performers, eran guetos y no sabían los unos de los otros.

E: ¿Habéis logrado juntar mundos?

Eli: sí, sí, ha sido muy enriquecedor.

J: ¡Cosas imposibles! Ha sido súper gratificante, pero ahí hay ya una limitación: Por muy abiertos que nosotros seamos ya hay una línea de hacer con lo que te viene, no ir a buscarlo. Entonces en ese sentido es no saber cómo llegar a grupos del barrio, vecinos...

E: Con respecto a esto que comentáis de que sí que unimos mundo, pero no sabemos cómo llegar a lo que tenemos al lado enlaza la siguiente pregunta ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas para diseñar estrategias que generen un espacio más inclusivo y acogedor?

Eli: Esto es justamente lo que hemos comentado al principio, no hemos llegado a intuir la forma. No es exactamente que lo hemos intentado y no lo hemos conseguido, sino que no hemos dado con la fórmula para que se incluyan y que eso fuera así. En ocasiones hemos tenido la sensación de que la gente del barrio podría participar más y no está pasando. Pero no se nos ha ocurrido nunca, es el quid de la cuestión. El espacio tampoco está para que participen, pero sí es verdad que nos hubiera gustado más en ocasiones.

J: es como una espinita aquí.

Eli: Hay gente que pasa que vive en frente, pero pasa un día y ya...

J: Sí que llegamos a ciertos sectores del barrio, como colectivos LGTB, además habría que definir qué es eso de barrio.

E: ¿Qué idea tenéis de barrio?

J: Igual si nos ponemos a pensar y ahondar en eso nos damos cuenta que ni existen esas personas a las que queremos llegar, que es nuestro imaginario donde hacemos a esas personas que viven en los barrios que queremos que sean según lo que sabemos de su historia, lo que hemos leído. A lo mejor parezco fatalista, pero es ser humilde también, nosotros somos lo que somos y bueno, intentar estar de acuerdo con nosotros mismos en lo que hacemos, sí que hay con respecto a la gentrificación y la paranoia que nos está creando, a nosotras gorda, pues sí plantarnos y tomar partido en el asunto. Decir, a lo mejor sí que hemos contribuido a eso o no, o no hemos hecho suficiente. Una autocrítica que se puede hacer cualquier persona, sin pretensiones. No sabemos si hemos contribuido a que cambien en negativo como no nos gusta o hemos intentado que no cambie. Hay gente que está encantada de lo que le deviene al barrio, pero nosotros no, porque, de hecho, nos empezamos a sentir incómodos a veces...

Eli: De hecho, un día, algo que no nos habíamos planteado nunca y que de repente tú te planteaste y a mí me descoló muchísimo es que en relación a una actividad que se nos ha citado para ver si era posible realizarla en el espacio, tú en algún momento llegaste a decir que es porque el barrio se ha puesto de moda y por eso esta actividad quieren que se haga aquí. Jamás nos lo habíamos planteado y él lo dijo por una cosa en concreto y a mí me descoló por completo. Solamente plantearme eso, no me gustó nada... me dije Joseba está en plan paranoico. Y sigo pensando eso, que fue una paranoia de Joseba, pero si de repente nos ponemos a pensar que determinadas actividades lo hacen por eso pues no, solamente que sea ese el planteamiento pues no.

E: ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que te sirva de modelo?

J: Tengo un ejemplo propio, estaría bien buscar alguno ajeno, a mí no se me ocurre, pero no porque haya vivido muchos y que no encuentro, sino porque mi vida, el espacio, no me ha permitido acudir, salvo por redes que te transmiten un poco lo que sucede en otros lugares, el ambiente. Experiencia propia es un proyecto que nació ya hace unos cuantos años, creo que hubo una tentativa incluso antes de que surgiera este espacio, pero un proyecto que por casualidades de la vida se juntó con otro proyecto de arte del Reina Sofía, de investigación, se juntó con otro proyecto que había de la asociación de sin papeles de Madrid, que estaba intentando dar vida a algo escénico en torno a la poesía o algo, no sé, y eso aterrizó aquí. Se ha estado trabajando mucho tiempo aquí. Encima es algo que es incontestablemente del barrio, de sin papeles. A nosotros lo de orgullosos no nos gusta...

E: Bueno, pues satisfechos, que os da alegría, que os pone contentos...

J: A nosotros alegría nos gusta, pero es una alegría un poco empañada por la realidad de lo que se está dando en el barrio. Y de hecho, pues eso ha pasado por aquí, se ensayó mucho aquí, por circunstancias de horario no ha podido seguir aquí este último año, pero yo personalmente sigo colaborando y seguimos ahí, abiertos al proyecto y está.

E: O sea que es un proyecto que desconocemos porque se está madurando...

Eli: No, no se han hecho muchas muestras

J: Se ha sacado un disco ahora, se han hecho muchas representaciones, muestras, se le ha llamado de muchas formas. A veces tiene una forma muy escénica, otras...

E: ¿Y cómo se llama el proyecto?

J: La poesía es mi manta, y entonces bueno, es en torno a la poesía, pero unas veces es más escena, otras veces es más de música. Pero principalmente gira en torno a poesías hechas por sin papeles y que luego se escenifican. Las poesías, hay algunas lúdicas, pero las que se hacen las elige el grupo, que es muy horizontal y que cambia mucho porque los sin papeles cambian mucho. Hay además gente que no son sin papeles pero que también colaboran como nosotros, vamos. ASPM es la asociación que lo lleva. Pero orgullosos no, es precisamente la que con más humildad me gusta tratarlo porque, es algo muy bonito, muy humano, eso, pero a nosotros llegó a través de una persona con la que estábamos colaborando para un máster. Nos vino y fuimos de alguna manera. Sí que es un ejemplo de cosas interesantes que ahí engloba la comunidad, que ha llegado a ti pero luego tú eres capaz de ir también ¿no?

E: Educación artística formal y Educación artística no formal. En vuestra opinión, ¿cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?

J: Por rescatar las palabras, y hacer un juego, la formal te forma en unos conocimientos, es una valoración que yo hago, la no formal te ofrece habilidades.

Eli: Y la informal te informa.

J: No, yo ahí no quiero entrar... La informal te ofrece habilidades, te ayuda a construir a crear.

E: ¿Y la formal no?

J: Bueno, es como si trasladamos esto a una profesión. La formal te ofrece conocimiento, pero luego, el día que tengas que poner en práctica estos conocimientos, pues sí, te pueden valer de verdad, te pueden venir muy bien, pero luego no te valen para nada. Bueno, eso depende de las circunstancias también, pero es que la formación no hace la profesión, no te va a dar las habilidades para crear, es la vida misma. Lo informal tiene que valer para eso, a ver qué es lo informal también, porque claro, habría que definir también de qué informalidad estamos hablando, porque yo he tenido profesores de dibujo que eran peor que lo peor del funcionariado del estado ¿no? Yo soy partidario de lo no formal.

Eli: Yo creo que se pueden complementar de alguna manera, no sería capaz de decidir si prefiero una o prefiero la otra. Yo vengo de una formación muy científica, y que puede ser que por ese motivo yo necesite una formación muy formal, para luego, igual, practicar una menos formal. Quizá por eso yo tienda un poco a decir que para mí se tienen que complementar. Para mí si no hubiera tenido una formación formal creo que no podría desempeñar. No puedo superponer una a la otra, tendrá unas partes muy negativas la formal y seguramente pasará lo mismo con la no formal.

J: A mí me gusta mucho, aunque suene raro, la inseguridad, ligando con lo que tú estás diciendo. La inseguridad que te puede dar la informal, la formal te puede dar una seguridad, traumatizar o adoctrinar de tal manera, es decir, te da una seguridad que es falsa. Yo es que alimento la inseguridad, para mí es el alimento de la creatividad. En cuanto encuentro una seguridad muy sólida me parece sospechosa.

E: ¿Creéis que es necesario un puente entre la enseñanza formal y la educación no formal?

Eli: Hemos tenido esas experiencias nosotros...

J: Bastantes.

Eli: Sí, bastantes y han sido experiencias muy buenas y otras no tan malas. Y de alguna forma, al haberlas tenido, las hemos fomentado, por lo tanto, sí creemos que tiene que haber ese puente.

J: Sí que hemos tendido esas experiencias, esos puentes, pero lo que me gustaría recalcar es que lo hemos informalizado todo lo que hemos podido. No hemos querido que ese puente sea sólo desde lo formal, sino que sea muy abierto, muy vital. Y alguna vez ha habido alguna complicación por esto, era como que la universidad quería llevarnos a su terreno. Nos ha pasado en concreto que querían que el espacio fuese como una institución y que comprendiese sus reglas, sus necesidades, pero ellos no eran capaces de ubicarse en nuestras necesidades, en nuestro lugar, en nuestro punto de vista y en dónde estamos y qué somos y qué hacemos. Estamos hablando del “espacio universidad”, luego con las personas que hemos trabajado ha sido, en general, muy enriquecedor e interesante para ambas partes yo creo. El choque venía por el otro lado y creo que es algo que sucede en todos los ámbitos, el puente no existe entre la sociedad y la universidad. La universidad no es accesible y está en otro mundo, o si está, es en una posición contraria a la que nosotros tenemos. Son las universidades que enfocan todo hacia la vida profesional, hacia las salidas que hay, desde el enfoque del capitalismo y del neoliberalismo. Luego hay otras universidades que van por otros lados, pero no están en el mundo, es decir, toman distancia de la sociedad, aquí en España al menos, y no es capaz de ir por delante de la sociedad, desde dentro de la universidad es un problema reconocido, que la universidad no es capaz de enganchar y proponer cosas para la sociedad. Yo entiendo que la universidad ha nacido para eso, para proponer cosas y ayudar a las sociedades, a desarrollarse, a evolucionar. Me da la sensación de que la universidad analiza lo que ya ha pasado y se queda ahí, además, que no hace una proyección de futuro, ni siquiera de presente. Ese puente a veces es ¡pfff!

Eli: La universidad es un compartimento muy estanco...

J: Ese aire que podría entrar está fuera y lo que debería hacer la universidad española es hacer ella misma el puente, la institución, porque con las personas que allí trabajan hemos trabajado muy bien.

E: ¿Cómo se crearía ese puente?

J: (Carcajadas). No sé, bueno nosotros seguimos ahí, probablemente puedan surgir todavía, pero buscarlas yo creo que no, como crearlo pues no sé...

E: ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que sirva de referencia para la creación de este puente?

J: Estuvimos en la UCM.

Eli: Eran unas charlas para los estudiantes para hablar un poco de las salidas profesionales, entonces invitaron a dos galeristas tradicionales, a un artista no tradicional, relativamente, a nosotros para hablar un poco de las distintas experiencias de cada uno.

J: La universidad insistió en que acudiésemos, porque nosotros no le veíamos mucho sentido al panorama, pero precisamente por abrir de otro modo o de ampliar las perspectivas de los alumnos, y fuimos. Fue interesante porque nosotros entendimos que teníamos que ir con ellas porque formaban parte del espacio –las perras Cora, Cala y Siria- y no nos dejaron entrar, entonces dijimos que nos marchábamos, que no había conferencia. Entonces la rectora de la universidad hizo una autorización para que entrasen ellas también, y pusieron su parte en la conferencia y de ahí surgieron cosas, de hecho, surgió un proyecto expositivo muy interesante que se hizo aquí luego y alguna que otra cosa más.

E: O sea que fuisteis a dar una conferencia y luego la gente visitaba espacio b ¿era como un intercambio?

Eli: No exactamente, porque el intercambio no estaba previsto, surgió allí...

J: Sí, además la ponencia no era exactamente una ponencia, incluso desencajó a las personas que nos habían invitado. Desconcertó lo que dijimos, como lo dijimos, la cara que poníamos (risas) Pero los alumnos fueron muy interesantes porque nos dijeron que era la primera vez que asistían a algo que no sabían qué iba a pasar, que las conferencias los ponentes se ponían muy intensos y les soltaba cada uno su rollo, y algunos nos dijeron que al vernos entrar con los perros pensaron, “esto es otra cosa” y se relajaron y estuvieron mucho más participativos, más a la escucha y fue un intercambio muy bonito.

Eli: El tema de los perros fue algo bastante simbólico ¿no? Porque fue una fractura importante.

J: Además que surgió en el momento y la rectora tuvo que darle una solución rápida, que además fue positivamente. Rompimos el muro ese de que las perras no entraban.

E: ¿Dónde fue?

J: En Bellas Artes.

E: ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística de aquí a 10 años?

J: Enlazando con lo que me gustaría haber dicho antes es que la universidad en general y bueno, las formaciones artísticas o cualesquiera, salgan de la universidad y se ubiquen en la sociedad. Casi que desaparezca la universidad de alguna manera, que esté en la sociedad, porque bueno, yo lo que veo es que la universidad europea o la occidental es de una prepotencia absoluta y se ubica en el saber, en la razón, yo qué sé. Se sitúa en un lugar que es muy delimitado, muy limitante también, y que abarca una parte mínima del conocimiento. Porque por muchas prácticas que se hagan en la universidad, no están en la sociedad. De hecho, es eso, las ciudades universitarias, las universidades tendrían que estar aquí ¿y cómo se concreta esto? Pues eso ya es cosa de ello, pero vamos, que de alguna manera esté con la sociedad, forme parte de la sociedad de una manera real, no formal o teórica. Que esté en los problemas, que esté con el cuerpo, porque siempre está en esa distancia de análisis, pero no es sólo análisis, es reconocer que el conocimiento no es sólo análisis, y hablo de todos los ámbitos porque pienso que todo está unido.

E: Nos vamos a la antigua La Nevera, que ahora se llama Fosforita Madrid, Fosforita Madrid era un proyecto que yo tenía con Guille y que ahora ya no, de ahí el cambio de nombre. ¿Cómo llegó a vosotros? Eli: Yo lo conocí a través de ti, te conocí a ti y de ahí conocí el espacio.

J: Fosforita Madrid y tú sois lo mismo. Es como muy personal, es conocerte a ti y conocer Fosforita Madrid. Además, yo creo que fue con un proyecto de Spaguetti Vermissage, la primera vez.

Eli: Sí, Eva expuso aquí...

J: Como yo andaba por las redes igual lo había visto, pero si no conoces a nadie, o no entras de estar no sólo de pasar, que yo por allí he pasado mil veces, pues no lo conoces. Yo sabía que allí existía algo que se llamaba Fosforita Madrid, y luego Eva, Fosforita Madrid y ¡Yupi! (risas) fue muy así.

E: ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza?

J: Pues ese ¡Yupi! Como algo muy vital, muy tintineante. Pero claro, igual está asociado a ti misma. A tu ser.

Eli: Seguro. Yo la primera impresión que hago es a tu ser. Me acuerdo mucho cuando viniste aquí, primero porque además eras de Burgos y además eras súper movida, y a mí me dejaste alucinada preguntándome ¡cómo una persona de Burgos puede tener esta vitalidad! Esta alegría en el cuerpo, esta facilidad para relacionarse, a mí me sorprendió una pasada vamos. A raíz de ahí pues un poco lo mismo, he visto en redes La Nevera y ahora Fosforita y tengo exactamente esa sensación, no sé si porque realmente yo te

pongo ahí, pero sí que es cierto que cuando yo veo cosas que se hacen ahí, que ponéis, siempre me da esa sensación de vitalidad, de alegría, de chispa, de vida.

E: ¿Qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios culturales independientes?

Eli: Yo no (risas), yo no.

J: Así a bote pronto no, o sea, que seguramente no.

(Silencio largo)

E: Bueno, (risas) pues según vuestra experiencia con el espacio, tenéis que elegir tres de estas cualidades que identifica la actividad/espíritu de Fosforita:

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Comisariado y sala de exposiciones
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar
- Otras

Eli: Una: Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico. Otra: Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. Y la tercera... ¿Lugar de mediación en el barrio? Pues es lo que hemos comentado antes, eso no lo veo yo tan claro ¿estudio donde trabajan artistas? Pues no sólo eso... ¿Espacio multidisciplinar? Podría ser, porque abarca muchas cosas.

J: Yo podría poner otra tercera, pero en otros. Lo pondría como “es un espacio de alegre recogimiento”

Eli: (risas) Eso es muy bonito.

E: Si procede ¿Por qué?

J: Pues no procede (risas).

E: ¿Puedes desvelarnos una de vuestras fórmulas para sentir felicidad?

Eli: Buf. Di a ver si me copio.

J: No, te toca a ti.

Eli: Es que no es una fórmula. A ver yo encuentro felicidad cuando encuentro una sonrisa, pero no es una fórmula, porque no tengo una fórmula para encontrar esa sonrisa, sino que... ¿entonces una fórmula para sentir felicidad? ¿Qué tengo que hacer para encontrar una sonrisa? No me estás ayudando Joseba...

J: Yo fórmula no sé, pero sí que tengo un recurso que llevo toda la vida intentando desarrollar y que f e l i z m e n t e, creo que, bueno, poquito a poco, va empezando a calar en todo mi ser y dejarse hacer...

E: Por favor, ¿cuál es? ¡Qué necesitamos saberlo el resto de la humanidad!

J: No es un secreto, se dice todos los días, vamos, y es “dejar ser”. Dejar ser a las cosas, a lo que ocurre, a las tonterías de uno mismo, a la metedura de pata, dejar ser, bueno, es un tópico decir, “con los tropiezos se aprende” y se dice mucho, pero eso llevarlo a la práctica y que cale... pues en mí empieza a calar y pues bueno, “vamos a ver, si se dice y tal, yo que me doy todos los días contra la pared, ¿qué me está enseñando eso? Bueno, pues que soy un bruto, no”

Eli: Entonces te refieres más que “dejar ser” a “dejarte ser”

J: Sí bueno, pero también a las cosas, a los demás, con referencia al espacio en mí ha habido una evolución gigante, en mí y con referencia al espacio, ha sido toda una experiencia. Y es querer aprender y sacarle partido a todo lo demás y compartir eso. Por ejemplo, cuando tu intentas que fluya, y que funciones y con todas las dificultades que entraña, porque igual a veces es unir mundos tan opuesto, y hacer esa apuesta e intentarlo y que funciones, que salga algo interesante de ahí, no quiere decir que salga algo realmente y sea todo ¡ay, ay qué bien! Pero que funcione y que haya alegrías en plan esto ha merecido la pena, nos hemos pegado igual, pero de ahí hemos sacado algo. Intentar eso muchas veces, y manejar un montón de hilos, con la dificultad que eso entraña, pues a veces había la obsesión de lograrlo ¿no? Y ahora es, pues yo pongo, si no lo logro, o incluso hay días en que coincide y tú no estás con la energía o con la capacidad de que esa apuesta que has hecho para un día salga adelante al cien por cien de tus energías y aceptarlo, y dejar que ocurra como ocurra, y ya está.

E: Esta es tu fórmula para la felicidad...

J: Sí, pero ¡Luego a ver qué es la felicidad!

Eli: Yo he llegado a la conclusión de que no tengo fórmula.

J: Yo por buscar eso, por contestarte a ti, y más que fórmula es una actitud, y es muy difícil y eso está ligado pues con lo de la escucha también, de desarrollarla y no sólo con los demás sino con uno mismo también, sin presiones.

E: Siento cortar aquí la entrevista, pero es que calculo fatal y he quedado, con lo interesante que estaba.

J: ¡Ah, no, no pasa nada!

13.5 MONOPERRO – EL LIBERATORIO

E: ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?

M: Pues yo últimamente he dicho que soy artista pues por resumir, por ser algo rápido y que es una etiqueta que se entiende. Pero realmente, pues no lo sé, luego no tengo una definición así concreta. Sí bueno me gusta lo de la artista porque es muy amplio ¿no? Un artista es cualquier cosa, incluye todo. A veces me siento, yo qué sé, más tipo chamán, más bufón, a veces me siento más como casi empresario, yo qué sé, más o menos así.

E: Háblame de tu relación con el arte, así como de las funciones que desempeña tanto a nivel personal como profesional en tu vida.

M: Pues a ver mi relación con el arte como yo lo entiendo ha sido algo, como se diría, desde que nací. Digamos porque siempre he estado dedicado a desarrollar mi sensibilidad ¿no? E interactuar con objetos sensibles del mundo, es verdad que, a partir de un momento, por una idea equivocada, pienso, traté de profesionalizarme y entré en lo que yo consideraba que era el mundo del arte y entonces pues la relación cambió, porque el mundo del arte es como... Lo que te das cuenta es que el mundo del arte, me da la sensación, como yo lo entendía, creo que hay muchos mundos del arte, pero como yo lo entendí es muy limitado. Bueno, no sé, porque es muy profesional, porque es muy académico, porque es muy dirigido, porque son como unos códigos muy concretos en los que se basa todo. Ahí nunca me sentí bien, intenté estar en ese ámbito y no encajé. Y gracias a esto volví un poco a mi visión anterior del arte, que considero que es mi relación con el arte es que yo tengo un alma sensible y me relaciono con el mundo exterior y eso es a lo que considero. O sea, digamos un poco así es como...

E: Así a nivel profesional y ¿A nivel personal?

M: ¡Claro! digamos que, a nivel personal, que justamente al haberlo unido puedo trabajar profesionalmente sin tener esas categorías tan cerradas, porque claro, mi categoría del arte es muy abierta. Es muy, muy abierta, en realidad, pues bueno, para mí el arte, por dar una definición, sería lo que manifiesta lo que no se ve. O lo inconsciente, o lo que no se ve, y entonces esa definición abre a que muchas cosas sean arte. Y en muchos ámbitos, entonces para mí como que el arte es una actitud ante la vida ¿no? Más o menos ¿Y entonces qué pasa? Pues digamos que me ha separado de un ámbito artístico muy concreto en el que el arte tiene unas maneras de reproducirse, unos objetivos, bueno, todo eso... Sobre todo unos códigos muy concretos, todo refiere siempre a como una historia que ya está muy bien ordenada y fundamentada. Entonces de esta manera yo me siento más libre y bueno, pues, ya te digo que mi forma de entender el arte es muy amplia, muy abierta.

E: ¿Crees que existe una “forma de pensar artística”? Si es así ¿Crees que es “útil” para otros aspectos de la vida?

M: No. O sea, creo que sí existe, pero no es una forma concreta que algunas personas tienen y otras no. Me pasa igual que con la filosofía, todo el mundo tiene una filosofía. Lo que pasa es que la filosofía que tiene la gente que estudia en la universidad de filosofía es más refinada, más académica... Pero de la misma manera todo el mundo tiene una cultura estética, una sensibilidad estética, pues a lo mejor, yo qué sé, yo siempre lo pienso en un pastor que viva aislado sentirá un amanecer o una oveja que salta, yo qué sé. Algo tendrá. Y eso siempre referirá a algo interno, suyo, de su alma sensible, que le está haciendo... vibrando, le está haciendo que algo salga al exterior. Lo que pasa es que, claro, nosotros ya estamos como en un contexto histórico muy determinado y entonces pues ha habido como unos procesos históricos, académicos en los que se han profesionalizado, se han limitado, entonces para mí es uno de los grandes problemas que tengo con el arte, como se entiende el arte, que parece que unas personas están o pueden entrar y otras no. Unas personas son espectadoras y otras personas son creadoras. Y eso no, es verdad, que sí que, no sé, hay gente que se dedica más a expresarlo porque es su naturaleza, pero sí que creo, que, si el arte es tan importante en este mundo porque

todo, absolutamente todo el mundo tiene una sensibilidad, te hace que algo de repente, que un objeto sensible, o un sonido, o una cosa, haga que salga algo...

E: ¿Volviendo a la imagen del pastor que vibra con el salto de la oveja, podríamos tildar, esa sensación de útil para desarrollar la vida del pastor? ¿Esta capacidad de vibrar es útil para la vida del ser humano?

M: Para mí eso es también algo definitivo ¿no? Es como... Creo que es algo que es uno de los grandes misterios de este mundo ¿para qué está eso? Es algo que siempre ha estado y siempre va a estar y está en todas las personas y pienso que realmente es algo, que sí que tienen una función, y es la función de entenderte en lo que ves. Porque al final, el mundo, según yo lo entiendo, el mundo es lo que ves en el mundo. Entonces, claro, es el mundo el que hace, son los objetos del mundo lo que hacen que despierten cosas en ti. Bueno, pues digamos, por eso es tan importante para mí todo el mundo simbólico, porque justamente creo que nuestro más que seres racionales, somos seres simbólicos. Al final los objetos con los que tienes relación, una relación sensible, no dejan de simbolizar cosas internas. Entonces aquí hay un campo para mí infinito que es el del conocimiento y la conciencia. O sea el autoconocimiento y la conciencia, o sea, que creo que el arte, una de las cosas que ha perdido históricamente es esa conexión y para mí es la conexión primordial. Como que el arte realmente es lo que manifiesta, porque el arte son símbolos, teniendo una idea muy abierta del arte también, pero incluso de la idea del arte de los museos y tal, el hecho de que haya un cuadro que te guste y otro que no es porque eso está haciendo que algo se levante ahí. Lo que pasa es que eso es parte del truco y del misterio de este mundo ¿Por qué a unas personas sí a otras no? El mundo simbólico es muy complicado y ahí hay un campo de conocimiento muy grande. Pero sí, es algo que es necesario, o sea que es útil en ese sentido.

E: ¿De qué modo se puede enseñar esa “forma de pensar artística”?

M: Bueno primero, para mí, yo trabajo en mi contexto.

E: Sí, hálame desde tu contexto.

M: Claro, yo creo que en este contexto donde primero está toda la idea del arte muy ordenada, muy regulada, que parece un paquete que te ha dado que ya está cerrado... En ese contexto uno de los trabajos más importantes es deshacer tú ese sistema de creencias tan fuerte.

E: Entonces una forma de enseñarlo es rompiendo ese sistema de creencias...

M: Desde mi punto de vista sí, yo lo que me encuentro es con personas que vienen diciendo que no tienen esta capacidad, entonces claro, lo que primero que hay que hacer es romper todo este sistema de creencias para que empiecen a mostrar algo. Y luego, mi manera de hacerlo siempre es a través de manifestar cosas internas. Por eso yo nunca recurro a ninguna técnica, no me interesa eso, digamos que todo lo que yo hago es como con unos medios, muy, muy, muy básicos porque lo que quiero es que se manifieste lo más puro, entonces pues, quito elemento que no me sirven. Para mí lo importante es que se manifieste, digamos, se cree esta conexión con la experiencia artística a través de emociones personales, del mundo interno.

E: No quieres complicarlo con técnicas, es otra cosa...

M: No, digamos que eso es algo que ya es posterior, puede ir en la medida que lo vayas necesitando pues ir investigando. Es verdad que ahora estamos en un mundo en el que hay mucho acceso a la información. Pero va, yo tengo que ir rompiendo todo ese sistema de creencias con el que me vienen muchas personas que es el de que han entrado en todo el mundo técnico y eso les ha separado totalmente de su sensibilidad. Están buscando como un canon que...

E: Saben que saben perfectamente donde quieren llegar...

M: Más que saben perfectamente, digamos que creen que saben perfectamente, porque en realidad es muy abstracto, porque son una serie de imágenes de ideas sobre las cosas y luego eso no es real, no es real para nada. Si tienes muchos referentes históricos, muchos artistas que te gustan ya digamos que tu experiencia está muy limitada.

E: ¿Cuál sería el rol del educador artístico?

M: Pues bueno, para mí en ese aspecto es donde yo me siento más chamán o es como más curandero o terapeuta. Yo qué sé, es simplemente el que crea un teatro para que se manifieste esto de lo que hablo. Es como crear una especie de engaño, una magia, una serie de trucos como para que la mente racional se distraiga y pueda aparecer esta mente simbólica o este espacio lúdico ¿no? Entonces, bueno, realmente yo en ese aspecto sí que me siento como un chamarilero que intento engañar un poco para que todas esas creencias se pongan a un lado y se disfrute el juego, considero que es muy importante una actitud lúdica respecto a esto, sobre todo por lo de disfrutar. La creación tiene que estar necesariamente relacionada con disfrutar.

E: ¿Con qué tres talentos imprescindibles deben tener una persona que se dedica a enseñar a dibujar o tú en tu contexto?

M: Primero, neutralidad de creencias, en el sentido en el que no tengo que tener creencias estáticas sobre nada.

E: ¿Quitarte prejuicios tal vez?

M: Claro, prejuicios, sobretodo porque claro, yo trabajo con gente muy diversa. Si estás trabajando con gente que se dedica, que vienen un poco de todos, yo trabajo con gente muy diversa, no puedo tener, no sé, no puedo poner un sistema de creencias delante para marcar un objetivo porque entonces freno a la gente. Solamente los que estén de acuerdo con ese sistema de creencias entran. Por eso creo que se tiene que ser como muy neutro, creo que es una de las características que tiene que tener un terapeuta. Un terapeuta no puedes estar juzgando porque el trabajo de terapeuta precisamente es permitir que la persona exprese todo, que la persona pueda conseguir la transformación. Entonces, pues creo que eso es una característica... ¿Qué más? Pues... También te iba a decir pues mucho amor, porque es como que realmente amor, amor en el sentido de estar muy abierto a encontrarte a las personas que vienen. Te viene de todo, hay gente que es más densa, otra menos densa, en el sentido de que hay que ser muy, estar muy abierto a... Hay una palabra que usan mucho los budistas que es como, bueno, ahora no me sale, es como eso, como una actitud de mucho respeto, pero muy centrada en el objetivo...

E: ¿Qué el objetivo es?

M: Es ese, digamos deshacer un poco ese sistema de creencias para permitir que aflore su sensibilidad. Además, es curioso porque muchas veces la gente tiene su sensibilidad en su zona más oculta. Entonces como que muchas veces, claro, es habitual que alguien te intente demostrar todo lo que sabe, esa es la parte que sí muestra, y la parte que no muestra es precisamente donde está su sensibilidad. Un poco hay que jugar con eso, como decir, "Vale, es verdad que sabes mucho pero ahora vamos a intentar expresar" ¿no?

E: ¿Y cómo llamarías a ese talento de buscar lo que está oculto?

M: Y ese es el tercero que iba a decir. Un poco la capacidad de transformar las cosas, no sé, es un poco lo que te decía antes, la capacidad de engañar ¿no? Engañar a la mente consciente para conectar con la mente simbólica. Y en realidad eso, parece un poco raro ¿no? Pero es cierto que muchas veces cuando hablas a la gente desde una no creencia, se relajan y son más capaces de mostrar, justamente, las partes más vulnerables que justamente es esto que suele estar en la parte más sensible. Quiero decir, cuando ven que no hay un juicio, que no hay grados, que solamente, cualquier cosa que hagan está bien, como que no hay posibilidad de error. Porque realmente en la expresión no hay posibilidad de error. Yo ahí sí que creo que un talento sí que es el de jugar a ese engaño, sabiendo que tú, yo no me quiero quedar con nada de la gente, sino que quiero devolvérselo.

E: ¿O sea es un engaño al revés?

M: Sí es como dirían los chamanes, un engaño sagrado. Es como que tú creas una farsa, pero para que la gente consiga abrir su conciencia. Entonces, a lo mejor sí que es verdad que estás haciendo un truco, que yo muchas veces hago trucos. Propongo un ejercicio que en realidad sé que van a hacer una cosa, pero eso va a mostrar otra cosa y luego ya una vez hecho, pueden hacerlo una segunda vez sin todo ese sistema de creencias.

E: En general, para ti ¿Qué se pone en juego cuándo estás en tus sesiones?

M: Lo que se pone en juego es primero, realmente es una... Hay como una especie de lucha infantil ¿no? Eso es un poco lo que primero ocurre, es como si todo el mundo quisiera hacerlo muy bien y eso es útil, justamente, para conseguir darle la vuelta. Lo que se pone en evidencia, lo que yo trato que se ponga en evidencia es que no es por ahí por donde se consigue expresar, sino por otro sitio. Entonces, bueno, se da un juego, es un juego muy divertido porque por una parte sale como esta necesidad de quedar bien, y luego, gracias a eso, pues se puede conseguir lo contrario, que es la necesidad no de crear bien, sino de expresarse ¿no?

E: Vale, ¿Qué comprendes por “saber alternativo”?

M: En este contexto desde luego considero saber alternativo es cualquier saber que te dé, que te permita aumentar tu conciencia, tu salud, tu bienestar, porque creo que el conocimiento se ha academizado mucho y tiene un objetivo como acumulativo. Sí a mí me gusta mucho la idea esta de que “no es lo que sabes, sino lo que haces con lo que sabes”. Es una idea que yo decía mucho en el mundo del arte, y era que yo era un artista inculto, y consideraba que el artista debe ser inculto porque si eres culto ya estás trabajando en base a toda una catalogación, en base a todo un sistema de representación, que ya viene dado, pues sí “lo haces muy” Un artista culto es el que reproduce muy bien lo que le han dado, y yo creo que un artista inculto es el que crea algo en base a lo que tiene alrededor.

E: ¿Siempre creas a partir de lo que tienes alrededor?

M: Sí, yo creo que creas a partir de lo que tienes alrededor y de lo que tienes.... En realidad, este juego falso que es lo interno y lo externo, que, en realidad, bueno, yo en realidad no creo que existe lo interno y lo externo, pero sirve para entenderse (risas) O sea que en el mundo de la representación sirve, pero... Bueno, también yo en ese aspecto tengo teorías también místicas sobre la creación. Creo que la creación muchas veces implica más planos, pero bueno, en este mundo pues sí.

E: Más planos ¿Te refieres a planos de existencias paralelas?

M: Sí, más planos de existencias paralelas...

E: Me he inventado lo de existencias paralelas, pero estoy intentando comprender...

M: De mundos espirituales, de estados corporales... Yo creo que muchas veces, en la gran mayoría de las veces, cuando alguien está libre de creencias y tiene un método para expresarse, muchas veces lo que está es canalizando una información. Por eso, en realidad, el arte es tan potente, por eso a veces tiene una llegada tan brutal, porque realmente es como una canalización de una información que no se sabe de dónde viene.

E: Ok.

M: (Risas)

E: Vamos a pasar al siguiente bloque 3: Participación. Desde tu área de experiencia ¿cómo sientes o describirías la participación actual de la gente en museos, galerías, centros privados y/o independientes?

M: Pues qué decirte, yo veo a la gente muy educada, siento a la gente muy educada en el peor sentido de la palabra. Como que todo su sistema ha sido muy educado, está muy intervenido. Entonces, bueno, a ver, yo tuve una experiencia hace mucho tiempo con la gente en un museo y notaba a los espectadores como casi con miedo, porque ellos, un poco, así en general, que hay gente más libre, pero es verdad que hay como una actitud casi de miedo hacia la experiencia artística, como una jerarquía que no entiendo porque ni siquiera es una jerarquía sacralizada, cuando tu entras a una iglesia o entras a un templo budista y ese tiempo de respeto, en este ámbito es como un respeto en este ámbito cultural. Entonces sí, es verdad que en los espacios un poco fuera de los espacios más respetables, o como se llamen, institucionales, debería ser un espacio más desregulado, menos educado, que luego no siempre es así. Tampoco yo tengo muchísima experiencia, pero bueno, sí que veo que es una tendencia general la de reproducir todo el sistema este de la educación.

E: ¿Cómo es el público que acude a la llamada? Lo viven como:

- Una oportunidad de enriquecimiento personal.
- Una oportunidad de ampliación de conocimiento.
- Una oportunidad de relacionarse con personas ajenas a su entorno.
- Una oportunidad de reforzar su pertenencia a un status.
- Una oportunidad para ofrecer colaboración, compartir conocimiento.
- Otras

M: El primero, sobretodo, es gente que quiere crecimiento personal, toma de conciencia. Bueno, se puede llamar de muchas maneras ¿no? Desarrollo personal, esto... Luego es verdad que también, por ejemplo, me vienen profesionales que quieren digamos salir de un caparazón muy duro que ellos mismos han asumido, entonces están buscando algo que sea como nuevo, no sé, reconectar, porque muchas veces el ambiente profesional, los ilustradores, no sé, o artistas incluso, que han entrado dentro del mundo del arte contemporáneo, pues han entrado en un ambiente muy rígido y ellos mismos lo han asumido y han perdido un poco de conexión, o bueno, o mucha...

E: ¿Qué papel juega en el conjunto del barrio o área en el que trabajas lo que tú haces? ¿Tiene una repercusión en la comunidad?

M: Pues mira, en el contexto físico, la verdad es que no es relevante,

E: ¿Te refieres a la calle donde está tu estudio?

M: Sí me refiero al barrio, el contexto físico no es relevante porque la gente con la que yo trabajo viene de muchísimos sitios y yo tampoco estoy vinculado al sitio donde está. O sea, es que no es mi barrio, he llegado y yo tampoco tengo barrio, el tipo de vida que he llevado...

E: ¿Cuánto tiempo llevas en el estudio?

M: Llevo ya unos años lo que pasa es que haciendo cosas abierto al público u ofreciendo cosas así, dos o tres años. Pero bueno claro, es que son eventos concretos donde viene gente que vienen de aquí para allá. Me conectan por internet, por Facebook, por una red social, entonces claro, no tienen ninguna relación concreta con el barrio y bueno yo es verdad que participo en algunos eventos que sí es verdad, que abría el estudio, pero también venía gente que era de todos los sitios.

E: Hablas del aspecto físico, ¿Consideras otro lugar desde donde puedas crear comunidad?

M: Hombre yo sí que creo que estoy creando una comunidad alrededor, pero yo entiendo que también tiene su interés y su importancia el aspecto físico. Sí que tengo la sensación de estar creando una comunidad alrededor de una forma de ideas...

E: Y de formas de hacer...

M: Sí de un tipo de pensamiento respecto a las cosas. Bueno, no sé si es un poco... Llamarle comunidad, pero simplemente es como una red de amistad. Que sí que sería como una comunidad de personas que conectan con cierto de pensamiento, ciertas formas de hacer las cosas, de todo un poco lo que yo propongo.

E: Dentro de la situación que describes ¿cuáles son las principales problemáticas o qué fuerzas contrarias te encuentras por el camino a la hora de desarrollar lo que estás haciendo?

M: Pues, salvo las mías propias, mis propias fuerzas contrarias que, para mí es muy importante, creo que esto es un trabajo de conocimiento que yo hago compartido. No es que yo esté en un lugar y yo enseñe algo. Si no que yo aprendo a la vez que hago. Y además eso en mi caso es muy radical. Entonces, claro, todos mis bloqueos y tal, yo busco al hacer el ejercicio de honradez de compartírselos pues también compruebo que eso funciona a que la gente, pues, digamos, como que creamos algo que es útil para todos. Pero bueno, aparte de eso, pues...

E: Crees que es un acto de honradez enseñar todo lo que haces... ¿Tienes cortapisas en lo que muestras?

M: Bueno, yo un poco mi trabajo es...

E: Es como predicar con el ejemplo ¿no?

M: Yo siempre muestro mis defectos, mis debilidades, mis fracasos, mis bloqueos y en base a eso propongo, como que muestro algo. Siempre trabajo desde ahí. No trabajo desde el lugar del que yo ya sé algo, porque no me siento así. No me siento un maestro, sino que me siento un aprendiz. Creo que eso funciona porque, o funcionará con un tipo de gente y otra no imagino, porque la gente al que les funciona esto creo que ellos sienten como un relajamiento respecto a eso ¿no? No tiene que conseguir nada, sino que es algo...

E: Y ese relajamiento luego es útil para otros aspectos de la vida ¿tú crees?

M: Sí yo creo que eso más la toma de conciencia sí que es útil. Si tú tienes simplemente un bloqueo es simplemente una idea que se ha estancado y que tú reproduces, puede ser una manera de hablar, de ser y que eso simplemente se puede transformar. A lo mejor eso se ha transformado en un bloqueo físico o estructural incluso, pero siempre tratando, trabajando de esta manera un poco lo que yo trato de mostrar es que, aunque haya una imposibilidad estructural siempre existe la posibilidad de cambiarla con el trabajo interno. Entonces claro, la primera dificultad que siempre existe para mí es la mía propia. Y es verdad que claro, que, visto así, todo son cosas internas... Pero sí es verdad que yo que problemas tengo, pues bueno, pues he tenido problemas un poco sobrevivir económicamente, o mantener cierta economía, no para yo vivir mejor sino para seguir haciendo cosas, y bueno y últimamente regulaciones que no entiendo (risas) Tipos de regulaciones físicas del local, licencias y eso. Porque en realidad, no sé, ahí estás trabajando con un sistema muy denso y casi inabarcable que bueno. Simplemente son regulaciones, es controlar movimientos que no necesitarían ser controlados porque puede haber otros ámbitos en los que eso pueda ser necesario, o bueno, hay muy pocos (risas) que se me ocurran que tengan que ser tan controlados. Creo que muchas veces se crea más problema regulando las cosas que permitiendo que las cosas funcionen. No sé.

E: ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas para diseñar estrategias que generen un espacio más inclusivo y acogedor? ¿Cómo aprovechas tus problemáticas para estar tú más acogido contigo mismo, para estar mejor?

M: Yo todo me lo tomo como simbólicamente. Entonces entiendo que si ahora mismo estamos viviendo en un momento en el que hay como unas híper burocracias, una híper regulación de todo, considero que eso es casi como un proceso histórico, pero no histórico no proceso histórico del mundo sino como historia de la conciencia que es la que me interesa, como algo más tipo cósmico. Yo me baso en una idea en la que creo que las dificultades es lo que, la función de este mundo es crear dificultades para nosotros resolverlas (risas) Entonces, claro, esa es una dificultad que es en lo que nos ha tocado vivir esa dificultad para poner conciencia sobre ella. Yo solamente, es lo que te decía antes, la gente yo creo que viene muy educada, mi trabajo considero es poner un poco de movimiento en eso, simplemente ¿no? Es algo muy rígido, intentar que sea algo menos rígido y que no haya tanto fanatismo. Pero claro, ese aspecto, considero que las dificultades, lo mismo que en mi vida personal, son lo que me están dando la clave de actuación. Una es que haya dificultades porque hay, otra cosa es poner dificultades a propósito. O sea, quiero decir, que yo no creo, para que no haya confusión, una cosa es que tú vayas poniendo dificultades a la vida como para producir eso, eso no, es que ya la vida da un montón de dificultades ¿no? Entonces, claro, bueno sí, en ese aspecto es un poco similar a lo que yo considero la educación... Lo mismo que hago con mis hijos, de alguna manera yo sé que mi papel es un poco el de dificultar de alguna manera un movimiento libre, porque, claro, se va por ahí... Pues lo mismo eso, pero teniendo conciencia de que lo importante es que conquiste su seguridad personal y su libertad y tenga libertad de movimiento, pues es un poco lo mismo.

E: Tú ahí no le estás poniendo dificultades

M: Otra cosa es que yo dijese, voy a ponerte dificultades para que aprendas más, y en realidad eso se ha hecho mucho. Yo creo que las dificultades propias del desarrollo humano ya están ahí

E: Sucede muchas veces que no sabes muy bien, como el maestro que le pone al aprendiz a limpiar suelos.... ¿Cómo conectarlo todo?

M: Yo considero que también es verdad que son momentos históricos distintos y es verdad que el mundo que nació y el mundo que nació mi abuela no es el mismo y bueno, pues, son cosas distintas. Luego mi actitud es no pensar que se ha hecho todo mal, sino que tenían una lógica, un intento de lógica y creo que no es un buen negocio desde aquí algo que se hizo hace 100 años.

E: No existe una lógica de lo bueno malo fuera de contexto...

M: Entiendo que todo son procesos todo el rato y que hay una dinámica que se crea un sistema, ese sistema se anquilosa y alguien tiene que deshacerlo. Todo tiende a la rigidez, parece que en el mundo de las creencias todo tiende a la rigidez y luego hace falta algún tipo de movimiento que vuelva a dar.

E: Engrasar...

M: Sí (risas) a darle un poco de grasa...

E: ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que te sirva de modelo?

M: ¿Para mi trabajo?

E: Sí.

M: A ver, experiencia ajena, mmmmm, experiencia ajena tengo muy poca porque es que, diría que lo que me ha servido es como todo lo que no le ha servido a otras personas y de alguna manera yo he notado ¿no?

E: A ver, explícalo mejor...

M: Por ejemplo, he visto a mis padres como han asumido unas creencias y han luchado por ellas y han mantenido esas creencias y eso al final no les ha funcionado, en algunas cosas sí en otras no. Digamos como que eso es como un anti modelo.

E: Tienes anti modelos...

M: Sí, externos tengo muchos. Es verdad que modelos, no sé ¿Te refieres a personas?

E: Sí, modelos, personas, métodos que te gusten más...

M: Sí hay muchos métodos.

E: Alguno que te haya hecho un clic, no sé...

M: Sí, por ejemplo, yo aprendí mucho estudiando con un médico kinesiólogo. Y fíjate, estoy hablando de una cosa completamente distinta...

E: ¿Qué es un kinesiólogo?

M: Un kinesiólogo es una técnica de testaje de los músculos y se usa pues para muchas cosas. Yo aprendí mucho haciendo un curso de kinesiología, aprendí mucho en mi experiencia terapéutica, he ido a un montón de terapeutas, de todo tipo. A mí eso es lo que más me ha, como modelos externos, hecho aprender. Sobre todo algunas personas con las que me he tratado. Pero ya te digo que eran de campos totalmente ajenos, distintos al arte. Y dentro del mundo del arte, yo qué sé, sí que hay sistemas que me han interesado, pero no sabría decirte. El arte terapia de Steiner, que me interesó un tiempo, que también estaba vinculada con una teoría de los colores de Goethe, que estuve estudiando, pero bueno yo soy muy mal estudiante. Más como que yo estudio o leo y lo que integro se me queda y luego trato de retener conocimiento, quiero decir, porque no era mi naturaleza, entonces no lo fuerzo.

E: ¿Y alguna experiencia propia?

M: Absolutamente todo lo que hago lo baso en mi experiencia propia. En la experiencia que yo he tenido desde que nací. Además, eso es una cosa que cuento mucho, lo uso mucho, como todo lo que me pasó ¿no? Todas mis fases. La Fase del colegio cómo me adapté, luego me adapté a una creencia de que había fracasado, cómo me adapté a la idea del fracaso, como luego entendí, o sea, cuando llegué al fracaso absoluto me di cuenta de que en el fracaso absoluto quedaba algo y de que era eso realmente lo que merecía la pena. Desde ahí empecé a trabajar y bueno, es que he hecho muchas cosas a nivel personal, pero es como que todo lo que yo trato de mostrar viene de mi experiencia, de esa sensación de que es imposible y sin embargo es posible, es posible porque toda la estructura parece que es imposible y sin embargo es posible.

E: No hay un hito de experiencia propia, sino que es más un recorrido.

M: Sí bueno, sí que es verdad que yo tuve un momento muy importante que fue que tuve una crisis muy grande y gracias a ese era como que yo lo veo como un momento de rigidez absoluta. Como que había asumido un montón de creencias y que estaba intentando mantener y que era imposible y esa torre cayó y un poco tengo la sensación de haber quedado a cero y de haber empezado desde ahí. Empezado desde el fracaso absoluto, para mí fue muy liberador, porque como que podía hacer cualquier cosa. Y en esa sensación de bueno, puedo hacer cualquier cosa porque de repente ya todo da igual de repente surgió mi talento, que es que estaba oculto detrás de todo ese sistema de creencias de la educación, del quedar bien, del hacer las cosas bien. Entonces claro, eso para mí es como el momento...

E: Tu momentazo fue el de máxima caída...

M: Sí, entonces sí que es verdad, que mi manera de ver a la gente cuando viene gente que está en sus momentos muy malos es como que tengo la sensación de que están en un buen momento porque realmente veo su talento detrás de esa crisis. También eso me permite estar con una actitud que yo les puedo pensar en otro lugar. Es como que entiendo que eso es parte del proceso y como yo he estado ahí, es bueno, yo he estado en el infierno, es como bueno, vamos a partir de aquí...

E: En tu opinión, ¿cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?

M: Pues hombre la gran ventaja sería, eh... que permite expresar la individualidad. Que vamos ahí es donde... donde para mí está la base de todo. Tu expresas tu individualidad y digamos la desarrollas. Dónde está ese crecimiento y eso es para mí la base para que luego puedas crear algo, o crear comunidad digamos. O sea que puedas interactuar con otras personas de una manera más sana. Claro, es verdad, que en ese aspecto yo soy un poco radical en este contexto, creo que en este contexto no considero que pueda existir una educación reglada que consiga esto. No me entra en la cabeza... Por eso a veces yo soy... ¿Qué quitan el arte de los colegios? Pues mira, así a lo mejor están permitiendo esto, o sea que yo entiendo esa cosa de "Ay es que esto hay que enseñarlo en los colegios" Pero si al final lo que hacen es estropearlo, pues mira, mejor que se haga por otro lado. Entonces bueno, sí, la enseñanza no reglada en ese sentido, no reglada entiendo que son distintos métodos, no hay una regulación.... También yo no creo que haya un método que exista para todo el mundo, no hay unas experiencias que valgan para todo el mundo, no hay algo bueno que sea para todo el mundo.... Entonces, bueno, pues en ese aspecto sí que lo vivo un poco como toda mi experiencia terapéutica. De repente he ido a ver a una médium que vivía en Madrid a las afueras y entonces ha sido como ¿Qué es buena esa medium? Bueno yo tuve esa experiencia, no podría extrapolarla a la humanidad. Algo que yo hice, tuve esa experiencia y ahí, para mí, no entra nada más, ni puede entrar nadie más que esa señora y yo en ese momento (risas)

E: Sí, Sí...

M: Para mí eso fue una experiencia artística, porque además lo fue por todo lo que involucró esa situación en concreto ¿no? Que así lo veo, que en un mundo desregulado que lo mismo hay una persona que te enseña yoga y no tiene ni idea, bueno pues no te sirve y vas a otra persona, es decir, en ese aspecto es como que no tengo miedo, pero quizás también hablo un poco, como desde mi experiencia. A mí todo me ha servido.

E: O sea que, ¿la educación no reglada, la no formal lo que permite es muchísima más diversidad, que cada persona pueda elegir dónde, cómo, cuándo, qué tipo de experiencia... Si dejarlo o no dejarlo y, sobre todo, pues que puede desarrollar su individualidad. ¿Crees que es necesario un puente entre esta enseñanza forma y la no formal? Es decir que con los institutos organicen sesiones con artistas, o que la universidad organice una actividad en tu espacio...

M: Si hay una conexión, desde mi punto de vista, es para nutrir a la enseñanza... Creo que las experiencias que he tenido en ese aspecto han sido como para nutrir a ese ámbito tan rígido. Tampoco lo institucionalizaría, digamos (risas). Yo las experiencias que he tenido...

E: Te da miedo que se institucionalice por si se vuelve a quedar otra vez rígido...

M: No lo sé, porque se buscaría algún tipo de valoración ¿no? Por qué esta persona, por qué no esta otra persona. Las experiencias que yo he tenido han sido así un poco ilegales, en el sentido de que alguien ha puesto mis vídeos en una clase de instituto, o ha leído mis textos, y bueno, pues, para provocar en los alumnos algo, yo qué sé este tipo de cosas. Entonces tampoco sé qué pasaría si sería posible como trazar un plan que permitiera esto sin que se perdiese...

E: No lo tienes nada claro... ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que sirva de referencia para la creación de este puente?

M: Sí, bueno, pues esto.

E: Tus textos, tus vídeos... ¿Y tú en persona?

M: Bueno me han llevado a dar charlas a la universidad, en institutos también. También he hecho talleres con chavales. Hace poco hice uno en una escuela de FP. Para mí es un ámbito muy conflictivo, porque claro yo voy a decirles, es como si yo fuese a decirles que no hagan caso. También me ha pasado, por ejemplo, en unas clases que me encargó una universidad privada, yo lo que les quería decir es que no hacía falta que estuvieran allí para hacer eso (risas) Entonces claro, era conflictivo, de hecho, dejaron de llamarme porque de cierto modo energéticamente era malo para todos. Por un lado, les decía “no hace falta que estéis aquí” vais a conseguir un título, pero eso necesariamente no va a despertar nada. Algunos, yo qué sé, se me acercó una chica y me dijo “¿tú crees que sesta es una buena escuela?” Y yo le dije “es la mejor escuela porque estás tú, tú debes pensar que es la mejor escuela porque estás tú, porque de lo que se trata es de que tú estás aquí”. La pregunta era “¿aprendería más si me voy a Nueva York?” “pues bueno, aprenderías más porque tendrías más experiencias”, la escuela no sé, no considero, sí es verdad que te pueda sacar algo por una serie de experiencias, pero no por el hecho de los contenidos concretos, sí porque hay un ambiente, se generan relaciones. Es muy conflictiva mi manera de entrar en estos espacios...

E: Claro, aquí, mi pregunta es ¿es posible la transmisión de contenido, ¿cómo se hace?, ¿qué es lo que lo hace posible? Para mí es una gran incógnita...

M: Pues yo creo que ahí se da una constelación de elementos en la que estamos totalmente perdidos y no tenemos ni idea. Ahí hablo ya de mi experiencia en el colegio, en el instituto, yo tengo la sensación de no haber aprendido absolutamente ningún contenido, es verdad que he aprendido a escribir, pero tengo la sensación de que esa transmisión fue mucho más sensible u orgánica, que racional. Es verdad que había una parte racional que estaba ahí en funcionamiento, pero es verdad que yo he aprendido más de profesores, de ellos, de cómo eran ellos, de cómo hablaban, de cómo vibraban. Pero va, también mi experiencia es muy peculiar en ese aspecto. Yo nunca tuve la sensación de haber estudiado. Yo tengo la idea de que se enseña, es decir, no se enseña algo, sino que se permite que el alumno aprenda. O sea, que el alumno aprenda de sí mismo. Entiendo que al final todo el aprendizaje es autodidacta. Todo. Lo que pasa que hay algunos que están más ordenados y otros menos, pero que en realidad todo el mundo es autodidacta en este sentido. Pero es verdad que hay un tipo de educación, la educación más estatal, o más oficial, que sí que tiene esta idea de que los conocimientos se transmiten directamente. Y yo creo que eso funciona a un nivel, porque claro, la mente racional existe, pero no funciona a un nivel más profundo.

E: A lo mejor eres muy radical para la siguiente pregunta (risas) ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística formal de aquí a 10 años?

M: A ver, ¿qué a mí gustaría?

E: ¡Qué desaparezca! (risas)

M: No sé, que desaparezca directamente sería una opción, y entonces que toda experiencia artística sea algo a descubrir ¿no? Yo entiendo que da un poco de vértigo, pero ya te digo que mi actitud.... Es igual que lo que me pasa con las drogas, es como bueno, yo no considero que (interrupción) Lo que te estaba diciendo es que una distopía sería que desapareciera toda la educación artística y fuese ilegal y entonces motivase...

E: Ah como lo de las drogas que me estabas diciendo...

M. Sí, claro (risas), en ese sentido, es como una especie de distopía que hubiese una gran dificultad, que dijese “que esto está prohibido” y entonces motivase y mereciese la pena, pero bueno. Otra posibilidad sería que trataran otro tipo de... Yo creo que tendría que ser más, a mi gusto sería como que, no es que entrase un cambio en la educación artística ¿no? Porque esa era la pregunta, sino que se hiciese artística toda la educación. Artística, o más espiritual, o más tal, o sea que hubiese más una educación

más orientada a eso, a que cada persona se exprese, que se respete la individualidad y todo esto. Pero claro, es que eso, meter eso, en ese contexto, pues bueno, no sé si es posible.

E: En este cosmos en el que estamos ahora de la rigidez...

M: De aquí a diez años lo deseo y es un poco en lo que trabajo. A lo mejor también es cierto que si acaba siendo una demanda de la gran mayoría de la gente eso acaba ocurriendo, quien sabe, las personas pueden cambiar muy rápido.

E: También, vale. Último bloque: si conoces Fosforita Madrid ¿Cómo llegó a ti? ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza? ¿Qué similitudes/diferencias encuentras con otros espacios culturales independientes? (Si no la conocen les enseño una secuencia de imágenes)

M: Bueno, yo lo conozco por ti (risas). ¿Las primeras impresiones? Bueno, pues que es un espacio... Justamente una de las cosas que tuve una impresión buena respecto, oh bueno, una impresión así para darle respecto a esto es como que no veía las estructuras que suelo ver en las academias más formales, entonces como que lo ubico en un espacio como más dinámico en ese sentido. Más abierto a la experiencia, no sé.

E: ¿Qué similitudes y diferencias encuentras con otros espacios que tengas en tu imaginario?

M: Pues justamente eso, con respecto a las clásicas academias de pintura y tal. El espacio, como está ordenado, como está sí, bueno, lo que se ve en el espacio, que para mí es bastante importante lo que se ve en el espacio, en el sentido de que, pues en una academia están muy orientada a un tipo de ejercicios, a un tipo de materiales ¿no? Eso es un poco la diferencia.

E: Vale. Según tu experiencia (según las imágenes), elige tres de estas cualidades que identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid:

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Comisariado y sala de exposiciones
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar
- Otras

M: Yo elegiría, espacio multidisciplinar, espacio de arte inclusivo, alegre y cercano y educación artística y desarrollo del pensamiento artístico.

E: Si procede ¿Por qué?

M: Bueno un poco porque lo siento así, esa es un poco la intención del espacio ¿no? No me cuadra que sea un comisariado y sala de exposiciones porque bueno, no, no, no... No sé estudio donde trabajan artistas tampoco porque considero que, me da la sensación de que esto no es el espacio de un artista que transmite conocimiento, sino que es un espacio donde hay experiencias artísticas. O sea, como que no es un espacio de un maestro y unos aprendices, no. No es la sensación que me da. Tampoco me da la sensación de que sea un espacio de artistas emergentes porque no considero que...

E: ¿No consideras que yo considere ese término o que no vienen artistas a aprender conmigo?

M: No, no es que considero que artistas emergentes sólo son para hablar en el contexto del arte reglado, oficial y académico. ¿Por qué alguien va a ser emergente si es una experiencia?

E: Vale. ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

M: Mi fórmula de sentir felicidad, es a ver cómo lo explico, es tratar de estar muy abierto a la experiencia (risas), muy inocente digamos. Mantener esta, en esta lucha entre la rigidez de pensamiento y de ideas ¿no? Que también yo creo que es el truco de este mundo ¿no? Ya sabes lo que son las cosas y tú “bueno ya sé lo que son las cosas” ¿no? Pues mantener esta apertura en la experiencia, de vivir la experiencia de las cosas. A mí eso me hace muy feliz (risas).

E: Vale, te entiendo, sí, te entiendo perfectamente. Pues muchísimas gracias Monoperro.

M: (risas) Un placer.

13.6 RAISA MAUDIT - STURM AND DRUNK

E: Por área de experiencia ¿Me puedes contar de forma muy breve tu carta de presentación profesional?

R: Vale. Yo soy artista visual y comisaria independiente, gestora cultural, un poco todo... Pero para mí es como lo mismo, parto, lo enfoco desde como artista. La idea es generar tanto espacios, como proyectos, dinámicas que tenga que ver con los intereses que tengo yo como artista y que tiene mucho que ver con colaborar con personas, con establecer, así como relaciones, que se basen en generar proyectos que sean muy sobre la libertad, sobre romper límites, sobre experimentar cosas a diferentes niveles. Unas veces te puedes equivocar más otras menos, pero esta cosa de experimentar como algo político.

E: O sea que la experimentación está muy presente, cada proyecto que vas haciendo...

R: Sí, cada fracaso, sin fracaso no hay fiesta.

E: Háblame de tu relación con el arte, así como de las funciones que desempeña tanto a nivel personal como profesional en tu vida ¿Hay alguna separación?

R: No (risas). Es un poco una puta mierda, no es muy sano, pero sí: No hay separación. Es como que todo está ahí metido. A veces me separo un poco, o paro o bajo la velocidad durante un mes y entonces eso me ayuda como a ver desde fuera lo que rodea a todo, pero es como que todo está relacionado. Desde las redes sociales, hasta las relaciones personales, todos acaban pasando por ahí de alguna forma. Está todo muy contaminado sí, aunque sí que es verdad que separo cosas que no... Trabajo mucho con la intimidad y trabajo mucho con filtrar a mi persona dentro de los proyectos en los que estoy, sí que es verdad que solo con consenso. No involucro a personas que no quieran estar involucradas. O sea que hay facetas que están completamente ocultas o de las que nadie sabe nada. También porque si no me vuelvo loca...

E: ¿Y cómo entiendes el arte tú, a ver una definición que me puedas dar, una pista?

R: Yo creo que se basa en hacer lo que te da la gana y como en la necesidad de hacer lo que te da la gana. Y la diferencia entre ser artista y no ser artista es que tienes la necesidad imperiosa de hacer lo que te da la gana. Hace unos meses estaba con un amigo, Jesús, que es como de las personas más sabias que haya conocido ever, que estaba con un chaval tomando un té en su casa. Y el chaval estaba ahí, muy quinquí y me pregunta “¿tú qué eres?” Y yo “soy artista” y él “¿Y eso qué coño significa?” Y le di la típica pedorreta “es que a mí me interesa esto, y lo otro y lo otro” “Eso no significa nada ¿pero tú que es lo que quieres?” Y al final, allí, el chaval pinchándose al final logró sacar eso de que quiero hacer lo que me dé la gana y que me dejen hacer lo que me dé la gana y punto. Y ganarme la vida con lo que mejor sé hacer que es hacer lo que me da la gana.

E: Muy bien, vamos a pasar al bloque dos que es sobre educación artística ¿Crees que existe una “forma de pensar artística”? Si es así ¿Crees que es “útil” para otros aspectos de la vida? ¿Crees que es posible el art thinking?

M: Yo solamente no pienso que es posible, sino que creo que es la mejor forma. Es decir, ¿qué se aprende? Claro que se aprende, nadie nace nada, naces cagao, meao, y ya está. Sólo sabes cagar y mear. Yo creo que es importantísimo. De hecho, creo que es una de las cosas por las que todo el mundo debería pasar en algún punto es por algún tipo de educación artística. Te abre formas de entenderte a ti mismo, a los demás, a tu relación con los demás, el mundo... Son capas de lenguajes nuevos. A veces nos limitamos a las capas de un lenguaje social, de interacción social, o emocional pero no tenemos herramientas para desarrollarlo escrito, porque no sabemos y yo creo que la educación artística de eso va y que atraviesa un poco por todos los sitios y nunca es lineal.

E: Describeme un poco eso de que no es lineal...

R: Pues que no se basa, bueno sí, si vas a la universidad y estudias Bellas Artes... Pero Art Thinking no es lineal en el sentido de que se establecen formas de conocimiento que no se basan sólo en una cuestión empírica de esto es así porque lo he visto aquí, entonces si hago esto siempre voy a llegar aquí. Entonces no es así, desde esto puedes llegar aquí o llegar a un lugar opuesto al que tú quieres continuar. Aunque tú hayas repetido la misma cosa dos veces, aunque hayas usado los mismos colores, te puede salir marrón en vez de verde y no hay explicación. Y tienes que ir siempre sorteando inconvenientes o cambios. ES como asumir un poco esas cosas, el experimento.

E: ¿Es darte cuenta de los errores?

R: Sí... O ya ni siquiera llamarlo error, es como ir sorteando errores o ir aprendiendo en base de los errores... Es como darte cuenta de las cosas, darte cuenta de cuando salen bien o no tan bien y a qué es lo que tú llamas salir bien. Vas aprendiendo cosas en base a..., Sin darte cuenta. Esa es la gracia, es como ver películas subtítuladas que luego de repente sabes inglés, pues es así.

E: Ya eso es muy fuerte, ayer precisamente no sé por qué razón dejé de ver los subtítulos y al ratín me di cuenta que estaba entendiendo y me puse nerviosa y entonces dejé de entender... (risas)

R: ¡Eso es Art thinking también! Es como que empiezas a entrar en procesos y en lo que tú estás haciendo, o intentando hacer una escultura o no sé, un equipo conjunto para una performance, no sé, para definir algo, whatever... Sin darte cuenta te lo estás pasando bien y cuando llegas a casa te han descuadrado cosas y no te has dado cuenta que las estabas haciendo. Es como muy potente.

E: ¿De qué modo se puede enseñar esa “forma de pensar artística”? ¿Cuál sería el rol del educador artístico?

R: En mi experiencia cuando trabajo con gente en workshops o eventos o ya directamente todo lo que ocurre en SAD, que se basa siempre en tú vienes a hacer cosas conmigo. Nunca son tus cosas solas, sino que son un poco las cosas de los dos y yo voy a estar contigo y tú vas a estar conmigo. Vamos a generar como una especie de dinámica. Creo que no puede ser una cosa jerárquica, de yo soy el educador y yo te voy a enseñar a ti, sino que tiene que ser una cosa como que “nos juntamos aquí, vamos a poner sobre la mesa las cosas que puedes ofrecer, las cosas que estás dispuesto a dar y recibir” y luego ver qué pasa, sobre todo ver qué pasa. Como cuando tienes una performance o tienes un workshop y quieres que acabe así: “Vamos a juntarnos todos, a las tres de la tarde vamos a pintar no sé qué y a las cinco tenemos que acabar habiendo hecho no sé qué y cada uno en un equipo y tal” y de repente te encuentras con otras personas y la energía es otra y yo creo que tiene más que ver con el hecho de entender que de repetente esa energía puede llevarte a otros sitios y que los resultados no van a ser lo equipos y tal si no que de repente nos hemos ido a pasear y hemos decidido tomar un café en IKEA. Creo que tiene que ver más con ser capaz de er volublen la imagen clásica de educador, de profesor.

E: ¿Con qué tres talentos, imprescindibles, debería contar una persona educadora?

R: Ser voluble, mucho, muy aire. Paciente. Y generosidad, mogollón de generosidad. Porque si estás pendiente de llevarte algo tú de vuelta no funciona, igual tú tienes que dar y recibirás cosas por el mismo hecho de darlas, pero tiene que haber antes una gran generosidad.

E: Vale. En general, para ti ¿Qué se pone en juego cuándo se educa? ¿Qué comprendes por “saber alternativo”? Son dos preguntas, hablabas de energía antes ¿Me puedes describir más esa energía?

R: Jo es que puede ser de muchos tipos, pero... Eh... Tiene que ver con la comunicación y con un afán de querer comunicarte. Entonces, no es lo mismo que tú vayas a un workshop, que la gente vaya porque les ha apetecido muchísimo que a un workshop que se ha apuntado la gente del barrio que está aburrida y vamos a ver si aquí pasamos la tarde o unas clases en las que tú pagas

un dinero, en plan, no sé, un máster o no sé, algo más reglado, las energías son distintas. Lo bonito yo creo que es cuando se genera desde una forma que es pura apetencia y es lo fácil, porque la gente está ahí porque quiere estar ahí y si no quiere se va a ir y ya está. En muchos de los casos tienes tú que generar esa energía, esas ganas de comunicarse, porque no siempre es fácil, no siempre está dispuesta la gente a... e incluso queriendo. Y cuando estás en espacios en los que yo pago por algo y quiero un resultado X y te das cuenta como alumno que eso no es así. Que no hay resultados X y que no son tus expectativas. Es también la importancia de gestionar un poco esa frustración. O sea que hay una energía muy bonita que tiene que ver con el compartir y con aprender y hay otra que tiene que ver con la frustración y esa es la parte más gorda con la que tiene que trabajar un educador pienso, porque eso pasa todo el rato. Te pasa a ti, le pasa al alumno, le pasa a todo el mundo. Hay que ser consciente de verla, me parece. Me he olvidado de lo demás...

E: Saber alternativo...

R: Saber alternativo, es que eso es todo (risas). No sé si hay un saber no alternativo. Ese es el tema, porque está el conocimiento, me voy a lo lineal, académico, o sea, la cuestión de la academia donde hay una persona que está tocada por la sabiduría que se traduce en medallas. En medallas que te has puesto dentro de esa carrera académica que siempre es lineal y siempre es jerárquica. Que, porque sí, llega un punto en el que ya, ya sabe todo y entonces puede dar esto al mundo entero y aunque el mundo entero siga moviéndose esta persona va a estar siempre ahí. Esto sería como la academia reglada. Y que para mí es un cero coma cero uno por ciento de lo que le interesa a nadie en la vida y de lo que no vas a sacar nada, o sea, creo que está como súper fuera, súper fuera de la realidad y de la evolución y del crecimiento de la humanidad, en plan out, siglo XVI, o sea como hasta luego (risas). El tema es que como que hay muchas estructuras y va por ahí, pero yo creo que los saberes, en general, alternativos, digamos que es todo. Desde aprendizaje emocional, las relaciones interpersonales, afectivas... Por irme a lo más extraño, ha desde cómo se transmiten las cosas en las familias, grupos de amigos, como esas personas se van convirtiendo al final, se van pareciendo entre sí. Y luego, entrando un poquito más en el tema, pues dando clases de cosas Random, en plan, te voy a dar clases de brujería, te voy a dar clases de cómo fracasar, que es como muy importante. En el imaginario colectivo, cuando no está amarrado a un código de academia clásica, esto es, una persona tocada por los títulos que te va a decir lo que está bien y lo que está mal, en este imaginario está tan demonizados los aprendizajes que son diferentes que los describen como "esto es un gurú, esto es una movida rara, o esto es una gente artística" (risas). Como si eso fuera algo malo ¿sabes? Es como muy raro.

E: Participación. Desde tu área de experiencia (mediadora, teórica, educadora, artista) ¿cómo sientes o describirías la gente que acude a tu llamada?

R: Buahh (risas). Bien y mal. Como muy extremo. O muy bien o nada. Pero también yo creo que es porque, y ahí sí que noto mejores sensaciones cuando trabajo fuera de aquí, porque también es como que ya no tanto con la gente con la que trabajas sino con el tejido que viene: el resto de artistas, o la comunidad en sí misma, tus iguales, digamos. Eso es más complicado, porque aquí sí que creo que falta muchísima generosidad. No se entiende del todo que haya personas que estén haciendo cosas porque les da la gana, sin establecer un código económico claro y sin una misión curricular tan definida, sino solamente por el placer de hacer las cosas. Entonces se generan como violencias y a veces se pasa bastante mal. Pero, por otro lado, está una cosa que también es negativa pero también positiva porque se parece a esto mismo y es que sí que se te reconoce, sí que te pasan cosas. Pero te pasan cosas en base a que eres muy testaruda, y en base un poco a (hace gesto de acariciar un lomo) "Ay, cómo aguantas ¿eh?" Es como una condescendencia que siempre es en base a supervivencia, pero nunca es en base a una ayuda o respeto. Nunca es en base a iguales, aún dentro de tus iguales. Entonces te vas fuera, colaboras en cualquier otro lugar, ya no digo fuera de Madrid solo, sino fuera de España, y te encuentras que la gente flipa, porque estas cosas no pasan tanto fuera. Es decir, como gente que hace cosas por amor al arte literal. ¿Qué hay una economía involucrada? Sí, pero es una economía ínfima al lado de lo que podría llegar a ser. La gente alucina y te aman, te aman, así como con locura. Y aquí te cuesta muchísimo que te vean. Cuesta que te respeten y te quieran, que te cuiden. No hace falta que te pongan velas pero que te...

E: No hace falta que te juzguen...

R: Exacto. Que te dejen vivir.

E: Dentro de la situación que describes ¿cuáles son las principales problemáticas o qué fuerzas contrarias encuentras por el camino? (a la hora de desempeñar su trabajo, ver en qué coincidimos y en qué nos diferenciamos)

R: Todas, madre mía. Me vas a hacer decir las que son guays...

E: Puedes decir las que son guays también...

R: Es que la verdad no sé si hay alguna, es que no sé decir. En general yo no podría hacer lo que estoy haciendo tanto como en SAD como yo como artista, si no hubiera tomado una vía disparatada, que es como vivir así... Tomar decisiones que tienen que ver con precariedad muy grande, con vivir fuera del sistema y con acostumbrarte a eso. Que luego al final las cosas van un poco en su sitio, pero que es como, si yo tuviera que tener un trabajo alimenticio, de jornada completa o lo que sea, es imposible, pero imposible que yo pudiera hacer ninguna de las dos cosas. Ninguna. ¿Qué es lo que haces? Pues es que es un sector, y me voy a poner aquí marxista, pero tienes que ser de una clase determinada para que funcione. Porque si no... Hay que comer ¿sabes? Entonces hacer tus monerías e ir a tu play y ahora me presento a este premio, y ahora mira esta cosa tan guay que he hecho allí... Sí, esta estupenda, pero ¿Cómo comes tú? Pues porque papá y mamá tacatata. Y así eternamente. El día que te cansaste, te cansaste, tienes aquí tu herencia, o tu padre te pone en su empresa, o lo que sea. Las personas que no tenemos eso pues requiere otro tipo de artimañas...

E: Y de filosofía existencial...

R: De todo. Renunciar como norma.

E: Incluso a derechos fundamentales....

R: Sí, derechos fundamentales. Te acabas acostumbrando a cosas que son súper violentas y cuando te paras un segundo a pensarlo te preguntas cómo has sido capaz... ¡Pues has sido capaz! Es un poco también que las cosas vocacionales es un poco una cárcel. Maldita la hora, eso habría que eliminarlo, como curar esa cosa rápido en los niños, en plan “Qué sí, que te gusta esto mucho pero no lo vivas como algo tan intenso” Porque es un poco como esta cosa del Capitalismo como de “Ama tu trabajo” y es como que como tu amas tu trabajo vas a trabajar por encima de tus posibilidades. Aunque exista ese trabajo, pero como tú necesitas hacerlo y como necesitas hacerlo, pasa. Y la cosa del artista es eso, que necesita hacerlo. ¿Entonces cómo haces para hacerlo cuándo no tienes cómo? Pues eso, por unas vías tremendas, porque no hay otras. No hay un sistema de mecenazgo, no hay dinero, no hay ni siquiera reconocimiento, te vas a dar de alta en Hacienda y no existe un epígrafe lógico para dejar claro a qué te dedicas. Es todo, una tras otra, un desastre. Entonces, te tienes que acostumbrar a eso y luego, por no entrar ya en cuestiones más personales, de tus relaciones de pareja y demás que están siempre en un plano en el que te guste o no, va a estar más abajo del que otras personas lo tienen. Y eso genera dolor a ti y a los demás. Es súper jodido, pero no lo cambio, porque es masoca, pero vaya (risas). Las cosas que funcionan bien pues es eso, que luego se generan también unos actos de generosidad e inmolación entre varias personas que pasan de repente, y que a lo mejor no hay una relación afectiva de por medio y eso es precioso, y eso hace que todo funcione. Esos momentos en los que, sin venir a cuento, viene aquí y es como todo como muy romántico. Y es muy fuerte, eso es lo que te da...

E: O sea que en esta problemática también encuentras un poco la solución ¿no?

R: Exacto, sí. Es un poco ouroboros, un eterno retorno, lo que pasa es que claro, es fácil de verlo ahora. Yo no sé si dentro de 15 años o 20 años lo voy a ver igual, esp está claro, pero ni siquiera si dentro de 5, es decir, hay como una serie de cosas que están por ahí...

E: Claro, es que el tiempo que programa el sistema de acuerdo a nuestra edad, es una de las necesidades o derechos que directamente salta por los aires con estas dinámicas de vida, entonces no sabes lo que va a pasar de aquí a cinco años y no sabes lo que vas a pensar.

R: Eso lo primero, a parte que es luego otra capa de presión. Yo también creo que la treintena para eso es estupenda, súper fan de la treintena (risas) La cuarentena a ver cómo es, pero la treintena está estupenda. Yo tenía más ansiedad durante la veintena pensando en el futuro, en plan “oh dios mío me voy a morir, oh dios mío en un puente, oh dios mío, oh dios mío” que ahora. Como que te das cuenta que eso no va a estar, es muy poco probable que esté, incluso si hubieras cogido otra vía es muy poco probable que esté, pero lo vamos viendo. Como que vas tomando las cosas de otra forma. Más despacio, con mucho menos drama, con lo cual todo va encajando mejor y que al final, sí que es verdad que hay una cosa, que quien la sigue la consigue, relativamente es cierto. Cuando te pones muy pesada, pues al final alguien te va a tener que dar dinero. Por una cuestión de probabilidades. Entonces esto es una carta a favor.

E: ¿Qué claves de actuación te dan estas problemáticas para diseñar estrategias que generen un espacio más inclusivo y acogedor?

E: ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que te sirva de modelo? ¿Algún referente, una persona, alguien que hayas dicho voy a estudiarlo?

R: No. Soy muy poco referencial. Eso lo superé y nunca más volví. Internet, no sé Google (risas). Para mí todo es aprendizaje vía google search, google imágenes. Y luego sí, hay gente increíble de la que aprendo muchísimo, con la que me he relacionado a través de esto o de mi trabajo y demás, pero no tanto como referentes o modelos de los que aprendes, sino más como aprendizaje mutuo, pero de los que si no estuvieran o no hubieran pasado por mi vida nada tendría sentido. Que esa es otra súper a tener en cuenta. Que nada es original y que todo es un mix constante. Es lo que hay, y la gente se frustra o se pone nerviosa, pero es como “chica, quedas para tomar un té con otra persona, te dice tres cosas, te flipó y te lleva a otro sitio y viceversa”. Es tomarte las cosas así, no te pasa nada si estás encerrado en tu casa, en tu cubículo, a menos que tengas wifi, es complicado que avances en las cosas. Pero no, referentes, así como de modelos no.

E: O sea que tus referentes serían el relacionarte, el compartir, el estar... ¿Es como los tres talentos del educador voluble, generoso y paciente te los aplicas?

R: Sí, y el afectar...(risas) aunque paciente lo estoy aprendiendo.

E: Pasamos al siguiente bloque Bloque 5. Educación artística formal y Educación artística no formal, en tu opinión, ¿cuáles podrían ser las ventajas de la educación artística no formal sobre la educación artística formal?

R: Qué decir, habría que eliminar la otra, tal cual. Las ventajas son todas, se eliminaría la violencia entre las personas, desde el punto de vista de que por ejemplo empiezas desde niño a trabajar de esta forma, ya no hay códigos de jerarquías entre ellos, ya no es “mira este es tonto porque no sabe matemáticas” porque sería otra forma más igualitaria y dinámica. Yo creo que cambiaría todo incluso desde el punto de vista del género, habría que dar un tajo y de cero (risas). Hala, es complicadísimo, pero creo que es lo suyo. También se te carga clases, se te carga todo, raza no lo sé, eso es un tema diferente, pero todo lo demás te lo revienta...

E: Volviendo a la gente que está haciendo cosas en la educación no formal, es mucha y están haciendo cosas muy interesantes yo creo, así que la siguiente pregunta es, dentro del contexto en el que estamos ¿Crees que es necesario un puente entre la enseñanza formal y la educación no formal?

R: Pues yo me voy a poner aquí un poco burguesa. Tiene que haber esos puentes, desde la institución, aunque sea con unos fines asquerosos. Tiene que haberlo porque al final son sistemas de validación. Si no validas esas prácticas, si se quedan en guetos, en espacios completamente separados de lo oficial, no se comunica y eso hace falta que pase. Entonces, es importante que estén en el museo, es importante que pase y está empezando a pasar en las universidades, o detrás de algunos cursos, pero sobre todo en esos dos espacios: museos y universidades.

E: ¿Tienes algún ejemplo o experiencia propia o ajena que sirva de referencia para la creación de este puente?

R: Bueno, en el Ca2M en “La escuelita” por ejemplo. El martes voy a ir. Es uno de los ejemplos, bueno el Ca2M en general, pero también está pasando en el MACBA, en “La habitación 1412”. Es un club de aprendizajes artísticos para adolescentes. Sólo para adolescentes, y van a tope. El Ca2M tiene varios, como de La universidad popular, también para adolescentes como el Grupo de Sub21, que se mezclan desde chicos que están estudiando Bellas Artes hasta chicos del barrio, un poco todo y viven todo desde lo que está pasando por el museo, aprendizajes con los artistas, yo he trabajado con ellos en alguna ocasión y es flipante. “La escuelita” es un modelo que se basa en generar saberes a través del contacto con arte contemporáneo. Es más críptica, es más arte contemporáneo aquí es donde te decía que no estaban muy claros los fines... Por ejemplo, se reúnen todos los martes, invitan a un artista o dos artistas. Hay como un programa anual, y la primera parte del año ha sido sobre el cuerpo, el glamour, el maquillaje, transexualidad, jugar con unos códigos, make a tutorial, etc. Todo como muy divertido y muy práctico y la segunda parte son como estudios de la noche. La fiesta como lugar de aprendizaje. Como qué es lo que ocurre cuando es de noche, cuando bailas... Todo esto se lleva al museo. No es como una clase, es como una gran performance, donde todo el mundo es performer, y surge lo que tiene que pasar. Es muy libre, pero a la vez, como te digo es como muy críptica. Porque es muy desde la teoría, llevada a la práctica, pero hay como un eso (gesticula para marcar que hay una jerarquía entre teoría y práctica). Son espacios que tienen que estar también, que no son tan claramente pedagógicos, lo son, pero apelan también a otras cosas.

E: ¿Qué cambios te gustaría ver en la educación artística de aquí a 10 años?

R: Que exista todavía estaría bien (risas), porque no sé si va a seguir existiendo. Ya no hablo de universidad, sino en los colegios, en los institutos y demás, sin eso es la muerte total. A mí me gustaría que se pareciese lo más posible a esto que estamos comentando. No sé si se puede, no soy tan optimista a esa velocidad de 10 años, pero...

E: O sea que se implantasen prácticas como la escuelita...

R: Sí, o no tanto, más como lo del grupo sub21 o lo que tú haces aquí... Es muy fuerte, los colegios y los institutos sí que están en el s. XVI, se queda como una especie de maría, como una cosa inútil que está puesta ahí, y como es inútil, se va dejando y se fue. Es impensable en cualquier otro país desarrollado, y me estoy poniendo aquí mundo blanco, pero es que, es importantísimo a todos los niveles. Te va como atravesando, no quiere decir que te vayas a hacer artista, eso no es una cosa que tú te... y también otra cosa, que también puedes ser artista hoy y mañana cirujano, no es incompatible. Y no es para siempre, o sea que tú no eres una cosa toda tu vida, tu vida eres tú y luego haces cosas. Está difícil...

E: O sea, que te gustaría que existiese y que fuese...

R: Lo más utópico posible (risas) lo menos reglado y lo más libre posible.

E: All right. Vamos con el bloque 6 ¿cómo llegó a ti Fosforita Madrid? ¿Cuáles son las primeras impresiones que te vienen a la cabeza?

R: Llegó a mí porque os conocí, y las primeras impresiones que me vienen a la cabeza es que me moló muchísimo, y que me hubiera gustado a mí haberlo hecho. En plan como... Mira sí que tiene que ver con la pregunta anterior de referentes, sí que tiene que ver, sí que soy referentes, no tanto como referencial pero sí como que te dispara ideas ¿no? No es un estudio, es otra cosa y dices “¡Qué

guay! ¡Ojalá hubiera hecho esto yo!” Entonces pasan los años y acabas haciendo tú una cosa que no es esa, pero tiene que ver porque lo has visto.

E: Según tu experiencia (según las imágenes), elige tres de estas cualidades que identifica la actividad/espíritu de Fosforita Madrid:

- Talleres de pintura y fotografía
- Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico
- Acompañamiento de artistas emergentes
- Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano
- Estudio donde trabajan artistas
- Comisariado y sala de exposiciones
- Lugar de mediación en el barrio
- Espacio multidisciplinar
- Otras

E: Si procede ¿Por qué?

R: Lugar de mediación en el barrio, Educación artística y desarrollo del pensamiento artístico y Espacio de arte inclusivo, alegre y cercano. De todas estas tres. Otra cosa que también tenéis, bueno ahora sí porque te roban, a ver... (Risas), es que no estáis cerrado a la gente. Es decir, en plan de estáis haciendo cualquier cosa y entra random desde la calle, y en lo que en otros sitios de “arte” te miran mal. Yo misma si voy a una galería o centro de arte si no voy con amigos míos, la energía de “¿tú quién eres y qué haces aquí?” es de me voy a mi casa otra vez. No hay una invitación. Vosotros sois súper cálidos, y eso es algo muy valioso. Ya luego si no te gusta lo hechas, después de que te robe (risas), o no. Pero es que desde el principio están cerrando en banda, ¿para qué tienes una cosa abierta al público? Yo nos camarera porque sería una puta mierda de camarera, pues entonces tú no tengas un espacio abierto al público si no sabes interpelar a los demás y dejarles que entren y no se sientan como violentos. De las cosas que molan mucho de Fosforita es que entran muchas personas, no hay un target definido, es como según vamos a ver qué pasa.

E: ¿Puedes desvelarnos una de tus fórmulas para sentir felicidad?

R: Hostia, qué movida de pregunta, menos mal que es la última. Es que es muy mono tema, pero lo que hago ya...

E: ¿Hacer lo que te da la gana?

R: (risas) Hacer lo que me da la gana, no. Eso me da felicidad, pero me da sobretodo quebraderos de cabeza. Eso no es lo guay. Lo que me da felicidad es ser una pringada, es decir, hacer estas cosas, que llegue alguien, y tú le das todas las herramientas y estás con ellos y luego ver y decirle “Pues esta persona te va a interesar seguro para esto otro” y juntarles. Y luego está todo bien y tú te quedas en la mierda y no te dan nada, pero es una cosa que me hace súper feliz.

E: ¿El buscar conexiones interpersonales?

R: Sí, el conectar cosas. A mí, a personas, a otros... O sacar a la gente de su sitio, un poco. Como tener una conversación incómoda, y que la otra persona se vaya a su casa y que al día siguiente le detonen cosas y está todo como súper estupendo, o sea, como generar un poco de seísmo. Me hace súper feliz