

ORGANIZACIÓN DEL SABER EN EL MUNDO DE VIDA DE ARTISTAS DOCENTES

¹ José Antonio Serrano Castañeda

² Raúl Tavira Gómez

³ Juan Mario Ramos Morales

Como citar este artículo:

Serrano Castañeda, J. A.; Tavira Gómez, R. & Ramos Morales, J. M. (2021). Organización del saber en el mundo de vida de artistas docentes. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3815>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de diciembre de 2020

Resumen

Con apoyo en la entrevista, como vía regía en la perspectiva biográfico-narrativa, el presente texto bordea la configuración de artistas que despliegan el capital profesional adquirido con fines de participación en la docencia y la formación de nuevas generaciones de profesionales en el ámbito artístico. Primero, tomamos como derrotero la noción de saber, como efecto de la estructuración del capital cultural, social y profesional, para describir el recorrido efectuado por los tres participantes del estudio y a fin de definir las coordenadas que orientan la labor de los artistas docentes. Más adelante, exponemos el valor y la influencia de las relaciones familiares en la disposición que evidencian los individuos para asumir una determinada trayectoria, a pesar de la trayectoria de toda persona es un recorrido individual, un camino único irreplicable. En la descripción del camino recorrido se valora el tiempo empleado en la incorporación de las habilidades propias del ámbito artístico que lleva a la distinción de cada uno de los integrantes del núcleo familiar. De igual forma, damos cuenta del sentido que tiene ser docentes en el ámbito artístico, los deseos y orientaciones que los colocan como sujetos activos en un campo social determinado. Cerramos el texto con reflexiones alrededor de lo contingente de la acción social: pertenencia a un grupo social, las tomas de posición y la adopción de proyectos en la configuración del agente particular.

¹ Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación (CAC PICSE). Es responsable del grupo de investigación dedicado a la reflexión sobre lo biográfico y la narrativa en educación SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Ha participado en diferentes proyectos de investigación, así como de formación de docentes en el sistema educativo mexicano. Ha publicado diversos artículos sobre teoría educativa, currículum, formación de docentes, alfabetización académica y el campo biográfico-narrativo. Es responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo, programa consolidado en las políticas de CONACYT. Líneas de investigación: currículum, formación docente, investigación narrativa, literacidad académica. E-mail: jserrano@g.upn.mx; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

² Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Supervisor de Aseguramiento para la Mejora Educativa (SAME) en Prepa en Línea SEP. E-mail: raul.tavira@prepaenlinea.sep.gob.mx . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8086-3241>

³ Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación (CAC PICSE) y de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Ha participado en diferentes proyectos de investigación y en la gestión de programas de posgrado. Ha publicado diversos artículos sobre el campo biográfico-narrativo en educación. Líneas de investigación: prácticas profesionales, prácticas de formación, prácticas de acompañamiento, investigación biográfico-narrativa. E-mail: jramos@g.upn.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

Palabras clave: hermanos artistas docentes; saber profesional; investigación biográfico-narrativa; mundo de vida; entrevistas cualitativas

Organization of knowledge in the world of life of artists who teach

Abstract

This article addresses on the configuration of artists who display the professional capital acquired for the purpose of participating in teaching and training new generations of professionals in the artistic field. The work is supported in interviews, as the central point in biographical-narrative perspective. First, authors assume the notion of *savoir*, as an effect of structuring cultural, social and professional capital, they also show three participants journey and the coordinates that guide the work of artists who teach. Later, authors expose the value of family relationships. where dispositions to assume certain trajectory are raised, an individual journey, a unique, unrepeatable path. In the description of the path traveled, the time spent incorporating skills of the artistic field that leads to the distinction of each of the members of the family nucleus is valued. In the same way, authors realize the meaning of being teachers in the artistic field, the desires and orientations that place them as active subjects in a given social field. Finally, authors present some reflections around the contingent of social action: relevance to a social group, position taking and adoption of projects in the configuration of the particular agent.

Keywords: artist brothers who teach; professional *savoir*; biographical-narrative research; word of life; qualitative interviews

Organização do saber no mundo da vida dos artistas-professores

Resumo

Este artigo trata da configuração de artistas que exibem o capital profissional adquirido com o propósito de participar do ensino e da formação de novas gerações de profissionais no campo artístico. O trabalho está amparado em entrevistas, como ponto central na perspectiva biográfico-narrativa. Primeiramente, os autores assumem a noção de conhecimento, como efeito da estruturação do capital cultural, social e profissional, mostram também a trajetória de três participantes e as coordenadas que norteiam o trabalho dos artistas-professores. Mais tarde, os autores expõem o valor das relações familiares. onde se levantam as disposições para assumir determinada trajetória, uma viagem individual, um caminho único e irrepetível. Na descrição do caminho percorrido, valoriza-se o tempo empregado na incorporação das competências do campo artístico que conduz à distinção de cada um dos membros do núcleo familiar. Da mesma forma, os autores expor o significado de ser professores no campo artístico, os desejos e orientações que os colocam como sujeitos ativos em um determinado campo social. O artigo se encerra com reflexões sobre o contingente da ação social: relevância para um grupo social, tomada de posição e adoção de projetos na configuração do agente particular.

Palavras chave: irmãos artistas professores; saber profissional; pesquisa biográfico-narrativa; mundo da vida; entrevistas qualitativas

1. Introducción

El presente artículo es parte de un informe final sobre la vida de artistas docentes. Un antecedente de este tipo de trabajo se encuentra en el trabajo de Tavira (2019). El tipo de abordaje biográfico-narrativo forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, el cual reúne un conjunto de evidencias sobre la prolijidad de la perspectiva en el análisis de las prácticas educativas en contextos institucionales. En el presente escrito perfilamos elementos para caracterizar trayectorias profesionales de artistas docentes. En contra de la idea generalizada de que el arte y la docencia del arte está en juego la expresión de los sentimientos. Las trayectorias presentadas a continuación exponen el largo proceso de adquisición de saberes técnicos que están ligados a los ámbitos artísticos de cada trayectoria. Además, plantean, en sus palabras, que no hay expresión sin dominio técnico, o sin la incorporación de habilidades requeridas para producir una obra que circula en el medio artístico.

Iniciaremos con la revisión del marco referencial relativo a la indagación cualitativa. Luego se procederá a revisar el panorama del material empírico y la noción de saber en tanto evidencia del capital cultural, social y profesional. Mostraremos los bastiones que organizan nuestra labor indagadora y las características de la entrevista en tanto estrategia de producción de datos cualitativos. Más adelante, se expondrá el testimonio en primera persona las trayectorias de los artistas docentes involucrados; a partir de las entrevistas efectuadas (Tavira, 2019). Por último, se reflexionará sobre el tema de elaborar las trayectorias de los artistas docentes, con los límites que reconocemos en la labor efectuada para dar cuenta del saber, de las prácticas de aquellos artistas que trabajan también como docentes.

2. La investigación cualitativa, biográfico-narrativa

Desde inicios del siglo XX, las ciencias sociales son ámbitos que han proliferado activamente en

orientaciones, paradigmas o planteamientos de problemas. La discusión sobre su cientificidad inició con un remedo de la fundamentación de las ciencias naturales —a lo que se ha dado en llamar orientación positivista o empírico analítica— o con la búsqueda de otros modos de apuntalamiento (Denzin y Lincoln, 2011; Gusdorf, 1991; López, 2011). Este segundo modo de configurar la cientificidad de las ciencias sociales y humanas reformula tradiciones —como sería la historia de la hermenéutica— o deriva (en el siglo XX) principios de las nacientes tradiciones filosóficas relativos a la configuración del saber social —asunto de las tradiciones vinculadas a la fenomenología, el interaccionismo simbólico, el pragmatismo—. En la discusión sobre la cientificidad de las ciencias sociales y humanas se releva a primer plano la definición subjetiva de la situación que elaboran los participantes en la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1986; Delory-Momberger, 2009). A partir de la reivindicación del mundo subjetivo, las ciencias sociales no están a la recolección de “hechos”, en todo caso las ciencias sociales andan a la búsqueda de la incursión de lo subjetivo en el hacer social. A las indagaciones que se apoyan en este supuesto se les denomina indagaciones interpretativas. “Bajo el paradigma interpretativo toda la realidad social es percibida como resultado de procesos de negociación en marcha” (Lamo de Espinosa, 2001, p. 39).

El paso del tiempo ha legitimado diversos modos de producción del saber sobre lo social. A modo de introducción, distinguimos dos periodos; la lucha contra la investigación cuantitativa; y la emergencia de otros modos de conocer. En el devenir del segundo periodo se ha configurado un campo con derecho propio que: delibera sobre temas sustantivos como aproximaciones teórico-metodológicas; elabora nuevas metáforas (Denzin y Lincoln, 2011); y edifica de criterios de cientificidad propios de la indagación cualitativa. La diversidad de perspectivas tienen puntos en común:

- a) El ser social es activo, creativo, con capacidad de acción en el mundo.
- b) El agente es un ser intersubjetivo, se relaciona con otros que poseen subjetividad, en un mundo que tiende a modelar los actos.
- c) El sujeto es un ser intra-subjetivo, dialoga consigo mismo y toma como fuente el mundo compartido con otros.

d) La reflexión y significado de la experiencia emergen en el contexto en donde la acción fluye, y está enlazada a la historia personal y social compartida.

e) la acción social no es tan solo cognitiva involucra al ser en su conjunto.

f) En el devenir de la vida cotidiana, la acción en contextos específicos erige modos de saber diferenciados articulados en la acción social (Berger y Luckman, 1986; Bruner, 2006; Reynolds, Herman-Kinney, 2003; Porta, Ramallo, 2018; Serrano, Ramos, 2017; Van Manen, 2003).

Por extensión, el sentido elaborado en la relación con los otros se extrapola a la vida social en su conjunto (Bialakowsky, 2018, denomina al movimiento “giro del sentido”). Vale señalar que el sentido de la vida social es producto de las relaciones cualitativas que el agente mantiene con los otros y consigo mismo. Relaciones cualitativas que no son la incorporación de imágenes del mundo, en todo caso la relación cualitativa con el mundo es producto de la elaboración de sentidos en función a ciertos aspectos de la vida en común. La sociología fenomenológica denomina a este marco como mundo-de-vida (mundo de pleno ejercicio del grupo familiar). Sobre este asunto existe la siguiente caracterización:

En la actitud natural de la vida cotidiana se presupone sin discusión lo siguiente: a) la existencia corpórea de otros hombres; b) que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía; c) que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en la de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido; d) que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes; e) que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos anteriores); f) que el mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad tan presupuesta como el «mundo natural»; g) que, por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es solo en pequeña medida creada exclusivamente por mí.

(Schütz, Luckmann, 1973, p. 26-27)

Es en el mundo social que se produce y se reproduce la vida social en su conjunto. En el mundo-de-vida (Schütz, 1974) se origina la matriz de las experiencias que dan causa a la interacción con el otro y consigo mismo. Es en el centro de los lazos sociales que surge

el sentido; en el fluir de la vida y el cultivo de creencias —siempre pre-reflexivas— que orientan la vida cotidiana. El mundo-de-vida incluye modos de hacer y comprender —origen de principios estéticos, cognitivos y de saberes diversos que dan causa a los modos de organización de la vida sentimental. El mundo-de-vida (nudo de las vías de interpretación hermenéutica) es diferenciado, por ende, da pie a la edificación de modos diferenciados de saber.

En el mundo-de-vida, la familia es el primer grupo social, instauro el principio de realidad (la manera de deliberar sobre el mundo social-cultural y natural); organiza los principios cognitivos, afectivos, éticos y estéticos. Si bien la familia es una institución, en tanto genera disposiciones que llevan a la actuación normativa (con base en las ya elaboradas o creativamente labradas), no tiene una vía sistematizada —como serían las instituciones escolares— para cincelar la estructura básica del yo, de la personalidad, de los gustos o disposiciones genéricas a la vida en común. Su actuación se estructura por variados mecanismos de influencia (Riley, 2013; Rivera García, Alarcón y Pérez, 2018; Sennett, 2009; Todorov, 1995).

En su conjunto, las instituciones sociales funcionan para dar continuidad a los grupos sociales, a la sociedad. En toda institución —producto de los lazos sociales— hay transmisión, pero en cada sector del espacio social el proceso es diferenciado (Debray, 1997; Steiner, Ladjali, 2006). En la transmisión se integran diferentes procesos: influencia, influjo, ascendencia, persuasión. Miscelánea de procesos que estructuran, nutren y dan dirección a modos de saber —en tanto esquemas disposicionales (Bialakowsky, 2018; Bourdieu, 1997; Bourdieu, Wacquant, 1995) — que encuentran en el grupo familiar su fuente matriz. Los esquemas proveen de modos organizados de acción que conducen a “una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (Chevallier, Chauviré, 2010, p. 52). La familia agencia un modo de ser a sus integrantes y estructura las condiciones para su realización. En tanto intersección entre grupo de individuos y grupos sociales, la familia re-produce a la sociedad en la concreción de inclinaciones, propensiones hacia sus integrantes. Los modos de saber son la vía para que los integrantes se abran a los grupos sociales más amplios; forman parte del proceso de individuación, orientan los vínculos con la naturaleza y participan en la construcción

de los lazos sociales (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998; Contreras, 2016; Serrano, 2019).

El saber está vinculado a modos diferenciados de la constitución del ser. En la experiencia de transmisión se turnan —con variados niveles de predominio— los saberes de la experiencia, los saberes situados, los saberes prácticos, los saberes tácitos, los saberes del oficio, el deseo de saber, entre otros (Zambrano, 2015). El saber tiene su fuente en la aprehensión cualitativa del mundo; si el mundo es múltiple, el saber no es unitario —ni tiene como único destino el ejercicio de la razón—; el saber puede ser cognitivo, emocional, encarnado, relacional, profesional, por ejemplo.

El saber, al ser diversificado y abarcar una multitud de objetos e interpretaciones relativas a ellos, es imposible de ser transmitido en su forma total. En el proceso de transmisión el saber está dosificado; además, en las dosis del saber al otro en todo momento hay un resto que se encuentra fuera de la transmisión. El saber se transmite en fragmentos y nunca se cierra; el saber está siempre abierto; hacer público el saber es la punta de lanza para la edificación de otro tipo de saber. (Serrano, Hernández, Ramos, 2021, p. 7)

El saber se sostiene en la imaginación que “establece el pacto entre el espíritu y la naturaleza. Sin ella no existirían los mundos simbólicos que han inspirado a los artistas y a los hombres de ciencias” (Arnau, 2020, p. 11) ni el mundo de la vida cotidiana; el mundo de todos. Asumimos, desde el pragmatismo, que la imaginación es creación (Reynolds, Herman-Kinney, 2003). La imaginación creativa se encuentra a la orden del día en los contextos concretos, particulares: anticipa el desenlace de la acción, participa en la construcción del significado de la experiencia, pone en conexión el saber previo para erigir nuevo saber sobre la vida en un fondo de esperanza, de renovación del saber individual, social y cultural. Bajo esta consideración, el espacio social tiene en su base saberes de diverso calibre que, bajo la denominación de Bourdieu, configuran los campos y el capital cultural, social, por extensión el capital profesional.

En el presente trabajo, para la comprensión de las trayectorias de artistas que son docentes, se han considerado —como horizonte, transfondo, sustrato— las siguientes nociones teóricas: capital cultural, social, profesional, como imágenes que nos permiten introducirnos al habitus del grupo social artistas-docentes. El

habitus sería aquel “principio generador de estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas”, (Bourdieu, Wacquant, 1995, p. 25). Para adquirir el capital cultural se requiere de tiempo, este se presenta en varios niveles: *incorporado*, se expresa en las disposiciones duraderas que orientan la acción del sujeto; *objetivado*, relativo a la condición material que permite la circulación en la sociedad; e *institucionalizado*, los reconocimientos que dan lugar al estatus del agente frente a otros —concursos, títulos, diplomas—.

El capital social: está ligado al efecto de reconocimiento (el oxígeno de la existencia en Todorov, 1995), evidenciado en el cultivo del tejido social de relaciones que posiciona al agente; valida la pertenencia a determinado grupo con propiedades comunes con posibilidades de multiplicar el reconocimiento de los integrantes de la red. Son estrategias que “el agente, conscientemente o no, despliega con el fin de crear, reforzar, mantener, reconstruir, reactivar, los vínculos” (Chevallier, Chauviré, 2010, p. 27). El capital profesional para Hargreaves y Fullan (2014) se compone de tres aspectos: *el capital humano*, ligado a la capacidad individual de dominar un tema y sus formas de enseñanza, se adquiere en las rutas de la escolarización; el capital social, relativo a la red de influencias que tiende a acrecentar *el capital individual*; es el capital decisorio, la capacidad que se tiene de exponer juicios discrecionales sobre asuntos relativos a los procesos de formación y docencia. Es obtenido a través del tiempo, gracias al continuo intercambio entre los colegas en situaciones de docencia en donde “Las estrategias de alto rendimiento se hacen más precisas e integradas cuando son desarrolladas e implementadas en equipos que constantemente las mejoran e interpretan” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 126).

Por su parte la perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Suárez, 2015) es estudiada para abordar la producción, comprensión y exposición de los sentidos que los actores dan a su vida. “La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de las relaciones y la singularidad de cada acción” (Bolívar 2006, p. 2). La noción de trayectoria se refiere a lo planteado por Bourdieu, y en este sentido se refiere a la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incessantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, p. 82).

El relato biográfico: objetiva los vínculos con el mundo social y cultural; da sentido a la experiencia acaecida en el devenir de los agentes; revela componentes de la matriz de los principios morales, éticos, estéticos y prácticos, así como el enlace con lo emocional que nortean al sujeto; revela los componentes rituales que organizan la trayectoria de los agentes; muestra porciones del saber estructurado que forma parte del sentido de la convivencia social. En suma, el relato biográfico expone los efectos de cohesión hacia el individuo (con diálogos intrasubjetivos) y los vínculos (intersubjetivos) con los otros, con los grupos sociales de referencia (Connelly, Clandinin, 1995).

Los relatos se construyeron a partir de entrevistas. Estrategia teórico-metodológica que moviliza lazos intrasubjetivos entre los participantes con variadas dosis de implicación en el proceso indagatorio. En la entrevista hay lugares en tensión, uno (entrevistado) que habla del pretérito, que recuenta la vida; otro (entrevistador) que en atención flotante está a la organización de los significantes (temas, metáforas, expresiones, gestos, silencios, reiteraciones, repeticiones) en tanto punta del iceberg que aparecen en la situación de entrevista; a la vez que organiza, a partir de un guion temático, los significantes para orientar los contenidos que circulan en la producción reflexiva en juego en el diálogo.

La entrevista tiene tres momentos: pre-activos, activos, pos-activos. El momento pre-activo, se prepara con la exposición del saber previo del entrevistador, a partir del cual se estructuran preguntas base, sigue la solicitud del encuentro y la organización del contexto. El momento activo, es el encuentro. La situación de entrevista inicia con el planteamiento de la consigna “A partir de las preguntas puede decir lo que se le ocurra”. Nos interesa que se desplieguen historias vinculadas con la reformulación de la experiencia acaecida. Las preguntas particulares surgen en el fluir de la conversación y corresponde a la atención flotante que se sugiere al entrevistador y que sigue con la elaboración de notas del procedimiento empleado.

El pos-activo inicia con la lectura de las notas, la transcripción textual (literal, con muletillas, repeticiones, descripción de los silencios, posiciones corporales y énfasis discursivos). El proceso se basa en la lectura detallada de oración por oración, párrafo

por párrafo y la respuesta a las preguntas: “¿de qué habla?” es el motivo que conduce a la propuesta inicial de las categorías. El proceso continúa con la respuesta a la pregunta: ¿qué dice de lo que habla? da lugar al contenido de las categorías —siempre a revisión— (Serrano, 2015). La perspectiva narrativa que hemos asumido nos permite desplegar diversas lecturas del material donde lo importante es la voz de los sujetos. Bajo esta consideración presentamos, a continuación, los relatos como si los sujetos entrevistados los hubiesen elaborados, el conjunto de significantes se encuentra en el material producto de las entrevistas (Tavira, 2019). En el presente proyecto de la familia Ayhllón solo tres fueron entrevistados. En el siguiente cuadro se reconstruye la trayectoria de los cuatro hermanos, a continuación, se exponen las trayectorias de X, C, F.

3. Resultados. Trayectorias de artistas docentes

En la investigación se entrevistó a tres docentes con una trayectoria de trabajo comprobada en diferentes ámbitos artísticos. Exponemos los resultados de las trayectorias bajo dos categorías: Entorno familiar e iniciación en la educación artística y la docencia en el ámbito artístico. En el siguiente cuadro se plantean características básicas de los participantes.

Madre	Originaria de El Salvador, dedicada al hogar, aficionada a la literatura y al cine. Con un papel central en su acercamiento, seguimiento y formación alrededor de las actividades artísticas de los hijos. Fue estudiante de Psicología.
Padre	Originario de México, trabaja desde infante dedicado a la venta de madera, melómano, aficionado al fútbol

Trayectoria	Luis Trayectoria L	Xavier Trayectoria X	Carlo Trayectoria C	Fernando Trayectoria F
Año de nacimiento	1976	1978	1981	1991
Lugar en la familia	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Gustos deportivos	El futbol	El futbol	El futbol	El futbol
Iniciación artística	Escuela de Iniciación Artística, INBA SOGEM	Escuela de Iniciación Artística, INBA SOGEM, Escuela superior de música: guitarra y composición	Escuela de Iniciación Artística INBA, Escuela superior de música.	Escuela de Iniciación Artística INBA 7 años, piano. Escuela superior de Música
Ámbito artístico	Teatro. Guionista para cine	Dramaturgia	Guitarra, piano, composición. Ensamblés corales.	Música de concierto, piano. Ensamblés corales.

Trayectoria	Luis Trayectoria L	Xavier Trayectoria X	Carlo Trayectoria C	Fernando Trayectoria F
Formación Capital profesional	. Integrante del Sistema Nacional de Creadores de Arte. . 2004 Premio Nacional de Dramaturgia . 2016 mejor director UK . 2015 Premio Sor Juana Inés de la Cruz 2015 . 2020 Premio Bellas Artes . Obra literaria traducida al inglés, francés . Guionista de películas . Numerosas obras de teatro . Obras presentadas en México, El Salvador, Paraguay, Estados Unidos, Francia, España, Suiza, Inglaterra.	. Más de doscientos reconocimientos de concurso de coro infantil . Especialista en escritura creativa, construcción dramática, guionismo . Escritor y colaborador en ópera contemporánea para Bellas Artes . Escritor y colaborador de una Ópera contemporánea para Bellas Artes, en curso.	. Compositor de Música para cine y Director musical . Director coral asociado de Schola Cantorum de México . Ganador del concurso coral de Canción Popular en la Ciudad de México . Su música se ha interpretado en México, El Salvador, Chile, Estados Unidos, Canadá, Italia, Suiza, Alemania, Argentina, Rusia y Francia . Ha musicalizado importantes y numerosas películas . Nominación en Cannes en 2015 . Nominado al Premio Ariel por Mejor Música Original en 2016 y 2017	. Conciertos en México, El Salvador, Italia y Rusia . 2019 Ganador en categoría de piano en el Concurso Internacional de Música Clásica Impero Ruso de Sanremo, Italia . 2019 Forbes lo incluye en lista de 100 mexicanos creativos . 2019 Invitado por el Senado de la república vocal para la formulación de la Ley de la Juventud – Bandas sonoras para diversos cortometrajes y películas mexicanas . Ha participado en el colectivo artístico internacional Face Everything and Rise como artista destacado y solista en el álbum inaugural.
Inserción en la docencia	Maestro en Casa Azul y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM	Ingresa en la docencia en 2010. Docente en el ámbito cinematográfico y literario	Ingresa en 1998 por necesidad	Ingresa en 2011 por recomendación de su hermano

Entorno familiar e iniciación en la educación artística

Freud retoma la frase del poeta Goethe “Lo que has heredado de tus padres, adquiérelolo para poseerlo” (Freud, 1980, p 159), si bien se aplica, en general, a las relaciones padres e hijos, la sentencia resuena de manera particular cuando observamos la familia Ayhllón. Los padres, sin estar vinculados al ámbito artístico, permanecen en la memoria de los hijos como la instancia donde se encuentra el camino hacia el ámbito artístico. En esta indagación damos voz a tres de los cuatro hijos. Un lugar especial ocupa la madre en las historias de los hijos. El ambiente familiar genera cierto eco que lleva al último hijo a sentir que el ambiente ya no le daba para ejercer otra actividad desligada del ámbito artístico.

Sin que los padres exijan a sus hijos ser artistas proveen y solicitan, desde la infancia, el testeo de actividades ligadas al ámbito. Los hijos no recuerdan exigencia concreta de la madre por algún espacio. Ella solo tenía interés por iniciarlos en un terreno que la madre gozaba a su manera. En los hijos, es una gran lectora, devoradora de libros, interesada y preocupada por la literatura en general. El padre, gran consumidor de música; de gustos variopintos disponía de ambiente musical en el hogar. Los hijos no recuerdan a los padres frustrados por no concluir una profesión artística; sí interesados por mostrar a los descendientes otros mundos posibles.

La educación artística en México se enlaza en el discurso de lo que el Estado anhela como formación integral de los futuros ciudadanos. En la práctica, forma parte de los aspectos secundarios a los que las políticas educativas, en los hechos, proponen para el trabajo docente. En la escuela, la mayor cantidad de horas se dedican a matemáticas, español. Las horas designadas en el Plan y programas 2011 para la Educación artística es de una hora a la semana o cuarenta horas anuales (SEP, 2011, p. 83). Además, la educación artística se propone abarcar varios ámbitos —teatro, música, plástica— sin articulación con los contenidos de la educación formal. Su pretensión es el logro del cultivo del sentido estético, pero no llega a su cabal fin, su producción se reduce a bailables para presentarse en los días festivos del calendario escolar o para, en esos mismos días, presentar alguna manualidad. La experiencia acaecida en itinerario escolar de la escuela común es de poca importancia en las trayectorias de los hermanos. En cambio, la incursión en escuelas especializadas en educación artísticas sí es fundante de sus gustos, de sus aficiones, de su interés.

La familia —y la escuela— dispone y predispone. El significado de lo que en esos espacios se produce no se inscribe en la memoria como representación, es, en todo caso, lo que se deposita en el baúl de los recuerdos, se anudan en tanto acontecimientos hilvanados a posteriori por los agentes. La perspectiva desde donde se trabaja el arte en las escuelas de educación básica está lejos de lo sublime o lo trascendental. Es más bien un espacio de esparcimiento y relajación. Algo paradójico, pues como los artistas entrevistados mencionan, el arte es disciplina, rigor, tensión, su fruto no un producto, sí un acontecimiento. Los entrevistados consideran que la prioridad de la escuela está centrada

en otros aspectos. Para la escuela es más importante que un niño aprenda a leer o a sumar a que aprenda a sentir una pintura, un texto literario o la música.

El padre de los entrevistados nació en la Ciudad de México, aficionado al fútbol de toda la vida compartió con ellos su gusto por el deporte. En cuanto al arte, los entrevistados refieren que es un devoto a la música. Un melómano sin remedio. Sin apoyo en casa, el padre trabaja desde infante. Se dedica al comercio de madera. X comenta: a mi papá le tocó que no lo apoyaron para nada en los estudios, mi papá empezó a trabajar desde muy pequeño. Desarrolló por sí solo el gusto por la música, el gusto por leer algunos pensadores mexicanos como Ricardo Garibay. C menciona: mi madre era aficionada a la lectura y al cine, mi padre a la música. En el relato de los tres entrevistados, la madre juega un papel central en el acercamiento, seguimiento y formación de los hijos alrededor de las actividades artísticas.

Trayectoria X. Mis padres no son artistas. Empero, siempre se preocuparon por mantenernos ligados a actividades artísticas. Mis padres me inscribieron —como a mis hermanos— en la Escuela de Iniciación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes (EIA-INBA). Me hubiese gustado que en las escuelas de educación básica —desde el preescolar— se impulsara más la educación artística. Todos deberíamos tener un acercamiento sistemático a este ámbito. Es triste que solo exista una secundaria de arte en la Ciudad de México. Cerca de los diez años, mi padre me forzó a leer “El principito” (ahora lo percibo como un bien para mí), en consecuencia, inicié la escritura de mis primeros poemas. Me hizo diferente a mis compañeros en la escuela secundaria. La diferencia —escribir poesía y llevar siempre un libro bajo el hombro— no era soportable para mis compañeros de secundaria; me volví blanco de burlas, violencia, acoso. Evitaba entrar a la escuela.

Por el camino de mi escuela a la casa descubrí una biblioteca pública que con el tiempo fue mi refugio. En vez de asistir a la escuela me iba a ese lugar. Descubrí en la literatura fue un encuentro asombroso, se me abrieron nuevos mundos. El primer libro que encuentro a los trece años es “Nostalgia de la muerte” de Xavier Villaurrutia, leer la poesía me dejó helado, helado. Me pasaba leyendo la poesía de autores mexicanos —uno que otro africano se cruzó por mi camino en esa biblioteca—. Llevaba mi cuaderno, escribía poesía.

Más adelante, un encuentro asombroso, “Libertad bajo palabra” de Octavio Paz. En mi vida siento el efecto de leer un libro: al final no puedes ser el mismo; se trasciende: no se vuelve al estado anterior.

La relación con mis hermanos es total, todos nos dedicamos a actividades artísticas. Todos mis hermanos me han influido. Cabe resaltar el lugar del mayor (L), él marcó el camino, inició la vereda que habríamos de seguir. He trabajado con él desde que inició sus pinitos en los cortometrajes. A la vez que fascinante, no deja de ser difícil trabajar con él. Tengo una relación íntima, estrecha, preciosa. Nuestro trabajo es un vaciado de ideas entre dos cabezas creativas: intercambio de ideas, encontronazos muy intensos pues a veces me tengo que subordinar a su punto de vista —él es el director—. En verdad, lo disfruto mucho, es muy, muy intenso.

En mi formación fui, esencialmente, autodidacta. Con el fin de profundizar mi formación, me inscribo a un curso en la escuela de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM), con un modelo educativo muy bueno. Es casi leer un libro por semana al igual que entrega de trabajos en cada semana; es de un rigor impresionante, múltiples maestros y formas de pensar y relacionarse. Mi primer intento de entrar a la escuela fue fallido, no obstante, me hizo dedicar tiempo al estudio —cuatro años de autoformación—; aprendí que no basta con tener poco o mucho talento, se debe ser dedicado. A lo largo de mi trayectoria lo que me queda claro es que para crear se requiere disciplina, trabajo arduo, ser constante, estar comprometido. Pongo en práctica el método del binomio talento-disciplina —es el modelo de la SOGEM, maestros que exigen—: el modelo de la disciplina de un artista, consustancial con su talento. Me queda claro que no puede existir una —talento— sin la otra —disciplina—. La creación no existe sin horas de inversión: leer, leer, leer todo lo que pase por tus manos a la vez que escribir, escribir, escribir. Sólo con disciplina es posible el desarrollo del trabajo creativo, del trabajo del artista. En particular, un maestro de la SOGEM me movió fibras, me cuestionó como artista y llegué a la convicción del vínculo entre talento-disciplina.

El modelo educativo de SOGEM es talento y disciplina. El rigor en SOGEM era un rigor impresionante, con múltiples, maestros, con múltiples formas de pensar y

de relacionarse. Mis maestros me enseñaron algo: no tener pretextos bajo ningún motivo.

Trayectoria C. Nací en un hogar relacionado —de forma directa o indirecta— con el arte, más por gusto que por formación, mis padres fueron cercanos a actividades artísticas, principalmente al cine, la música y la literatura. Mi madre devoraba libros; mi padre con gustos muy variados de música. Por el interés, por el deseo de ver a sus hijos como artistas, mis padres, a la edad de siete años, me inscribieron en la Escuela de Iniciación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes (EIA-INBA).

Mi hermano mayor me marcó muchísimo, traté de seguir sus pasos. En la adolescencia él ya había incurrido en la literatura, en la música, desde muy temprano tenía camino teatral. A los catorce, quince años, contaba con obras de teatro; ganó un concurso de literatura. Entre otras, por su influjo, por su presencia me dediqué al arte. Me permití explorar, me di a la tarea de investigar sobre los quehaceres artísticos, deseaba seguir ese camino que L. ya había trazado —de alguna manera— y pues heme aquí dedicado a la música que es lo que más me gusta, lo que más me llena, lo que más me hace sentir: desde niño me hacía feliz. Desde los cinco años me divertía experimentando con el piano, percusiones, con esto y con otros instrumentos. La música siempre me ha acompañado, al tiempo que componía algunas canciones.

Éramos tremendos desde chicos, hacíamos pasar muchas penurias a mis padres. En una ocasión, jugando con mis hermanos tuve un accidente; casi pierdo el dedo meñique de la mano izquierda. Asustadísimos, mis padres me llevaron al hospital; me quedé sin yema, con una movilidad del cincuenta por ciento. Después de operaciones mis padres lograron reconstruir mi dedo, para recuperar la movilidad me recomendaron terapia física: mecanografía o guitarra clásica. Nunca me rendí. Desde mi infancia elegí el instrumento que me ha permitido tener una carrera; la guitarra es el instrumento de toda mi vida. Me apoyo en ese instrumento para componer, actualmente estoy metido de lleno en la composición.

Mi formación artística inició a los siete años con el ingreso a la EIA-INBA. Más adelante, ingresé a la Escuela Superior de Música; estudié guitarra, luego piano,

después volví a la guitarra. Más de la mitad de mi vida me la he pasado en estudios de música.

Trayectoria F. Soy el benjamín de la familia. Mi niñez fue la de un chaval de mi condición cultural, y social. Me gustaban las caricaturas, el juego, el fútbol. Por el interés de mis padres y la labor de mis hermanos, en mi familia había un entorno ligado a las artes, en general: el mayor unido al teatro y al cine, mis otros dos hermanos enlazados a la música. Mi primer encuentro con las artes fue a través de una acuarela. Recuerdo el proceso, pintar era distinto que hacer sumas, formar cubos. Pintar me llevó a sentir de otra manera. Dije ¡ah caray! Esto es distinto. Me provocó intriga y curiosidad. Me despertó el deseo de saber. Más adelante vino la plastilina, me encantaba esculpir. Pensé que me iba a dedicar a la escultura. Luego llegó el piano.

A la edad de seis años hice el examen en la Escuela de Iniciación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes, entré un año después. Mi madre apuntaló mi iniciación en la música, el piano. A esa edad quería jugar al fútbol, por su parte, ella insistía en que practicara con el piano. Me decía: “es importante que lo hagas”; “tienes que hacerlo”; “deberías de estudiar porque puedes lograr tal cosa”; “échale ganas y ya verás”. La práctica el piano no la consideran un hobby para mí, por la época mi madre me decía: “cuando crezcas entenderás”. Ella era la encargada de hacerme estudiar. Me imponía el trabajo de la práctica y la lectura. En ocasiones me llevaba un par de regaños, también halagos —“esto está fantástico”—. En ocasiones me resistía, le decía “no quiero, no quiero, no quiero”. Mi madre me lo impuso. Remarco que siempre fue “una sana imposición”; a partir de ahí lo asumí como un camino mío. Incorporé la práctica del piano como si fuera hacer la cama, ordenar mis cosas. Llegaba y casa y el deber de diario era practicar, practicar, practicar con el piano. Mi madre y hermanos insistían positivamente, me decían lo mismo: “¿qué no te das cuenta que eres especial para esto y lo otro?”

Lo que los otros mencionaban sobre mí lo interioricé. Incorporé el rigor de la práctica, del “trabajo sucio” de leer, practicar, estudiar. Fui inducido por un rigor, a partir de las exigencias del día a día desarrollé un interés profundo. Ahora lo veo como “una sana imposición” de mis padres, me guio por el camino para el cual siempre he estado dispuesto.

En mi trayectoria personal, en mi carrera, tres personas han influido: mi madre —con la desgastante labor de decirme: “estudia, estudia, estudia; hazlo, hazlo, hazlo; tú puedes”—; mi hermano C; una maestra rusa Natasha Tarasova. Mi maestra era una autoridad moral, si ella decía que soy bueno, pues algún valor tenía su palabra. Ella y mi familia veían un talento en mí que aún no reconocía. Por la época, era tan solo un niño que quería divertirse, estar en el relajó. Reitero, ahora veo todo como “una sana imposición.” Por extensión, el arte para mí tiene que ver con lo más genuino de la persona. En el arte las posibilidades son infinitas. El arte me afectó en todo en el carácter: en las presentaciones el temple es necesario y la habilidad técnica desplegada en cada recital. En los conciertos, en la docencia se requiere entereza moral y psíquica, es el logro de un trabajo emocional que se aprehende con la práctica, el estudio riguroso de todos los días, diario, todo el tiempo.

La docencia en el ámbito artístico

Ninguno de los entrevistados tuvo entre sus planes de vida dedicarse a la instrucción. Los avatares los llevan a ejercer la docencia, las vías son diferentes en cada uno pero el destino el mismo. El ingreso es contingente, la permanencia, sin duda, se ejerce con pasión. La docencia, desde el ángulo que se le mire, es un espacio de encuentro interior y de acción. Interior en tanto la acción docente se basa en establecer alguna forma de diálogo con los maestros que participan en la configuración de cierta trayectoria formativa. Tal acción moviliza a los actores de turno a intervenir para cumplir su imaginario alrededor del acto docente. En la literatura se relata el encuentro, para el caso tomemos las palabras de Hesse “Durante mis años de escolar tuve dos maestros a quienes pude honrar y amar, a quienes reconocí la máxima autoridad sin rebeldía y que fueron capaces de conducirme con un solo guiño” (Hesse, 1999, p. 192)

Trayectoria X. En general, para mi iniciación en la docencia, mis maestros fueron una guía. Recorro a mis grandes maestros que en muchos momentos me iluminan el camino. Alabado Julio Cortázar, mi querido maestro que fue maestro de todos. La escuela debería estar comprometida más con los niños. Se debe iniciar en el arte desde la infancia para que los alumnos capitalicen su energía e impulsarlos. Sería

un aprovechamiento del alma, un delineamiento en el alma, que bueno, después desemboque en el arte. Por eso para mí es tan importante.

Desde estudiante aprendí que se requiere establecer el vínculo talento-disciplina: no basta con tener poco o mucho talento, se debe ser dedicado. Si el oficio de artista lleva tiempo en ser adquirido, la docencia debería tomar en cuenta el tiempo para sacar el jugo a lo que se está haciendo. En el proceso hay que eliminar los posibles distractores. Se piensa que el arte y la formación en arte es expresión y talento, pero si no se tiene dedicación, no hay talento que valga.

La docencia revela lo que es el oficio del artista. Este principio se los explico desde el inicio a mis alumnos. Les digo: “se van a deshacer de sus fines de semana, ya no va a haber comidas, ya no va a haber chelas. Incluso sus horas de sueño me pertenecen”. Y se los cumplo. Cuando terminan el curso conmigo, quedan muy convencidos, pero muy agotados. Al principio me odian con todo su ser, se les ve en los ojos; conforme pasa el tiempo la mirada se transforma. Al final, el noventa por ciento me profesa un intenso cariño; sé que lo logré porque los observo, regresan a mí con ideas, les observo ya esa hambre necesaria del artista, necesaria para poder crear. En tanto docente, a los alumnos les enseño a convivir; les enseño que no hay que estar de acuerdo, que no hay que estar peleados. El arte es una diplomacia; el artista un diplomático. Hay una suerte de humildad en el artista que hay que enseñar. El artista no sabe de todo, pero tiene que estar interesado en el saber de los otros. La tarea del artista es favorecer el diálogo y evitar entronar al ego.

En la docencia me queda claro que los procesos creativos son distintos. Para enseñar poesía a mis alumnos me sirve el mundo de la fotografía. Se trata de crear imágenes que aludan a los sentimientos que se quieren expresar; concatenar con palabras la secuencia de sentimiento que se construye. El producto elaborado debe captar la imagen mental confeccionada. Cuando enseño a escribir cuentos, me baso en lo que observo de la realidad e hilvano ideas que considero centrales en la historia, me deshago de lo accesorio. En la novela es distinto, ahí te puedes explayar; insertar lo que Borges considera “basura”. Hay que considerar la relación entre los capítulos para abonar a la caracterización de los personajes. El teatro —un género que no domino lo suficientemente— es distinto. Ahí se tiene

que poner a los sujetos en diálogo, para que al final nos sorprendan.

En la docencia muestro que manufacturar una obra requiere cierta dosis de melancolía de hipersensibilidad que se revela en el momento de la revisión del texto. De igual importancia es escuchar, estar atento a lo que los autores elaboran en sus obras, lo considero determinante en el trabajo artístico. Es lo que pongo al revisar lo que produzco y las elaboraciones de mis alumnos. Leo, leo, leo y si el texto me produce un sentimiento eso quiere decir que voy por buen camino. En esto viene a mi mente la frase de Rendón “si lo que estás escribiendo te consuela hasta las lágrimas, es que vas por buen camino.”

Trayectoria C. Al inicio de los estudios de música, no pensaba ejercer la docencia, no tenía la intención. El inicio en la docencia fue por necesidad, mis recientes responsabilidades de padre me llevaron a aceptar la propuesta de ser docente. La docencia la encontré en el camino y ella me encontró a mí. Me incliné por la docencia primero porque me gusta. Creo que tengo vocación para enseñar, la docencia se me facilita y me gusta. No es mi pasión, pero sí es mi vocación, es muy distinto. Los resultados de mi trabajo docente los considero ejemplares. En mi experiencia, los principales problemas de la docencia no son los alumnos, es la institución.

Estoy orgulloso y feliz de decir que dejé escuela en varios sectores: académicos y de educación básica.

En mis comienzos, la docencia la ejercía al evocar lo que viví como alumno. Ya en la práctica docente, como señalé, siento que es mi verdadera vocación. Los maestros que participaron en mi vida me han ayudado a estructurar mis habilidades tanto docentes como artísticas. Mis maestros han sido mis referentes, a partir de ellos estructuré hábitos.

Mi interés me llevó a tomar cursos y diplomados para ser mejor docente. Quería convertir mi práctica docente en una actividad de excelencia. Siento una obligación de compartir lo que he aprendido, lo que hago. La enseñanza es un deber del artista; tenemos el deber de compartir lo que se sabe —no tiene sentido crear solo para uno—; comparto a partir de la enseñanza.

En el fondo pienso que es un deber de todo artista comunicar lo que ha adquirido como saber. La enseñanza es el espacio para transmitir, compartir temperamento, talento, retroalimentar constantemente, tener como proyecto la excelencia; es una experiencia sumamente bondadosa, maravillosa, genial. En el aula está lo que he aprendido en el cine, como compositor, lo que me ha dejado mi carrera internacional, lo que he aprendido en mis vínculos con mis maestros. Las ideas de la docencia han pasado a ser parte de mi vida, de mi quehacer artístico.

Mi docencia ha estado ligada a la enseñanza en los coros u orquestas infantiles; enseñanza a cantar y tocar. Para organizar una clase —de coro o de guitarra— parto de un reto. Si el reto es una melodía, tengo que tener claro los pasos que hay detrás para construir esa melodía; tanto en la rítmica como melódicamente y en la técnica instrumental. Las piezas tienen y están en la historia; el contexto histórico hay que considerarlo. El chiste es tener el reto fijo, tocar la melodía equis número de veces; o lograr cantar tal repertorio a tantas voces; o aprender incluso apreciación musical, algún contexto histórico o de una época, todo con base en los retos. Se requiere de herramientas: pedagógicas, materiales, técnicas y de organización; la organización nace de la intuición y la improvisación.

La docencia se ha convertido en una actividad gratificante. Como profesor tengo muchas experiencias. Viene al caso la historia de alumnos que enseñé a tocar instrumentos en la primaria, después, en la secundaria, la actividad los llevó a estudiar profesionalmente. Hay chicos que, titulados, han ido a otros países a hacer maestría. Mi gratificación es verlos continuar y progresar en el medio. Descubrieron la música a raíz de que me conocieron y los impulsé a seguir el camino del arte.

Trayectoria F. En mi trayectoria, el ejemplo de algunos profesores fue determinante para el ejercicio de la docencia. Las palabras de los maestros son definitorias, así lo experimenté cuando mi maestra Natasha Tarasova me impulsó. Me decía tú eres bueno en esto, puedes lograrlo. Los modelos han sido importantes en mi actuación como docente. Cuando inicié mi labor como docente me apoyé en la figura de mi hermano Carlo —lleva toda una vida en la docencia—. Los docentes de los que tomo mayor referencia son mis maestros de piano Naoya Seino e Irina Shishkina; Roberto Ruíz de

análisis musical. Los maestros previos son importantes para una carrera docente, así como el estudio sobre los asuntos pedagógicos.

El encuentro con mis alumnos es una satisfacción enorme, nosotros los artistas estamos hechos para compartir. Tocar un instrumento solo no es lo mismo que tocar para compartir con otro. En el aula se trata de intercambio de conocimiento, es dar y recibir. Es un trabajo que toma en cuenta a la persona en su conjunto. Es disciplina y compromiso y sobre todo es un mantra hacia ti mismo de quién eres, de qué es lo que sabes. Es una actividad en donde otros te ven, te escuchan, están aprendiendo. Es una actividad que te va tallando como persona.

La docencia pone en juego conocimiento útil y práctico que evidencia un saber técnico preciso (sé que es una negra, que de una negra pueden salir dos corcheas; de una blanca pueden salir dos negras). Es una filosofía que va llevándose a cabo con los demás, es un conocimiento en donde pueden hacerse “n” cantidad de cosas. Es un espacio caracterizado por la intensidad y la pasión, son los impulsos para llegar a algo propio, exclusivo y genuino. El enseñar es una actividad mántrica; antes de cambiar a los demás, vas cambiando tú mismo. en una primera instancia estás tú mismo. Y a partir de eso cambias tú, cambias minuto a minuto, cambias día a día. Eso te va dando diferentes, y, seguramente, más elementos que los demás ven de ti, que los demás pueden tomar de ti.

El trabajo que realizo como director del coro tiene su proceso. Por ejemplo, recibo a los alumnos. Si voy a trabajar con una pieza desde cero, hago que repitan después de mí con una articulación precisa el texto de la pieza. Que repitan por parte en parte hasta, supongamos, la tercera parte de la pieza. Una vez que está la tercera parte la pongo con música y la voy ensamblando. Una vez que toma un poco de forma, me sigo con la métrica y la articulación de la siguiente parte en texto y, una vez esté, lo acompaño de música; depende del grado de dificultad. Trato de hacer divertido mi trabajo, no a la manera de alguien, a mi manera. Siempre obedeciendo las pautas; sin absolutas formalidades. Me expreso como quiero, con respeto siempre; a veces me pongo a reír como un niño. Quizá por el rigor con el que fui formado o porque es parte de mi personalidad; a mí me gusta que mis clases estén llenas de calor humano, de alegría. Me pongo a bromear

con los alumnos de una manera un poco ácida y negra, a ellos les gusta, no lo haría si no les gustara. Me entretengo de esa manera, no hay día donde no me divierta en el trabajo: es lo más sano. Siempre y cuando, ¡claro! Se respeten las pautas más importantes de respeto, resultados y responsabilidad, con base en normas. Este tipo de trabajo nos ha permitido participar en diversos concursos. La esencia del trabajo del artista y del docente es la responsabilidad, de encontrarle sentido al hacer en el que se está involucrado.

4. A manera de cierre

*La verdad se encuentra en el pasado,
explícitamente en lo que sin dejar de ser pasado
continúa aconteciendo.*

Oliva, 2009, p. 26.

Las trayectorias expuestas nos conducen a dar un giro de tuerca a los temas que hemos heredado en la perspectiva biográfica-narrativa; algunos los hemos planteado en otros trabajos (Serrano, 2019; Serrano, Hernández, Ramos, 2021; Serrano, Ramos, 2017). Pertenecer a un grupo social o incluso a la misma familia no lleva a la construcción de trayectorias idénticas a pesar de que marquen directrices bien delimitadas. El material presentado expone lo contingente de la acción social: la pertenencia a un grupo social implica tomas de posición y adopción de proyectos para configurar al agente en particular. Aun cuando en esta ocasión se trata de individuos vinculados por lazos familiares, la trayectoria edificada no puede pensarse como copia, reproducción o determinación inevitable del grupo social. El grupo social propone el contexto, el agente decide participar y construir su trayectoria, edifica su interés en relación con los otros. Si bien es cierto, que en conjunto podría considerarse que el grupo social descrito tiende a la conformación de un habitus (en tanto estructura estructurante), son las experiencias concretas de los agentes (en términos de Bourdieu, la *ilussio*) y que hemos transmutado en el presente escrito por la noción de saber en tanto conformación del capital que los individuos adquieren para configurar relacionamente su proyecto de vida. Con el paso del tiempo, cada uno tiene claro cuál es lugar que ocupa en la estructura. Queda de manifestó su posicionamiento por ganar un espacio particular en el mundo;

el incremento del capital simbólico que los distinga: prestigio, autoridad, legitimidad.

En el texto presentamos algunos elementos para aproximarnos a dar cuenta del habitus de un grupo de artistas que eligieron la docencia como parte de su capital profesional, faltan investigaciones más amplias para dar cuenta de la conformación de un grupo social que deviene en grupo intelectual y tiende a ocupar un lugar en el espacio social (Riley, 2013; Rivera García, Alarcón y Pérez, 2018). Para el caso, se requiere concentrarse en el despliegue de relaciones en el espacio social artístico para visualizar el lugar de los agentes en el conjunto de las relaciones sociales que dan lugar a la participación en proyectos de formación de agentes (docencia) que ocuparán alguna posición en el mismo. Para analizar el habitus de artistas dedicados a la docencia requerimos otros tipos de estudios que nos permitan tanto analizar la producción como presentar los vínculos con otros (docentes y estudiantes) y las relaciones institucionales edificadas.

En voz de ellos, tenemos elementos para mostrar la matriz del conjunto de saberes experimentados en la trayectoria hasta hoy cumplida. Comunicamos parte de los saberes, del sentido de la experiencia que ha permitido el ejercicio de biografización vía la situación de entrevista para intentar percibir lo que orienta el andar por la vida. Las trayectorias exponen el encuentro con situaciones particulares (relaciones, acontecimientos con sujetos o con objetos) que dan cauce a la organización de cierta trayectoria formativa. Ante los ritos sociales, los sujetos dan sentido al hacer propio —siempre en relación con Otros—; al presentarse a sí mismos frente al ojo público; al posicionarse frente a la producción cultural provista por el contexto mediato e inmediato; al estar en el centro de las miradas o del reconocimiento ante la producción cultural que circulan en los grupos de referencia; al posicionarse en relación con los integrantes del propio grupo de referencia.

A la vez, el material arrojado nos permite discutir el tema de la creación artística. En mucho se enfatiza que el arte conduce la expresión, pero en las trayectorias se percibe que sin incorporación, sin trabajo, sin dedicación de asimilar los aspectos técnicos necesarios, la expresión no tendría la calidad del dominio técnico.

Referencias

- Arnau, J. (2020). *Historia de la imaginación. Del antiguo Egipto al sueño de la ciencia*. Espasa.
- Beillerot, C., Blanchard-Laville, B., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidó.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bialakowsky, A. (2018). Vida cotidiana y reclasificaciones sociológicas según Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (77), 125-147.
- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7(4), Art. 12.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Chevallier, S., Chauviré, C. (2010). *Diccionario Bourdieu*. Claves. Ediciones Nueva Visión.
- Connelly, Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca del saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30. Recuperado de: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. FFyL-UBA-FLACSO.
- Denzin, N., Lincoln Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. 1*. Gedisa.
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*. Odile Jacob.
- Freud, S. (1980). *Tótem y Tabú. Obras completas V. XIII*. Amorrortu.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hesse, H. (1999). *Relatos autobiográficos*. Porrúa.
- Lamo de Espinosa, E. (2001). La sociología del siglo XX. En Reis, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 21-49.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, XIX (37), 189-213. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09>
- Oliva, C. (2009). *Relatos. Dialéctica y hermenéutica de la modernidad*. UNAM.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto) biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda. *Revista de Educación*, IX (13), 209-222.
- Reynolds, L., Herman-Kinney, N. (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*. Altamira.
- Riley, A. (2013). Crisis, *habitus* y trayectoria intelectual. *Sociológica*, 28 (79), 233-247.
- Rivera García, C.; Alarcón y Pérez, L. (2018). Carrera académica: una mirada desde el concepto de trayectoria de Pierre Bourdieu. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 13-23. doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3>
- Schütz. A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Schütz, A., Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En E. Souza, (Auto) *biografías e documentação narrativa: Redes de pesquisa e formação*, (pp. 161-284). EDUFBA.
- Serrano, J. A. (2019). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un punto de vista de la teoría de la indagación. En J. A. Serrano (coord.). *Documentación de experiencias pedagógicas: Argentina, Brasil, México. Simposio llevado a cabo en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>
- Serrano, J. A., Hernández, N., Ramos, J.M., (2021). Claroscuro de la transmisión, acompañamiento y formación de profesores nóveles. *Práxis educativa*, 17(44), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8022>
- Serrano, J.A., Ramos, J.M. (2017). Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. En R.Martins; I. Tourinho; E. Souza (Coords.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*, 75-97. Editora da UFSM.
- Steiner, G., Ladjali, C. (2006). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Suárez, D. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En: G. Murillo (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. FFyL-UBA.
- Tavira, R. (2019). *El arte en las aulas: Tres trayectorias docentes, hermanos y artistas*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Maestría en Desarrollo Educativo.

Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayos de antropología general*. Taurus.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Zambrano, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Educere*, 19(62) 57-68. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11759>