

RELATO AUTOBIOGRÁFICO DEL ARTISTA COMUNITARIO EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

AUTOBIOGRAPHICAL STORY OF THE COMMUNITY
ARTIST IN SOCIO-EDUCATIONAL CONTEXTS

Javier Abad Molina

Universidad Complutense de Madrid  <https://orcid.org/0000-0003-2347-9010>
jaabad01@ucm.es

Resumen:

A través de un relato textual y visual con enfoque autobiográfico, se narra la experiencia de vida y el recorrido de un artista comunitario comprometido en diferentes contextos relacionales. Se comparte así un testimonio de posibilidad que tiene su origen en el cuestionamiento del sentido de la producción de objetos para el comercio del arte y la conversión vocacional de la autoría individual a la intersubjetividad social. Se realiza una revisión y reflexión autobiográfica que parte de la propuesta originaria del “tallerista” de *Reggio Emilia* al artista residente, arteducador o activista, para confluir en la narración de procesos artísticos y socioeducativos concebidos para la transformación con las artes en comunidades. Desde un posicionamiento lúdico y performativo, se ofrece el correlato que describe la reconstrucción narrativa de las acciones colectivas que otorgan diferentes sentidos a la celebración del encuentro como dinámica relacional, conciencia colectiva, comprensión crítica y metáfora de vida compartida.

Palabras clave:

Relato autobiográfico, intersubjetividad, arte comunitario, alteridad, investigación artística.

Abstract:

Through a textual and visual narrative with an autobiographical focus, the life experience and journey of a community artist engaged in diverse relational contexts are recounted. In this way, a testimony of possibility is shared one that originated in questioning the meaning of producing objects for the art market and in the vocational shift from individual authorship to social intersubjectivity. An autobiographical review and reflection are carried out, beginning with the original proposal of the *Reggio Emilia* workshop facilitator and moving toward the roles of artist- in-residence, arteducator, or activist, converging in the narration of artistic and socio-educational processes conceived for transformation through the arts in communities. From that playful and performative standpoint, a correlation account is offered that describes the narrative reconstruction of collective actions in order give different meanings to the celebration of encounter as a relational dynamic, collective consciousness, critical understanding and metaphor for shared life.

Key words:

Autobiographical narrative, intersubjectivity, community art, otherness, artistic research.

1. INTRODUCCIÓN Y ARGUMENTACIÓN AUTOBIOGRÁFICA EN “COM-UNIDAD”

El sentido del relato autobiográfico como metodología de investigación social y artística (Bertaux, 2011) propone el autoconocimiento y una reflexión que implica compartir el testimonio experiencial de ser sujeto narrador y narrado para, al mismo tiempo, ser voz de la comunidad. La intención de este artículo es realizar una propuesta de cambio y el reconocimiento de la práctica del artista comunitario, denominación elegida para aunar la acción comprometida del artista y educador o arteducador con voluntad activista, que decide salir del estudio e ir en pos del acompañamiento de las personas en todo contexto socioeducativo como opción personal-profesional. Es decir, renovar su proyecto que se funde y confunde con una propuesta del arte como servicio (o “arte-vida”).

El tejido de la comunidad socioeducativa se convierte entonces en ámbito de encuentro y creación. Así, una de las características de los relatos autobiográficos es que hablan de experiencias vividas ya que colaboran en la búsqueda y construcción de sentido pues el narrador las describe, interpreta y conecta entre sí como custodio de memoria colectiva. Las imágenes sirven de “puente” entre los diferentes acontecimientos y para ello es importante aclarar, desde un posicionamiento ético propio, que debe existir un permiso consentido de las personas que aparecen en ellas (también de familias de las infancias).

El relato autobiográfico, visual y textual, reconstruye así la acción realizada en el pasado que no es el actuar en sí mismo, sino la versión posible del que relata. Por tanto, cuando un narrador comparte fragmentos de su historia, presenta una narración sobre procesos relacionales que invitan a la interpretación del propio relato como autobiografía que implica necesariamente el sentido de lo comunitario. Es importante señalar que la raíz latina “com” evidencia la idea de “communitas”, también de “comercio”, que proviene de “cum” y significa “con”, “junto a” y “en compañía de” que es el “estar con otros” para compartir (partir y repartir en común-unidad). Es decir, el origen etimológico aporta el sentido colectivo de la reciprocidad para el intercambio de valores, bienes e intereses.

Por ello, las autobiografías o relatos de vida están arraigados en la experiencia humana que se “com-parte”, desde la *otredad*, con complicidad, compromiso y en compañía. Más aún, cuando reconstruyen acontecimientos en los que el narrador es testigo y se genera una transformación significativa en la conexión de situaciones cotidianas. Por tanto, esta estructura narrativa no es impuesta desde fuera, aunque la experiencia sea entendida por ese otro que se siente interpelado, ya que el relato autobiográfico describe tanto la vida del narrador como los contextos sociales atravesados por el discurso construido en un ámbito de sentidos compartidos basados en saberes comunes (Juliao-Vargas, 2021).

Por tanto, el enfoque metodológico del estudio será, pues, la *autobiografía comunitaria* que propone un enfoque articulado en tres dimensiones entrelazadas: la autobiografía, las prácticas participativas y la investigación artística. Esta autobiografía comunitaria se sustenta en el relato del recorrido de una vida, o parte de él, escrito por su autor para narrar procesos de interacción y diálogo que generan un significado en comunidad pues su valor reside en la experiencia compartida y la transformación social (Helguera, 2011).

2. METODOLOGÍA, OBJETIVOS, PARADIGMA PROCEDIMENTAL Y CUESTIONAMIENTOS

El enfoque de la *autobiografía comunitaria* como investigación cualitativa, pues, integra el relato de vida y se despliega con acciones artísticas relacionales, se estructura desde la intersubjetividad y produce autoconocimiento mediante la experiencia vivida pues el recorrido del artista comunitario es su “método” y también contexto de interpretación. La epistemología subyacente se basa en el *construccionismo relacional* (Gergen, 2009) que

propone la interacción entre realidad y sentido, la *estética relacional* (Bourriaud, 2006) a través de los conocimientos que producen las prácticas artísticas compartidas como saber dialógico y la *fenomenología narrativa* (Duero, Osorio, Córdoba y González Grané, 2021) que privilegia la experiencia encarnada, situada y subjetiva. El desarrollo metodológico de la construcción autobiográfica comunitaria propone estos objetivos:

- Reconstruir la trayectoria del artista comunitario mediante un relato autobiográfico que interpreta su propia práctica como mediación relacional y proceso de auto-conocimiento.
- Documentar, de manera visual y textual, los acontecimientos intersubjetivos, afectivos y simbólicos en contextos socioeducativos que construyen la autobiografía comunitaria.
- Transformar los procesos comunitarios en narrativa que revele una conciencia colectiva basada en la conversación de la lúdica y el juego performativo como metáfora de vida.

Así, el relato ofrecido se basa en las aportaciones recogidas en la sinopsis del diario del artista comunitario, la *documentación artográfica* elaborada a partir de la idea reggiana de ofrecer visibilidad a los procesos, la escritura colectiva y las entrevistas con personas participantes. Por tanto, el procedimiento de análisis y reflexión del relato es narrativo-autobiográfico y artográfico para identificar nudos del argumento, sus revelaciones y sentidos. Es decir, en su simbiosis y cruce, un análisis relacional e intersubjetivo que es interpretativo en la triangulación sensible y dialógica entre artista-comunidad-narración.

Y se define el paradigma procedimental del relato como *relacional-performativo*, surgido en el encuentro de los ámbitos de la pedagogía contemporánea y las artes, vinculado a enfoques que proponen el aprendizaje y la creación compartida como procesos situados e interrelacionales. Desde este paradigma pues, la acción del artista comunitario es, en simultaneidad, investigación, mediación, creación, memoria y transformación personal. En definitiva, el proceso narrativo se describe como una secuencia que se inicia con la identificación de hitos más significativos para la construcción del relato que emanan de la inmersión comunitaria en la presencia y la convivencia, la observación participativa, la acción artística colaborativa, el análisis interpretativo relacional y una conciencia crítica.

Enunciada la metodología de investigación del estudio, desde el sentido y la pertinencia del relato *autobiográfico comunitario* para el desarrollo de la narración textual-visual, la argumentación artística y pedagógica es la propia motivación ética y estética que invita al narrador a compartir su memoria con hechos interpretados desde su reflexión como un balance provisional de desaprendizajes y valorados, así, como extrañamiento propio.

Por tanto, la investigación mediada por el relato autobiográfico comunitario crea una autoconciencia del recorrido realizado con otros como intercambio de ideas, sinergias y esperanzas. Así, la permeabilidad de un lugar común investido por el cuidado mutuo y los afectos, como intercambio personal y profesional, es un enriquecimiento recíproco que intensifica la vida y ofrece interrogantes sobre el sentido de las prácticas artísticas generadas para el reconocimiento de la intersubjetividad (el yo-nosotros o nosotros-yo).

Para que todo ello sea posible, cada palabra, imagen, espacio, cuerpo y acción articulada en el relato colabora en la construcción dialógica que sustenta el deseo por el encuentro atravesado por las biografías y biología de las personas participantes y que no diferencia entre quien aprende y quien enseña. Así, cada metáfora de vida será expresión del arte y la educación en comunidad desde la pertenencia y permanencia en beneficio común.

Se proponen entonces diferentes cuestionamientos iniciales que subyacen en el propio discurso *autobiográfico comunitario* que emana del cuerpo colectivo pues repara en las

consecuencias, tensiones, presencias y ganancias (y algunas pérdidas) para desvelar las formas de actuar, pensar y sentir que sostienen la labor de un artista comunitario en contextos socioeducativos. Sirvan las preguntas como únicas certezas posibles a revisar:

¿Cómo la educación y las artes colaboran en la producción de *sentido* en comunidad?

¿Cómo resignificamos e integramos el valor de nuestro *cuidado* y el de nuestros *próimos* a través de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas?

¿Cómo se construye y permanece el *vínculo* en el ámbito socioeducativo si (aparentemente) la nueva realidad es ahora líquida y transitoria?

¿Cómo la educación, en relación con las artes, contribuye a otorgar *valor* y reconocer la diversidad comunitaria en su dimensión simbólica, narrativa, afectiva, etc.?

¿Cómo la educación en relación con las artes colabora en la toma de *conciencia* (crítica y sensible) para ser vehículo o mediador y no “herramienta” de cambio y crecimiento?

¿Cómo convertimos la creación individual en *transformación* colectiva?

¿Cómo realizar el *tránsito* de la identidad a la *alteridad*, del concepto al *afecto* y de los contenidos a los *sentidos* a través de la educación + artes en comunidad?

¿Cómo revelar y rebelar los *imaginarios* para favorecer que la acción comunitaria y la mediación vincular sean potenciales territorios de multi-inter-transculturalidad?

¿Cómo se concibe el *deseo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje en comunidad?

¿Cómo narrar las comunidades y las diversidades desde la *posibilidad*?

En definitiva, ¿cómo transformar la experiencia en *esperanza* desde, con y a través de educación + artes contemporáneas para imaginar juntos presentes y futuros posibles?

3. ALGUNAS CUESTIONES PRELIMINARES

No me instruyas déjame vivir, que mi riqueza comience donde tú acabas y que tu muerte sea mi nacimiento (...) No mi instruyas, vive junto a mí pues tu fracaso es que yo sea tu idéntico. Plegaria del estudiante (Maturana-Romesín, H. 1991)

Desde el relato cotidiano de la experiencia de vida como artista y docente (y aprendiz siempre), la presencia del *otro* es siempre organizadora y generadora de sentido de las experiencias compartidas, no solo con el estudiantado universitario de educación, sino también con todas aquellas personas e instituciones socioeducativas con las que hemos colaborado. Entendemos, pues, la esencia del arte con y desde la educación, como una declaración de intenciones que impulsa a continuar ambas labores en diferentes contextos relacionales en los que, independientemente de la edad y circunstancias de las personas, se promueven los mismos procesos de desarrollo humano en convivencia.

Así, desde la vida lúdica como una *mediación* (no “herramienta” o “instrumento”) para construir la narración de ese convivir, que no es subsidiario o relegado al ámbito formal o académico, en esta labor dialógica ha sido fundamental la configuración de “lugares de símbolo” (Ruiz de Velasco-Gálvez y Abad-Molina, 2019) para la aparición del deseo consciente que muchas veces no es posible por imposiciones de la razón, y por tanto, no razonables en la necesidad social de transgredir la exigencia del deber que transforma a las personas desde acciones originadas por la emoción y la cognición. En este ámbito, desear y razonar no son incompatibles sino interrelacionados y en constante conexión, tanto a nivel individual como colectivo, pues ambas acciones son necesidad humana y no podemos negarlas sino ofrecerles ese lugar en nosotros para su expresión legítima.

Por tanto, reconociendo ese principio del *deseo* como pulsión y motor de vida, el artista y educador (asumida en sus diferentes denominaciones y acepciones que concretamos en “artista comunitario”) puede y debe asumir un rol acorde con el sistema social donde actúa y habita. O cualquier institución educativa desde el cuestionamiento de la acción artística asumida que traslada la subversión a la subvención si no consigue emanciparse.

En esta posible circunstancia, vivida con intensidad, es deseable que la respuesta de unos y otros, ya sean artistas o educadores, sea adoptar una conducta crítica que no perpetúe el “modelo” que solicita resignación y obediencia, ya sea mandando o siendo mandado, apropiándose de la verdad mediante argumentos de objetividad y de razón absoluta. Por todo ello, la irrupción del artista como tallerista, mediador, residente o activista que es atravesado por la educación, como formación y transformación en el acompañamiento de las personas, se convierte en metáfora relacional sustentada por la *cultura matrística*, (Maturana-Romesín y Verden-Zöller, 2003) que se rebela y nos desvela un modo de vida centrado en el afianzamiento de los vínculos comunitarios basados en la participación, el respeto, la mutua aceptación y la confianza (no en control o la autoridad impuesta). Es decir, el gran potencial de construir un relato compartido con la aceptación arraigada en la reivindicación incondicional que nos reconoce como identidad individual y social.

4. ¿TALLERISTA, ARTISTA RESIDENTE, MEDIADOR, ARTEEDUCADOR O ARTIVISTA?

Sería complicada la autodefinición en alguna de estas denominaciones o catalogaciones. Decir que “en todas y en ninguna” es pretencioso pues no es la intención de este estudio el replanteamiento o la discusión entre ellas ya que sería otro propósito bien diferente.

Acogemos la práctica artística comprometida y transformadora en diferentes contextos humanos pues incluso en el término “tallerista” no se considera que haga referencia a un *artista-que-hace-talleres* sino, desde la propuesta de la filosofía reggiana, es una persona que crea interferencia en las certezas pedagógicas y que *Loris Malaguzzi*, su principal ideólogo, propuso como necesaria incomodidad en las escuelas para generar un cuestionamiento continuo de lo supuestamente ya sabido o establecido, además de manifestar una intencionalidad compensadora entre ética, estética y política (Hoyuelos, 2004). Desde esta misma colaboración obstaculizadora o sabotaje consentido a la cultura psicopedagógica, los “talleristas” de *Reggio Emilia* generaban ambientes y utopías sostenibles cuya principal pulsión era la alegría de convivir en comunidad (Vecchi, 2018). Existe, pues, un denominador común entre estos distintos enfoques y no será la principal diferencia el lugar o ámbito donde se realizan las acciones talleristas y artivistas pues el contexto educativo ya no es solo un reducto escolar y no son las principales acciones del taller el enseñar técnicas creativas o procedimientos artísticos realizando remedos de la obra de artistas más reconocidos. Es decir, atender la dimensión estética o experiencial.

Por tanto, el enfoque arteducador, o de la educación a través de las artes como finalidad pedagógica y formativa, se diluye actualmente en la contemporaneidad al entender que la dimensión política de sensibilización a las crisis sociales, económicas o ambientales, se corresponden con una identidad híbrida (no “modelo” o “perfil”) que no es excluyente y que sitúa también en el centro de su compromiso las necesidades y circunstancias de las personas, ya sean infancias o adultos, pues su labor no está regida por el horario de las escuelas, colegios, institutos o universidades. Es decir, comparten conscientemente “una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo al cual formamos parte” (...) pues “el artivismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas” (Mesías-Lema, 2018: 22). Así, y como expresa este autor, todo compromiso que trasciende a la transformación singular y plural, significa “implicarse y complicarse” además de explicar y explicarse no como justificación, sino argumentación que otorga sentido a una resiliencia activa, y no pasiva, que interpreta la realidad social.

Por ello, la denominación de la identidad de tallerista, artista residente, arteducador o activista, que se condensa en la propuesta del nombre de “artista comunitario”, puede depender de la naturaleza del proyecto compartido, pero quizás no del contexto o grupo humano de referencia pues son muy heterogéneos en su diversidad. Por todo ello, en el transcurso del texto, se usan indistintamente para resaltar semejanzas y posibilidades, no diferencias y dificultades que se compensan en la vocación del encuentro con otros.

En consecuencia, todas y cada una de las identidades que funden las artes y la educación, proponen experiencias relacionales desde la diversidad cognitiva, afectiva y emocional. O espacios compartidos, físicos e imaginarios, para generar un sentido de pertenencia con esos otros y reconocer nuevos vínculos más allá de ocupar las rutinas académicas. La propuesta de esa identidad múltiple y transitoria estaría basada entonces en *el juego performativo* pues esa es su “metodología” y propuesta de inclusión en la lúdica cuando el artista y educador es su gestor, acompañante, documentador y relator. Y así, por esa correspondencia existente entre el juego y la vida, el *arteducador* puede reinventarse o reconvertirse de la misma manera, sin la necesidad de conocimientos procedimentales o instrumentales. Y siendo conscientes de que el contexto es también un buen maestro, la escuela se abre como zona intermedia para metaforizar y representar el mundo social.

En resumen, la labor de esta figura profesional que trasciende lo personal, se concibe ahora, una vez revisada la idea originaria reggiana, como la aportación de una persona con un recorrido en las artes contemporáneas y que, a través de su mediación vincular, compromiso y presencia, colabora con la comunidad educativa para generar ese “lugar de símbolo” y al mismo tiempo, compartir su proyecto de vida que no solo tiene un valor estético, sino también ético, social y político. Es decir, el arteducador no es un proveedor de materiales diversos o conocedor de técnicas para la expresión artística en la búsqueda de la experimentación, va más allá, pues el artista residente y activista en todo contexto socioeducativo propone modelos de convivencia creativa a través de las manifestaciones del arte comunitario y documentación de procesos de la vida relacional en multiplicidad de relatos y mediante los símbolos expresados a través de la palabra, las imágenes, los objetos, los cuerpos en movimiento y la configuración de los espacios para la acogida.

En acuerdo con la acción de los docentes micro-utópicos y apasionados que comparten y extienden ese principio del deseo desde la posibilidad para generar nuevas ideas pues “no se centran tanto en grandes representaciones como en el desarrollo de acciones encaminadas a generar respuestas a corto plazo, consiguiendo una regeneración del contexto a través de pequeñas modificaciones en el mismo” (Mesías-Lema, 2018: 26), la transformación social que trasciende los conceptos en afectos, se representa con la intersubjetividad de la acción y no la “intervención” por su matiz invasivo e irrespetuoso.

Por tanto, la labor es siempre local, en lo mínimo y sencillo que también es testimonial, al convertir las rutinas en rituales desde la empatía de la proximidad en ocupaciones y preocupaciones comunes. Generar procesos de esperanza y confianza es también una manera activa de interferir en las políticas educativas que muchas veces atienden lo urgente antes que lo importante y permiten que el control de la calidad sea la voz de la conciencia del arteducador (como ejemplo, el discurso hegemónico de la agencia estatal que rige y justifica la promoción docente desde parámetros establecidos e impuestos, es desbordada por estas iniciativas no clasificables en puntajes pues poseen un carácter marginal o periférico pues no encaja en los formatos de la administración acreditadora).

Por todo ello y para contrarrestar esta situación, el juego y sentido del humor subvierten esa realidad que apenas es solo una parcela de méritos a satisfacer y certificar, pero no es el recorrido y su testimonio. Así, las acciones sugeridas desde la invitación de artistas que eligen el ámbito socioeducativo como el encuadre privilegiado para llevar a cabo un proyecto colectivo, proponen no solo empoderar al estudiantado, también al tejido social y familiar con la creación de espacios de encuentro para situar en común-unió sus dificultades y logros en la crianza que conectan o divergen de las políticas de infancias que son también un cuestionamiento de justicia social basada en principios de equidad.

Por tanto, el artista implicado y comprometido en cualquier entramado social tiene la maravillosa oportunidad de impregnar e impregnarse de una conversación que no le es ajena, sino propia (mucho más si es el ámbito educativo en el que hemos sido usuarios en nuestra infancia o quizás podamos ser ahora como padres, tutores o acompañantes). Siendo conscientes de que los espacios socioeducativos no son ya sitios de aprendizajes sino lugares para la compensatoria que palía las desigualdades, es en ese intersticio donde el artista comunitario halla pleno sentido a todo proyecto en el beneficio común.

No es, quizás, una cuestión metodología sino de filosofía, con voluntad e intuición, pues atendemos y entendemos la intersubjetividad en las artes como “estado de encuentro” para determinar que toda relación, celebración, acogida, ritual, presencia y convivencia es susceptible de ser una manifestación artística para compartir una experiencia de alteridad (Bourriaud, 2006). Y tampoco es su sentido el hacer *pedagogía crítica* pues ello implicaría entrar en ciertos debates que perturban y distraen la intención principal que sería la mejora de la calidad de vida de las personas y su agencia para la emancipación.

En definitiva, la sutil aportación del artista implicado en los contextos socioeducativos propone y necesita temporalidad y presencia, no para desarrollar procesos creativos sino para aceptar el compromiso de ser pleno agente activo para la transformación social, adecuándose a las formas de ver, representar y narrar de la comunidad educativa en la que se inserta con eficacia y también generosidad. Dicho de otra manera, sus diferentes tareas definen un profesional comprometido con el mundo de la educación que participa activamente en el desarrollo del proyecto sociopedagógico (normalmente refrendado, visible y redactado por escrito) y en la construcción de un *proyecto estético* (que es tácito, no visible y consensuado con cierta dificultad), dotando de sentido y significado, no sólo a las producciones de cultura infantil, también a las relaciones y manifestaciones que generan una transformación y resonancia con el mundo (Abad-Molina, 2008).

El necesario cambio social, político, ambiental y cultural no es horizonte sino camino que solicita, a través de las artes como medio y mensaje, la involucración de las comunidades para compartir el relato biográfico comunitario más allá de los circuitos artísticos que priorizan la estética o la económica del arte que la justicia social, los derechos humanos o la memoria histórica, etc. Desde la escucha y propia voz de ese relato autobiográfico compartido, se describe la identidad del artista-investigador-docente en este apartado:

5. RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UN RECORRIDO INACABADO

Elegí y decidí mi vocación casi por descarte pues sabía bien qué o quién no quería ser. Y tras los años de una pertinente formación académica en la Facultad de Bellas Artes de Madrid, donde tuve la inmensa suerte de vivir el espíritu de la *movida* a principios de los años 80, compartí varios estudios y talleres con diferentes artistas, sobre todo pintores y grabadores, hasta que pude tener mi propio espacio de trabajo. En todo ese lapso de tiempo (casi 20 años), practiqué el nomadismo de galería en galería con aceptable éxito, pero siempre con una inmensa inversión de esfuerzo e ilusión para que fuera rentable.

Esos destellos quizás contribuyeron a prolongar más el espejismo de querer ser artista y poder vivir de la creación, aunque fuera mediante la producción de objetos para élites culturales y económicas que adquirirían mis pinturas y obra gráfica, rara vez por su valor simbólico o emocional, y más frecuente, por una posible inversión de rentabilidad futura. Y cuando comencé a poner en crisis el “artefacto” u objeto artístico como transacción comercial, una galerista me comentó que no podía dejar de pintar pues los coleccionistas y compradores que tenían alguna de mis obras se sentirían “defraudados”. Todavía no entiendo, comparto o tengo algún sentimiento de culpa y responsabilidad por haberme tomado el permiso y la libertad de decidir mi destino sin la condición de ese vasallaje.

En abril del año 2003 realicé mi última exposición en una galería de Sevilla, con los gastos asumidos por mi parte y un gran sacrificio pues dediqué muchos meses a la preparación de la muestra. Seguramente no fue por una falta de empeño del galerista, pero solo se concretaron unas pocas ventas y tampoco hubo una gran difusión o críticas en la prensa, apenas algunas reseñas, aunque buenas. Pero me resistía a cerrar el estudio y claudicar en mi vocación, aunque hubiera sido “por descarte”. ¿Y qué haría con todos los cuadros y las carpetas de obra gráfica, con sus ediciones, que había realizado en todos esos años?

La solución y decisión no tardó en llegar. Una mañana que estaba atareado en hacer algo en el estudio, escuché por las ventanas que daban a una concurrida calle del centro de Madrid, las voces de la gente que pasaba justo debajo. Hasta ese momento no había reparado en ello con tanta conciencia y ya habían pasado varios años de convivencia con los “espejos”, como así llamaba a los cuadros pues me devolvían la imagen de mí mismo cuando tenía el cuadro en la mente, pero no era capaz de hacerlo igual sobre la tela. Ese mismo día guardé los pinceles y regalé los lienzos que aún tenía, todavía en blanco, a una academia infantil de pintura que había en la misma calle del estudio. Destruí muchos de los cuadros almacenados y los pocos que decidí conservar fueron formatos pequeños, pensando que, si mis hijos quisieran un recuerdo, no tuvieran que cargar con ese lastre.

Y quizás porque en ese momento ya compatibilizaba la creación artística con la docencia, pensé que el arte esencial y transformador no podía estar encerrado en un local y ser un ejercicio de autocomplacencia cuando no de una colaboración desinteresada. Así, elegí la vida como mi propio “estudio” y las historias de las personas, la mejor “materia prima” posible para realizar una obra que no tenía una firma propia, sino de toda la comunidad.

En esa transición de “artista mercantilista” a artista humanista, inicié la realización de la tesis doctoral por imperativo académico. Y por una cuestión azarosa y afectiva, tuve el privilegio de compartir (y nunca impartir) mis inquietudes, en el encuentro entre artes y educación, con el grupo *Enter-Arte* de “Acción educativa” inserto en los Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid. Gracias a esta coincidencia y también incidencia, se abrieron las puertas y ventanas de una nueva y apasionante manera concebir el arte con y desde otros (no “para” otros). Así, descubrí la experiencia artística en comunidad y no en la soledad del estudio que, además, podía compartir con las infancias, sus familias y adultos de referencia en un ambiente tan diferente al que provenía. Aquella revelación y transformación supuso ya la despedida del oficio que había aprendido durante tantos años para abrazar la concepción del artista como mediador al servicio de la colectividad.



Figura 1. Acciones de juego compartidas con infancias, 2006. Escuela Infantil 0-6 *Zaleo* (Vallekas, Madrid). Fotos del autor.

En el transcurso de los años 2006 y 2007 disfruté de un permiso de *residencia* concedido por la Comunidad de Madrid en la escuela infantil pública 0-6 *Zaleo* de Vallekas en la que pude convivir con las personas y la comunidad educativa de este centro socioeducativo.

Así, mi experiencia como “tallerista”, o denominación con la que justifiqué entonces mi permanencia y labor en esta escuela, ha sido una de las vivencias más intensas que ahora puedo relatar. La comunidad educativa me acogió como un integrante más, de tal forma que me sentí parte de ella desde un primer momento pues, incluso, ya no era necesaria una presentación diaria. Tal y como me expresó *Ana Díaz Cappa*, directora de la escuela: “*Javier, nosotros ya no nos saludamos, vamos directamente a la tarea. Y tú ya formas parte de nuestro paisaje cotidiano*”. Y así era siempre y sin que yo fuera consciente en el agradecimiento mutuo por todo lo ofrecido, más aún, en todo lo recibido en el día a día. Descubrí así el sentido de la vocación (des)esperanzada y encontré mi lugar como artista.

Este intercambio de experiencias y convivencias fue, por tanto, muy transformador para un cambio *radical* (en el sentido de arraigo o apego a las raíces) de mi imaginario docente y artístico, no solo profesional sino también personal, sustentado hasta ese momento por creencias y valores que ya no se correspondían con un anhelo de “trascendencia” a partir del deseo autoral que se ejerce en el ensimismamiento de un retiro en el estudio.



Figura 2. Espacios de símbolo y relación con las infancias, 2007. Escuela Infantil 0-6 *Zaleo* (Vallekas, Madrid). Fotos del autor.

Y ese desempoderamiento progresivo, como artista-autor-firmante, fue muy gratamente sustituido y recompensado por todo lo extraordinario que sucedió en la vida relacional de la escuela. Y entendí mejor la idea de “residencia” pues realmente me sentí como el invitado privilegiado en un contexto humano que era mucho más interesante y profundo que otros en los que había participado antes como artista residente o quizás colaborador”.

Es decir, y como propuesta, el artista insertado en un ámbito socioeducativo aporta un testimonio de “maneras otras” de hacer, mirar, pensar e interpretar, ya sin la presencia de un producto artístico como condición. Ya solo por puro deseo, su acción se desarrolla desde la participación, conversación y documentación que surgen en el ofrecimiento de un espacio para el *encuentro performativo* como es esta experiencia en ese mismo año:



Figura 3. Proyecto “Especulaciones: intrínsecamente subversivos”, 2007. Alhóndiga de Segovia, Espacio de Arte en la Casa del Siglo XV de Segovia y Universidad de Jaén. Fotos del autor.

El tapiz de *Post-it* pretendía ofrecer un espacio dinámico que cobraba vida a través de la corriente de aire generada por un ventilador. Pero ocurrió que, el día de la inauguración, asistió una familia que quedó fascinada por la presencia de la instalación y fue entonces cuando una niña solicitó permiso para entrar dentro y no solo mirar desde fuera. Lo que sucedió en aquel instante, y guardamos todavía el vivo recuerdo, fue muy revelador pues

los *Post-it* eran agitados por la interacción de las personas y no por la máquina. Es decir, el espacio se transformaba desde su uso lúdico y resignificación para la participación, de manera evidente por los que eran espectadores y ahora se habían convertido en actores.

Otra colaboración significativa en este recorrido fue consensuar el *proyecto estético* en la escuela infantil *Zaleo* (Vallekas, Madrid) para compartir las señas de identidad de toda la comunidad educativa. El *espacio total* de la escuela se activa, así, como memoria para mostrar todas las dimensiones de la vida relacional y sus valores, pero no como mera decoración, sino para desarrollar un concepto del espacio como construcción de sentido.

Es decir, rescatar y reconocer lo que cada día determinamos como extraordinario en la singularidad y pluralidad de un proyecto que implica la labor del arteducador y en el que todos los participantes tienen la posibilidad de proyectarse a través de sus historias e imaginarios propios que las artes ofrecen visibilidad para describir un ámbito de realidad compartida. Maneras de mostrar micro-narrativas que descubren vínculos y relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas como principal recurso y medio para la creación simbólica colectiva. Así sucedió en la transformación de la puerta de entrada de la escuela *Zaleo* con la colaboración de las familias para expresar la “metáfora” de la acogida diaria a través de dualidades de palabras y los dibujos de las niñas y los niños.



VACÍO - LLENO PIEL/PIEL TRUQUE - MAGIA SENTIR/CREAR ALMA Y CUERPO

Figura 4. Proyecto de Arte comunitario con familias en la puerta de escuela *Zaleo*, Vallekas, 2020. Foto del autor.

La importancia de este espacio de tránsito tiene además gran valor simbólico y cultural para expresar los significados que conectan la transición entre interior y exterior como umbral de presente y futuro (“raíz” para permanecer y “alas” para arriesgar). La dinámica realizada con las familias, en la ofrenda de palabras, hizo posible su gestión y concreción.

Desde la mediación en el ámbito universitario, se realizó antes el proyecto “*Lugares (e imágenes) de la memoria: Proyecto intergeneracional de Arte de Participación*” que fue concebido y desarrollado para sumarse a los actos simbólicos y académicos que tuvieron lugar el 11 de marzo de 2005, un año después de los terribles sucesos que acontecieron para la historia reciente de Madrid y del mundo entero. Por ello, quisimos ofrecer un proyecto de esperanza para manifestar y hacer visible la memoria colectiva. Así, la muestra reunió un conjunto de instalaciones, además de diferentes imágenes y objetos simbólicos aportados por el estudiantado y por sus familias.

Se trataba, en definitiva, de crear una exposición colectiva e intergeneracional que pretendía servir como homenaje o conmemoración a las víctimas de toda índole y la elaboración compartida de un duelo. Como muestra de estos proyectos, la estudiante *Irene González Sanz*, realizó una acción performativa en la estación de Atocha de Madrid, solicitando a los viajeros sus billetes usados y pidiéndoles que escribieran algo al dorso. Esta iniciativa estaba cargada de simbolismo, tratando de extraer del anonimato a un objeto que significa el viaje de la persona como proyecto vital (el viaje de la vida) pues el billete es la metonimia que representa sus deseos, ilusiones y esperanzas.

Así, los billetes no terminaron en una papelera, sino que fueron rescatados como objeto valioso para ser expuestos en un gran mural (192 exactamente, tantos como víctimas hubo). De esta manera, un día normal en su cotidianeidad se transformó, a través de la memoria, en un acontecimiento de extraordinaria importancia. El encuentro casual con otras personas se convierte así en un momento decisivo cuando un objeto desechable se transforma en auténtico símbolo, por decisión y acuerdo con el otro.

“*Billetes de tren, Billetes de vida*” fue el título de esta acción performativa realizada en febrero de 2005 como parte integrante del proyecto gestionado por la estudiante, en colaboración con un artista comunitario y la ayuda de diferentes colaboradores. Para ello y como ya se ha comentado antes, se solicitó a los viajeros de tren su billete usado y un pequeño testimonio escrito o dibujado al dorso sobre sus sentimientos relacionados con su memoria o recuerdo de los atentados del 11-M un año después. Muchas personas anónimas colaboraron de forma espontánea y expresaron palabras de solidaridad, deseo de paz, impotencia y miedo, otras contra el olvido y el terrorismo. Con todos los billetes escritos se realizó un gran panel y en otro contiguo, se sugería la posibilidad de participar mediante una caja con billetes usados que invitaban a escribir un mensaje para añadirse después a la composición. *Irene González* pensó este texto:

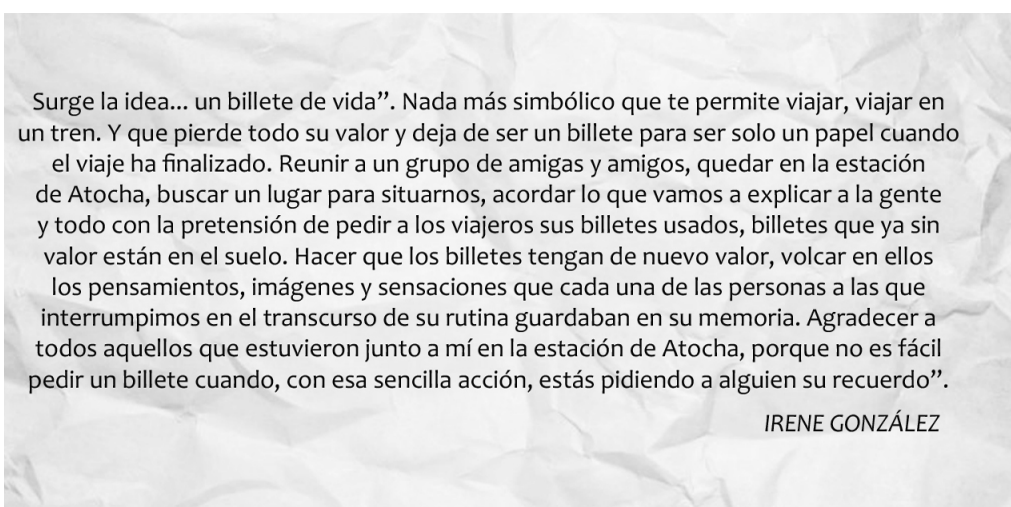


Figura 5. Recreación del texto escrito por la estudiante para el proyecto “Billetes de tren, billetes de vida”.



Figura 6. “Billetes de tren, billetes de vida”, 2005. Acción performativa y fotos: Irene González Sanz.

En el acompañamiento del proyecto, el artista comunitario debe saber otorgar la “figura” para ser “fondo” y diluirse en el proceso con otros. Pero no es negación de la identidad del nombre propio, sino descentralizar el sentido de autoría y reivindicar la desposesión.

Paralelamente, se propuso al colectivo de la Universidad de Mayores (UMA) un proyecto desde la mirada de sus propias manos como “lugar de la memoria” pues en ellas quedan impresas las acciones de toda una vida y también del devenir (líneas de la vida y el destino). Para su participación, se propuso un encuentro intergeneracional con el estudiantado universitario y en el transcurso de la convivencia, se solicitó a las personas mayores que dibujaran, en hojas de papel, el mapa de sus recuerdos y emociones hasta donde pudieran recordar en el tiempo. Estos mapas e imágenes que representaban su recorrido vital fueron integrados en un montaje fotográfico de grandes dimensiones con la superposición de su propia mano o de otra persona del grupo con la que se quisiera compartir la reactualización de la vida desde recuerdos y acuerdos que fueran comunes.

También los objetos, como proyecciones y periferias de la memoria con toda su carga simbólica, tuvieron un lugar en el espacio de la muestra pues estaban investidos de emociones y recuerdos. Una de las ideas que frecuentemente surgió en la conversación fue el darse cuenta de que estos recordatorios colaboran para definir la propia identidad que es compartida en la alteridad, es decir y como comentaron algunas personas “en el espejo del otro” pues “espejarse” ahora significa cruzar las biografías que coinciden con sucesos mediante los cuales creamos y recordamos los relatos de la memoria colectiva.



Figura 7. “Cartografías de la Memoria”, 2005. Imágenes de las manos del colectivo participante + representaciones gráficas con los recuerdos y coincidencias en historias de vida. Foto del autor.

El mapa de la memoria de una persona participante se emplazó en el soporte de la mano de otra distinta con la intención de hacer visible una identidad múltiple y compartida. Parecidas experiencias, emociones o recuerdos coincidentes en recorridos diferentes, se unieron con líneas de vida y puntos de color que señalaban encuentros y convergencias.



Figura 8. "Espacio textual", 2018. Proyecto en Campus UAM. Fotos del Autor y Google Maps.

La propuesta de *escritura colectiva*, en el ámbito del campus universitario, se desarrolló desde la propia iniciativa del estudiantado de educación. En esta experiencia no se creó un texto colaborativo realizado en pequeño formato, sino que se eligió una sola palabra para ser "construida" como tarea común del grupo (el término FUTURO es coherente en el lugar donde se celebran los actos académicos de graduación). Se dibujó a gran escala la palabra y se preparó una pintura reversible que se borrara lentamente con el tiempo.

El colectivo participante fue motivado por el arteducador con la revelación de que no se había solicitado el permiso y que muy posiblemente habría una amonestación verbal por parte de la dirección del centro universitario, como así ocurrió, además del recordatorio de la autorización pertinente que era obligada, aunque la respuesta fuera una negativa. A pesar de todo ello, la acción fue muy celebrada en el campus y ya desaparecido el texto por su exposición a la intemperie durante varios cursos, se descubrió casualmente que el satélite de *Google Maps* había hecho una fotografía aérea en el mismo momento de su realización. Ya actualizada, queda en la imagen todavía su permanencia y testimonio.



Figura 9. "Vaivén", 2009. Centro de Arte La Panera, Lleida. Proyecto: escuela infantil 0-6 Zaleo (Vallekas, Madrid) y escuela Capponi (Lleida). Muestra comisariada por Helena Ayuso + Glòria Picazo. Foto del autor.



Figura 10. "Vida, más vida", 2015. Proyecto: "ATMÓSFERAS para o cambio educativo" en espacio de la NORMAL (UDC). Exposición comisariada por José María Mesías Lema. Foto del autor.

Se concibió un espacio simbólico para su transformación por los visitantes y "ofrecer la oportunidad de expandirnos, de gritar, de liberarnos en una acción física, de excitarnos a partir de la instalación lúdica "Vida, más vida" (Mesías-Lema 2019: 155).

En otros proyectos de "escritura colectiva" y en diferentes convocatorias y encuentros, fuimos invitados como artistas comunitarios para solicitar y emplazar palabras donadas por personas colaboradoras que expresaban así su percepción ciudadana o expectativas expresadas para manifestar conciencia colectiva y memoria del lugar.

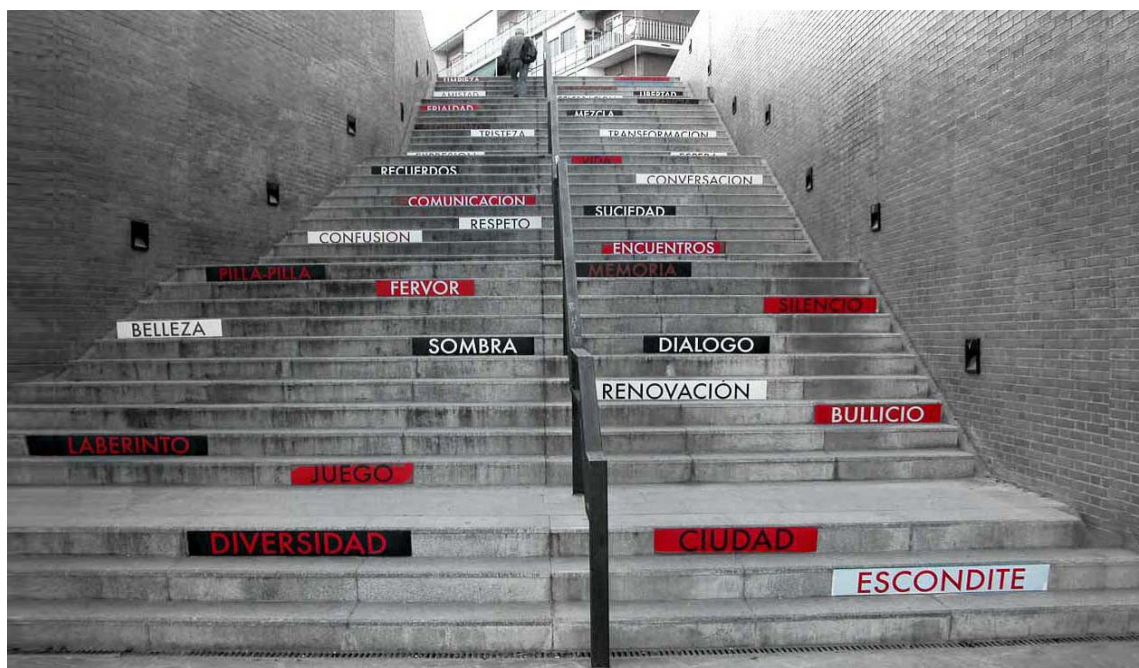


Figura 11. "M2", 2006. Javier Abad + Alfredo Palacios. Arte Urbano (Alcobendas, Madrid). Foto del autor. (Segovia-Baus, 2015).

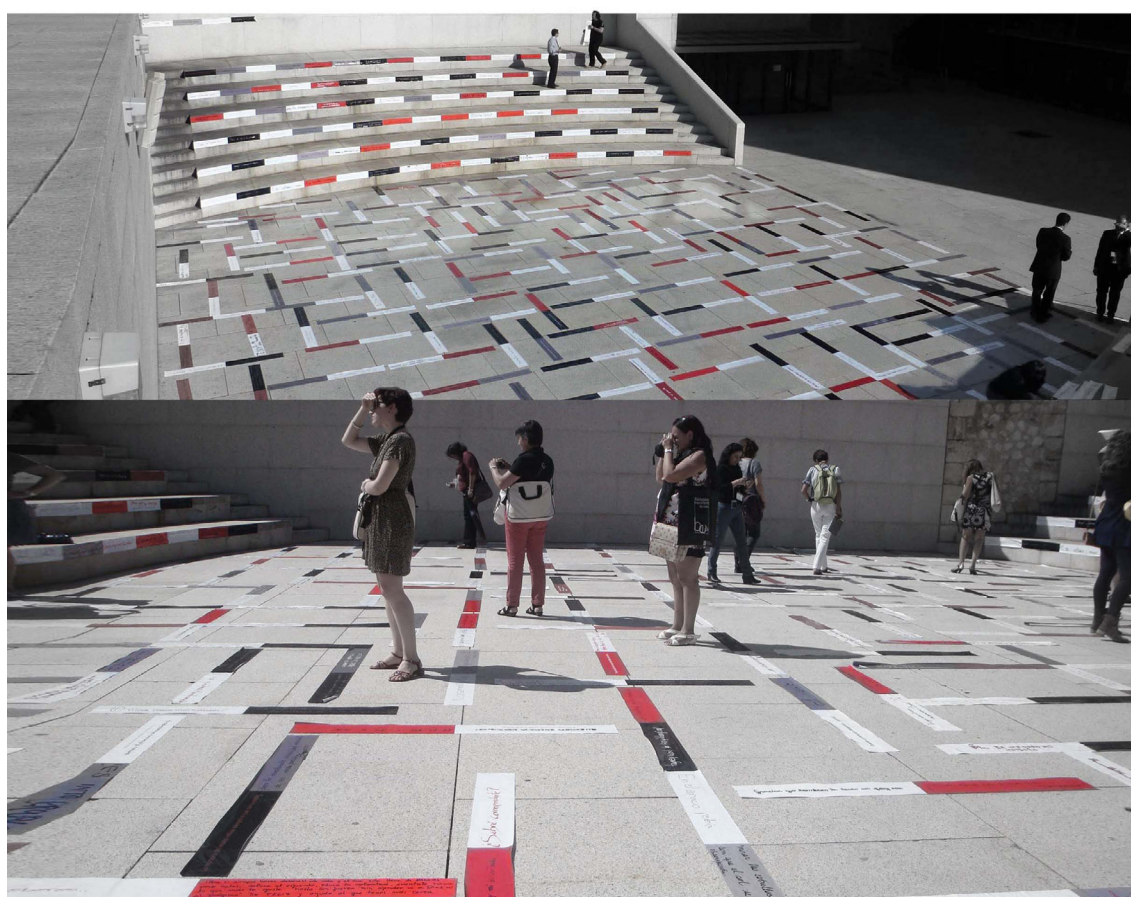


Figura 12. Palabras Cruzadas, 2012. Salamanca, Foro Congreso Iberoamericano-OEI. Foto del autor.

Más tarde, y desde la invitación de la Fundación *Arteducarte-Tinkuy* de Quito (Ecuador), concebida desde la creación de experiencias significativas entramadas en el encuentro de artes, educación y cultura para el desarrollo comunitario en ámbitos socioeducativos, realizamos una colaboración e intercambio de *des-aprendizajes* para la vida y pensar la pedagogía desde otra perspectiva que es no solo útil, sino urgente (Segovia-Baus).

Partiendo de los relatos autobiográficos de las personas participantes, la propuesta de juego performativo y la reflexión compartida se basó, en palabras de *María Consuelo Tohme Mantilla*, coordinadora de este proyecto, en el desmontaje de las estructuras y comodidades de la práctica artística en el aula y la entrega de las mejores referencias para un reconocimiento en el propio relato. De esta manera, se sitúa a la persona en el centro de la acción pedagógica y el acompañamiento se comprende entonces como la celebración de la intersubjetividad que favorece la convivencia en todo suceso de la vida relacional que se manifiesta en la lúdica. Así, acompañar es compartir un lugar y tiempo privilegiado para el vínculo, desde y con mediación de la palabra, la metáfora y el juego.

La acción transformadora del encuentro se convierte en pedagogía, y no al contrario, pues la propuesta del artista comunitario se funde en la mixtura con la *minka* o práctica ancestral de trabajo colectivo con raíces en las culturas indígenas andinas. Es decir, una forma de trabajo comunitario que es voluntario y solidario, donde los miembros de la misma comunidad se encuentran para realizar tareas que benefician al procomún, la reciprocidad y el sentido de pertenencia para crear una experiencia cultural y dialógica. El *tinkuy* o encuentro es un sustrato narrativo aún más simbólico que la *minka* pues no propone solo “juntanza” o reunión de diferentes personas, sino la dilución y coincidencia de voluntades a través del diálogo, el intercambio y la impregnación mutua para generar algo nuevo a partir de la diferencia. En este cruce de saberes y comunidades, el *tinkuy* representa la conversación de entre diferentes conocimientos ancestrales, científicos o populares para compartir experiencias, resolver conflictos o celebrar la interculturalidad.

Y al resguardo de este mismo espíritu, el arte comunitario emerge no desde la mediación personal de un arteducador que es aceptado para ser altavoz y memoria del grupo y rescatar así las ideas que se lanzan al centro, sino se desvela con la intencionalidad del colectivo para manifestar convergencia en la otredad como construcción del símbolo que necesita de una resonancia donde espejarse y reconocerse. De esta manera, el artista comunitario propone experiencias relacionales para expresar, con y desde, las artes lo que no puede ser descrito de manera literal o denotativa, sino simbólica o connotativa.

Esa experiencia metafórica compartida se traslada pues a la interacción lúdica desde la que surgen los conceptos y afectos que trascienden lo que es previsible, invitando a explorar el significado múltiple de lo que no se pretende definir sino sugerir, dejando un espacio para que cada participante complete y enriquezca el sentido del *tinkuy* desde su vivencia personal y la evocación de situaciones similares que representan los valores e ideales compartidos por una misma comunidad de interpretación.



Figura 13. “La crisálida”, 2008. Acción de juego performativo con colectivos docentes. Foto del autor.

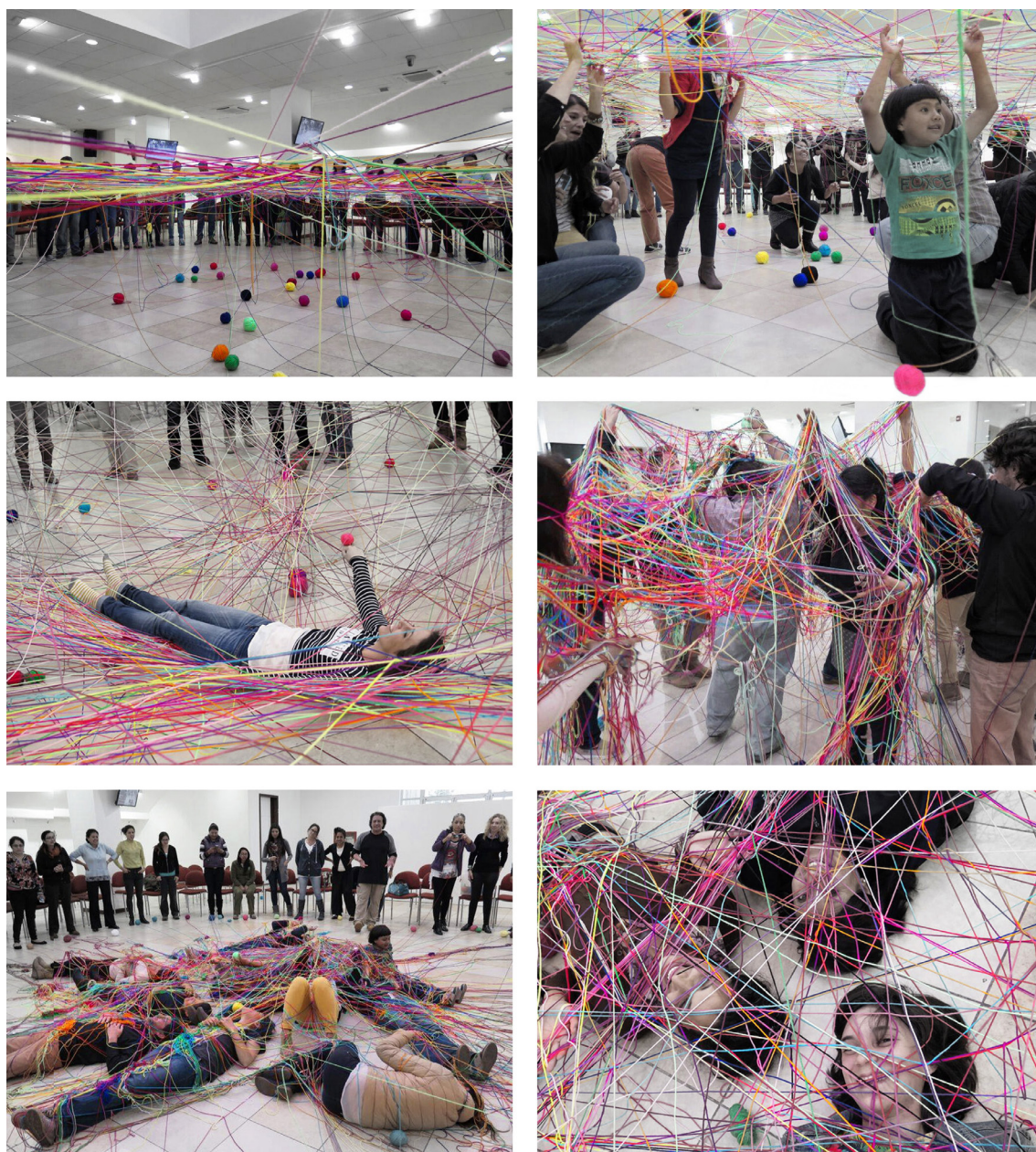


Figura 14. *Tinkuy*, 2015. Universidad Andina, Quito. Juego Performativo. Fotos: M. C. Tohme.

En el desarrollo de las diferentes acciones con objetos mediadores o soportes simbólicos (ovillos de lana, rollos de papel, etc.), cada participante agradece la acogida del grupo y comprende que cada ofrenda personal está investida de valor como singular aportación para expresar y visibilizar el sutil entramado de la comunidad en el *tinkuy*, pues, en cada acción y gesto se representa la *metáfora relacional* que es necesariamente compartida.

Cada persona contribuye con un hilo como expresión de su “yo” y que comparte con otras participantes que lo recogen y vuelven a arrojar, mientras tejen espontáneamente una red de conexiones que permite, al finalizar la acción, que el colectivo esté vinculado entre sí. La comprobación de esa fortaleza del grupo cohesionado a través de los hilos entrelazados se verifica, de forma real y no solo imaginaria, en la envoltura coreográfica de los cuerpos y los objetos que se enredan en un vaivén de órdenes y caos (y viceversa). Esta acción de juego performativo es *metáfora corporal* y *objetual* para representar y visibilizar el sentido de pertenencia a una misma comunidad.



Figura 15. *Tinkuy*, 2015. Universidad Andina, Quito. Juego Performativo. Fotos: M. C. Tohme.

Con el rollo de papel, objeto simbólico para evocar la conectividad que aparece, y puede también desaparecer en su fragilidad, el colectivo juega con la posibilidad de la extensión y la distensión que así expresan las relaciones humanas en la cercanía y en la proximidad.

De esta manera, vivir en la metáfora (y compartirla) colabora en la construcción de un relato colectivo que es visible a través de un proceso narrativo de participación y de inclusión. Se trata, pues, de elaborar en ese entretejido los significados del encuentro performativo que desvela la simbología que nace y se comparte en y con un determinado grupo humano, expresada mediante la palabra, la imagen, los objetos y las acciones. Es decir, un puente entre lo visible y lo invisible (pero real) que posibilita la calidad de las relaciones pues necesita de otros como receptores e intérpretes de ese relato procomún.

Y, en ese mismo espíritu *tinkuy*, pero ya en otro contexto y lugar, he sido acompañado por otros artistas comunitarios con los que he coincidido en el intercambio cultural para compartir la experiencia con estudiantes universitarios de educación social y hacer ahora nueva mención al sentido de la labor como docente de educación artística y arteducador.



Figura 16. Encuentro con Xirou Xiao + Cangrejo Pro, 2019. Matadero-Madrid. Fotos del autor.

Recientemente realizamos colaboraciones con familias de la comunidad china de Madrid en el Centro de Cultura Contemporánea *Condadoque* a través del proyecto *Tian Ma Xing Kong*, ideado para tejer redes con organizaciones vecinales del entorno y concretar una práctica de mediación artística contextualizada en institución sociocultural (Abad-Molina y Ruiz de Velasco-Gálvez, 2025) y otros encuentros con colectivos de artistas chinas que, desde la acción performativa, proponen una reflexión participativa sobre la diáspora, la identidad deslocalizada e inclusión de propuestas A/r/tográficas (Xiao, 2025).



Figura 17. "Pensar dormida", 2025. Propuesta autobiográfica, Educación UCM. Fotos del autor.

Como intermedio, permanecemos y continuamos aún en la invitación al estudiantado universitario para consensuar el programa académico de las asignaturas pues no debe ser un ejercicio de poder docente, sino una conversación abierta y dialógica basada en sus intereses y necesidades del presente y sus devenires en el futuro. El relato de este recorrido está inacabado y en continuo tránsito, pero si hubiera que resumir todos estos fragmentos de una experiencia vital como artista comunitario en solo cinco palabras clave, estas serían: *deseo*, *sentido*, *comunidad*, *resiliencia* y *alegría*. Continuará sin final, pues ya sabemos que la utopía es el viaje, pero no el destino.

6. CONCLUSIONES

El juego será fiesta, la fiesta será trabajo, el trabajo será juego (Johannes Itten, 1923).



Figura 18: Encuentro de Arte Comunitario, 2016. Centro de Creación Contemporánea *Matadero*, Madrid. Fotos del autor.

En el actual escenario de las metodologías cualitativas, el enfoque autobiográfico ha ido adquiriendo un lugar relevante en la intersección entre las dimensiones socioeducativas, psicológicas y artísticas. Desde ese posicionamiento, se ofrece el relato de la experiencia de vida que el sujeto efectúa desde su propia historia como narrador para significar su recorrido y otorgarle diferentes sentidos. De esta manera, se concibe la autobiografía como un correlato que afecta y es afectado en interrelación y continua transformación.

El relato de vida y su construcción narrativa desde la visualidad y textualidad constituye una vía investigadora para la reconstrucción de la vivencia intersubjetiva como fuente de hipótesis y autoconocimiento, además de la identificación con los sucesos en el tiempo. Y desde esta revisión o resignificación de la labor del artista comunitario en contextos socioeducativos que se diluye en el acontecimiento realizado y reinterpretado por la verdadera protagonista, es decir, la dinámica relacional del grupo humano donde actúa. El artista comunitario colabora para generar una experiencia de memoria y conciencia colectiva que representa así una actitud vital y un compromiso (Abad-Molina, 2007).

El enfoque investigador a través del relato autobiográfico permite pues, la posibilidad de la comprensión y reelaboración de la propia identidad como educador y artista a partir de experiencias que pudieran parecer fragmentadas o discontinuas, pero que generan sentido desde la interpretación de la educación y el arte como procesos sociales desde una perspectiva individual. Es decir, tomar conciencia de transformar y ser transformado.

Por tanto, desde el enunciado de las preguntas y objetivos, se concluye que el enfoque investigador del relato autobiográfico comunitario permite comprender la experiencia socioeducativa y artística desde una intersubjetividad del conocimiento que se interpreta a través de la trayectoria de vínculos y recuerdos que revelan las emociones. En este sentido, el relato autobiográfico no solo describe unas determinadas prácticas, sino que también produce teoría desde experiencias que identifican las continuidades, y también las fallas, que permiten repensar esas prácticas, afianzar las tesis y reconstruir la identidad personal y profesional que propone reflexión crítica y situada en el contexto.

Así, se considera la pertinencia e importancia del contexto para la acción comunitaria, en el que las personas participantes puedan comprender los significados de las acciones simbólicas, no como una “animación” o evento de carácter festivo, sino como suceso del relato colectivo que es visible en el encuentro, activando el imaginario colectivo desde la agencia y la emoción que no se obligan desde las expectativas del artista comunitario. Es decir, no es su labor el intentar cumplir una ilusión que no es la que el grupo expresa y le representa. El riesgo es que su aportación sea la que adquiera un protagonismo que, inevitablemente, tiene una atribución de autoría o la necesidad de una “certificación”.

Otra conclusión es la conciencia del posible conflicto que puede aparecer en el desarrollo de la acción artística compartida, entendiendo que las personas participantes pueden ser cautivas del acontecimiento y quedar apenas en un segundo plano o, sencillamente, son el elenco que acompaña por inercia ese guion ya dado. Entonces son colaborantes y no participantes, con una implicación mediada por la necesidad del artista comunitario. Otro cuestionamiento de esta situación se focaliza en la aparición reciente y emergente de la figura “performer educativo” que realiza su acción a modo de catálogo replicable y que diluye así su verdadera esencia pues cada ámbito humano es diferente y es diverso.

También pudiera suceder una incomprensión por parte de las instituciones y una amplia diversidad de expectativas en la propuesta del artista comunitario con la consiguiente tensión de sentido e intereses pues su labor no es un “producto” que sea publicable o transferible como resultado de una inversión. Y, por tanto, existe una presión tácita que demanda la rentabilidad de la acción artística e incluso la necesidad de la programática.

Y otra conclusión, quizás más compleja, es la necesidad de un ambiente de introspección que permita profundizar más sobre todo aquello que resulta superfluo y prescindible. Nos referimos entonces a la necesidad de conciliar la contemplación con las urgencias y disposición que sobrevalora el discurso de la *otredad* y lo ha puesto de moda sin asentar previamente una experiencia reflexiva, ajustada y continuada. En decir, se considera que la justificación y razón para hacer arte con otros es un recorrido coherente del que no se parte de inicio, sino al que se llega como desenlace de un relato que se funde con la vida.

Para finalizar, se ofrecen nuevas preguntas que emanan de las anteriores y condensan las inquietudes que ha generado la realización de este relato autobiográfico y que son ahora el motor necesario para su continuidad en la fusión del perfil del artista comunitario con el de educador o docente. Por tanto, y en acuerdo con la idea de que “un arteducador no es la suma de un artista y un profesor” (Mesías-Lema, 2019: 45), la disociación de ambas labores no es posible desde la implicación que supone la renuncia consciente a impartir pues es aún más comprometida y esencial la acción de *compartir*.

Y si el arteducador es un *outsider*, que esa tarea en lo fronterizo y tangencial del sistema sea testimonio para ofrecer procesos de esperanza como un acto creativo que propone la reversibilidad de todo aquello que nos desafecta, disponiendo de esa esperanza como resiliencia simbólica que no es ya una acción individual, sino relacional. En definitiva, que cada nueva pregunta sea la renovación de un compromiso en la conciencia de no-saber:

¿Cómo puede el artista comunitario compartir el proyecto con un *colectivo* respetando sus circunstancias y necesidades para que no se convierta en cautivo o subordinado?

- ¿Cómo imaginar prácticas educativas y artísticas que no solo interpreten la *realidad*, sino que también la recreen desde el deseo, la sensibilidad y la esperanza colectiva?
- ¿Cómo abrir espacios de escucha estética y poética en la escuela y la *comunidad* para que los silencios, las memorias y las ausencias encuentren modos de ser narrados?
- ¿Cómo reinventar los lenguajes y *símbolos culturales* para que se transformen en puentes intergeneracionales e interculturales dentro de la comunidad socioeducativa?
- ¿Cómo activar experiencias artísticas que movilicen afectos, cuerpos e imaginarios compartidos como buenas prácticas de *cuidado mutuo* y de *resistencia* creativa?
- ¿Cómo articular en la educación + artes una pedagogía del *cuestionamiento* que abra el futuro posible y la revisión crítica de las narrativas dominantes del presente incierto?
- ¿Cómo posibilitar que la educación + artes sean *mediaciones* posibles para la construcción de la memoria colectiva en tiempos de virtualidades inteligentes?
- ¿Cómo generar prácticas pedagógicas basadas en la incertidumbre y lo inesperado para sostener la posibilidad del *diálogo* entre lo local y lo global, a veces, irreconciliable?
- ¿Cómo habilitar y legitimar lenguajes artísticos que permitan *narrar* lo invisible, lo inefable y lo excluido en los ámbitos socioeducativo que necesitan de “productos”?
- ¿Cómo construir pedagogías desde la posibilidad del *encuentro* y el cruce de biografías reconociendo lo sensible de la experiencia de descubrirnos en otros como necesidad?
- En definitiva y por tanto, ¿cómo transformar los espacios socioeducativos en *territorios* de creación compartida donde cada gesto sea también un acto político y poético?

7. REFERENCIAS:

- ABAD-MOLINA, J.** (2007). Experiencia estética y arte de participación: el juego, el símbolo y la fiesta. En S. Díaz Rodríguez, y S. Montemayor Ruíz (coords.) *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (37-76). MEC.
- ABAD-MOLINA, J.** (2008). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: el artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. En N. Antúnez del Cerro, N. Ávila Valdés, y D. Zapatero Guillén (coords.) *El arte contemporáneo en la educación artística* (181-187). Eneida.
- ABAD-MOLINA, J., Y RUIZ DE VELASCO-GÁLVEZ, Á.** (2025). Instalaciones de juego y arte comunitario: una experiencia de mediación artística e intercultural con familias de la comunidad china de Madrid. *Pulso: Revista de Educación*, (48), 63-82. <https://doi.org/10.58265/pulso.7518>
- BERTAUX, D.** (2011). El enfoque biográfico: validez metodológica y potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- BOURRIAUD, N.** (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo editora.
- DUERO, D. G., OSORIO, F., CÓRDOBA, M. C., Y GONZÁLEZ GRANÉ, M. DEL C.** (2021). Sistematización de un modelo fenomenológico-narrativo para el análisis del relato autobiográfico durante el proceso psicoterapéutico. *Psyche*, 30(1), 1-19.
- GERGEN, K. J.** (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.

- HELGUERA, P.** (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.
- HOYUELOS, A.** (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.
- ITTEN, J.** (1923). Principios pedagógicos del curso preliminar en la Bauhaus. En W. Gropius (Ed.), *Bauhaus: Weimar 1919–1923*. Bauhaus Verlag.
- JULIAO-VARGAS, C. G.** (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, 78, 79–95. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079>
- MATURANA-ROMESÍN, H.** (1991). *El sentido de lo humano*. Editorial Dolmen.
- MATURANA-ROMESÍN, H., Y VERDEN-ZÖLLER, G.** (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. J.C. Sáez Editor.
- MESÍAS-LEMA, J.M.** (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(57), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- MESÍAS-LEMA, J. M.** (2019). *Educación artística sensible: Cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial Graó.
- RUIZ DE VELASCO-GÁLVEZ, Á., Y ABAD MOLINA, J.** (2019). *El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Editorial Graó.
- SEGOVIA-BAUS, F.** (2015, julio 21). Pedagogía del encuentro. *El Comercio*. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/blogs/la-silla-vacia/pedagogia-encuentro-xavierabad-faustosegovia/>
- VECCHI, V.** (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Ediciones Morata.
- XIAO, X.** (2025). *Cangrejo Pro: la performance colectiva y las mujeres-jóvenes chinas en Madrid* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. Docta complutense <https://hdl.handle.net/20.500.14352/120083>

Javier Abad-Molina. Es Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, Artista Comunitario y profesor acreditado en la unidad docente del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación (UCM). Profesor del posgrado “Educación Artística, Cultura y Ciudadanía” de la CAEU-OEI (2008-2017) y es coautor de los libros “El Juego Simbólico” (2011) y “El Lugar del Símbolo: El imaginario infantil en las Instalaciones de Juego” (2019) con Ángeles Ruiz de Velasco-Gálvez. Como dupla investigadora realizan colaboraciones en el diseño de propuestas artísticas y educativas para Museos y Centros de Arte Contemporáneo. Son ponentes en Congresos de Europa y países de Hispanoamérica. Sus publicaciones están relacionadas con la configuración de espacios lúdicos para la infancia a través de *Instalaciones de Juego* y la creación de contextos para la vida de relación y el encuentro destinados al desarrollo de colectivos socioeducativos y culturales.