



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Estática de la Estética.

Propuesta metodológica de educación estética para bachillerato con énfasis en el cotidiano.

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA:

Lizbeth González Castro

Directora de tesis:

Dra. Alma Dea Cerdá Michel

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

Agradecimientos

A mi tutora la Dra. Alma Dea Michel por ser guía, acompañante y observadora. Por el apoyo y la confianza puesta en mí y en mi trabajo. Por las sesiones de tutoría cargadas de grandes reflexiones. Por su profunda, paciente y generosa compañía en todo este proceso.

A las chicas y chicos que participaron en el taller y que se atrevieron a hacer todas esas “locuras”. A ellos y ellas que dejaron caer el cuerpo a placer.

A mis maestros de la línea en Educación Artística: Francisco, Alejandra, David y Alma Eréndira por la constante disposición y dedicación al compartirnos sus experiencias, conocimientos y saberes.

A mis lectores: Francisco González, Maru Reyes, David Ortega y Mayra Ibarra por el tiempo prestado para dar lectura a este trabajo. Por sus oportunos comentarios que enriquecieron el resultado final.

A Celene por darme la oportunidad de llevar a cabo esta propuesta en la Preparatoria n° 27. Por su apoyo en todo momento.

A mis compañeras: Ana, Águeda, Julieta y Lily, porque juntas nos hicimos más gozosa la vida en la maestría de forma presencial y también en la última etapa desde la virtualidad. Por las recetas, por los afectos, por todo lo compartido.

A Daniel porque aunque no entiende a ciencia cierta qué hago, me impulsa cuando me hace falta confianza.

Y a mi familia: porque sí, porque siempre, porque todo, porque no hay forma de que no estén presentes en cada momento de mi vida.

Dedicatoria

A todo aquel artista docente que haya experimentado una experiencia estética en su día a día y, al ser marcado, buscó que sus procesos de Educación Artística fueran atravesados por estas.

A todo aquel que haya tenido una experiencia estética y que quizás no se dedique a la Educación, al Arte o a la Educación Artística, pero que eso lo haya motivado a buscar vías para reconstruir un mundo en comunidad, un mundo mejor.

El uso total de la palabra para todos me
parece un buen lema, de bello sonido
democrático. No para que todos sean artistas,
sino para que nadie sea esclavo.

Rodari, 1993.

ÍNDICE

Primera parte: El mapa.	4
Introducción.	5
1. Un camino estrecho hacia la experiencia estética.	8
1.1. El teatro: lo bueno por conocido. La educación artística: lo mejor por conocer.	10
1.1.1 Estática de la estética: Propuesta de educación estética con un enfoque interdisciplinario de las artes.	13
1.2. Recorrido Metodológico.	14
2. Miradas hacia el contexto.	23
2.1. La Prepa 27. Reconstrucción a partir de: percepciones de gente cercana, documentos, observaciones y mi experiencia pasada.	23
2.2. Plan de estudios.	26
2.3. Descripción de la zona geográfica, población y plantel educativo.	28
2.4. El <i>Afuera dentro</i> de la Preparatoria n° 27.	31
2.5. Juventudes a la deriva.	35
3. La Experiencia Estética en la Estética Pragmatista.	46
3.1. Puntos de partida hacia la experiencia estética.	46
3.2. El cuerpo en su capacidad estética.	55
3.2.1. Noción de Cuerpo.	60
3.3. La experiencia estética del cotidiano: significación y valoración.	68
3.4. Continuidad estética: Poiesis, Aisthesis y Catarsis.	75
3.5. Unión de las “fuerzas teóricas” para el sustento de la <i>Estática de la Estética</i>	81
4. Propuesta educativa.	83
4.1. Educación estética, educación artística y el trabajo imaginativo.	83
4.2. El andar como práctica estética y el Cotidiano como ejes articuladores.	88
4.3. Síntesis de las secuencias didácticas.	94
Segunda Parte: La experiencia.	98
Sobre la marcha.	99
5. Primera jornada: El sentido de la ruta. De punto a punto a través de la línea.	103
6. Segunda jornada: De-formas, espacios y lugares.	126
7. Tercera jornada: No todos los caminos llevan a casa.	157
8. Cuarta jornada: Andar con el cuerpo y no a pesar de él.	176

9. Llegar. Estática de la estética.	207
Conclusiones: Punto de llegada y nuevas derivas.....	229
El Antes y el Después.	229
Propuesta Metodológica.	232
A la deriva.	235
Referencias bibliográficas.....	237
Índice de tablas y figuras.	240

Primera parte: El mapa.

Introducción.

De donde partimos, en los lugares que hemos estado, aquellos puntos en los cuales nos hemos detenido y, al volver al andar nos encontramos transformados, son sitios por los cuales alguien más, sin nosotros saberlo, muy probablemente ha transitado. Este fenómeno se asemeja a un proceso de investigación: rastreamos caminos de otros que al igual que nosotros, estuvieron interesados en los mismos temas, indagamos en las palabras de diversos autores, nos detuvimos quizás en los mismos párrafos, nos hicimos quizás las mismas preguntas, pero inevitablemente, obtuvimos diferentes respuestas, así como dos personas que estuvieron en el mismo sitio viven diferentes experiencias.

Este conocimiento que se adquiere de manera empírica, sobre la marcha, fue el que me hizo cuestionar y comenzar a rastrear investigaciones realizadas sobre la educación artística, no aquí en la Ciudad de México, sino en mi estado natal, Guerrero, y específicamente en el nivel bachillerato. La pregunta inicial, la pregunta que surge de la curiosidad: ¿qué se está haciendo en este contexto en específico con respecto a la educación artística? La pregunta es un intento por conocer lo que ocurre en el interior del país, fuera del contexto favorecido de la Ciudad de México, y así contribuir a descentralizar tanto la investigación como la implementación de propuestas educativas. Afortunadamente aquí, el campo de estudio se ha enriquecido gracias al interés de los colegas e instituciones que impulsan proyectos educativos, investigaciones, intervenciones, etc.

Al seguir los rastros de diversos proyectos pude percatarme de que arte, estética e interdisciplina, en ese orden, son aspectos no relevantes para los proyectos en torno a la educación en Guerrero, se dejan ver como caminos poco transitados. Si la educación “de

calidad” en nuestro país, está centralizada, la educación artística lo está aún más. La educación artística en este estado, tiende a un enfoque tradicional del arte, que responde a las conveniencias festivas de cada institución y hace uso de objetos preconcebidos de expresión artística que dejan poco espacio para la incursión del arte como experiencia y dejándole el terreno completo a la transmisión disciplinar. Desde aquí es de donde parte esta deriva.

Esta tesis resultado de una intervención educativa se divide en dos partes, la primera de ellas contiene cuatro capítulos en donde se podrá vislumbrar el punto de partida de este viaje, lo cual supuso una contextualización, posicionamiento teórico metodológico y el diseño de un taller para la intervención. La segunda parte es el análisis de los resultados de esta intervención y las conclusiones. Todo ello conforma el total de esta investigación.

En el Capítulo 1 relata los caminos que se comenzaron a trazar a partir de mi experiencia profesional en la docencia del teatro y el cómo me incliné hacia un enfoque interdisciplinario, para desembocar en el interés por realizar una propuesta que enfatizará la experiencia estética que parte de elementos del cotidiano. Posteriormente presento la construcción metodológica que se construyó a partir de las necesidades propias de esta investigación.

El Capítulo 2 es un acercamiento al contexto general del puerto de Acapulco en el cual se realizó la intervención. Parto del concepto *Institución* para adentrarnos en el marco específico de la Preparatoria n. 27. Para ubicar el lugar que tuvo la intervención dentro de la institución se hace uso del concepto de *Espacios Afueradentro* y posteriormente se construye una postura desde el concepto de *Juventudes*.

El Capítulo 3 desarrolla el marco teórico que orienta el campo de estudio de la presente investigación, en el cual me posiciono en la corriente de la estética pragmatista.

El Capítulo 4 aborda los referentes cruciales para la construcción metodológica de la propuesta de intervención, así como una síntesis del diseño del taller.

En la segunda parte se localizan cinco capítulos en los cuales el lector se adentrará en una experiencia de lectura narrativa que entreteje las rutas teóricas con el análisis de cada sesión.

Finalmente se presentan las conclusiones: los puntos de llegada y las nuevas derivas que dan paso a nuevas reflexiones.

1. **Un camino estrecho hacia la experiencia estética.**

Prescindiré de una acotación en la que exprese mi interés por el arte y la educación artística, se explica con el hecho de pertenecer a la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. Lo relevante es cómo estos intereses comienzan a perfilarse hacia la educación estética, trayecto que se traza en este apartado. Me abocaré a reconstruir el mapa que me llevó hasta el punto crucial del interés por el objeto de estudio: experiencia estética e interdisciplina y el cómo desembocó en la presente investigación.

Durante mi educación básica en el estado de Guerrero, tuve apenas un acercamiento a la experiencia estética en el momento de recepción del arte, quizás tuve muchas otras experiencias estéticas cotidianas sin saber qué eran estas, sin saber que tenían un nombre y sin saber que también se podían experimentar a través del arte en el momento poético. Fue hasta un curso de filosofía dirigido a la estética que tomé en el bachillerato, ya aquí en la Ciudad de México, que pude nombrar este momento y reconocerlo como parte de la vida cotidiana, y que también descubrí que el ser humano por medio del arte puede acceder a ella.

Cuando llegué al entonces Distrito Federal, tomé clases de danza contemporánea, jazz, composición literaria, pantomima, entre otros cursos de los que me beneficié por varios años, puesto que en Acapulco no había podido acceder a esta oferta artística y cultural. La suma de estas experiencias me ayudó a elegir el rumbo de mi profesionalización al decidir estudiar la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro.

En los trece años que llevo en la ciudad, no he abandonado el camino trazado de una forma u otra por el arte; sin embargo, al volver a Acapulco de vez en cuando y al conversar

con amistades de la secundaria, de alguna manera se sorprendían del giro que había dado a mi vida con respecto a mi profesionalización en el arte, pues allá nunca me vieron “ese perfil” ¿cómo iban a verme ese perfil si nunca tuvimos la oportunidad de acercarnos al arte? Llegamos a recordar nuestras clases de educación artística en la secundaria, en ellas nos dedicamos a contestar un libro sobre prácticas artísticas que nos parecían ajenas a nuestra realidad.

Poco tiempo después de mi egreso de la licenciatura, tomé un curso de Competencias Docentes que impartió la Universidad Autónoma de Guerrero, como parte del proceso de selección para ingresar a la bolsa de trabajo. En ese curso intensivo, tenía que realizar una planeación de alguna materia que correspondiera a mi área profesional. De la reciente –en ese entonces– Licenciatura en Artes, encontré la asignatura en Expresión Corporal. Un dato que me parece relevante es que en el grupo yo era la única con formación artística; el tutor no contaba con conocimientos ni interés en esta área, y no pude recibir asesoría alguna por lo que le propuse trabajar con un programa de otra institución en la que también impartieran esa materia para realizar mi secuencia didáctica. Con este hecho significativo, sumado a la experiencia propia y las nociones de mis congéneres, pude notar un foco rojo en cuanto a la educación artística en Guerrero.

Durante mucho tiempo me sentí estafada por el sistema educativo de mi estado al descubrir todas esas actividades que sin duda tuvieron una repercusión en quien soy ahora, pues allá no pude acceder a este tipo de experiencias artísticas que, además, son un derecho como ciudadanos y son una necesidad como seres humanos. Veo en retrospectiva el presente y me doy cuenta que allá las cosas no han cambiado mucho, por eso el interés en realizar mi práctica en este espacio en particular. No pretendo que este tipo de experiencias se lleven a cabo para hacer de todos los jóvenes artistas de profesión, veo en la educación

artística y la experiencia estética un dúo necesario: el arte por liberarnos y la experiencia estética por arraigarnos a la vida.

Por otro lado, la interdisciplina es la manera en la cual he encontrado un tránsito más enriquecedor, completo, complejo y por lo tanto lleno de retos al reestructurar mi hacer en la educación artística. La interdisciplina me ha llevado al desplazamiento de mi centro, al cuestionamiento y al mismo tiempo a la valoración de mi propia disciplina: el teatro.

1.1. El teatro: lo bueno por conocido. La educación artística: lo mejor por conocer.

El primer acercamiento a la docencia en teatro, fue en el programa SaludArte, un programa social aplicado en escuelas primarias públicas principalmente en zonas vulneradas de la Ciudad de México en las cuales el horario extendido se aprovechó para impartir talleres de artes: danza, teatro, música y artes plásticas; así como talleres de nutrición y activación física, con el objetivo general de integrar estas áreas como parte de un aprendizaje integral de educación para la vida. En los objetivos particulares se planteaba el buscar de alguna manera que los chicos inscritos en el programa encontraran formas de convivencia sanas, debido al contexto violento que permeaba en la mayoría de las escuelas y alrededores.

Estuve en cuatro escuelas de zonas diferentes: Xochimilco, Aeropuerto, Morelos y Tepito, en una escala de caos digamos que de lo más ligero a lo más denso; pareciera que cada punto en el cual estuve me preparó para llegar al reto final y más complejo. En Xochimilco estuve poco tiempo, recién egresada de la licenciatura y el teatro por sí mismo me era suficiente para llevar a cabo los talleres de manera “exitosa”. En Aeropuerto nos adentramos en un proyecto multidisciplinario, en el cual todos los talleres de artes se vieron

involucrados para organizar una presentación final. El teatro era aún mi base, aunque exploré más hacia el teatro de títeres, conocimientos que adquirí en la marcha por la necesidad de ofrecer más herramientas.

En la Morelos trabajamos la consigna interdisciplinaria y, al entender de mis colegas y mío, algo salió. Puedo notar ahora, con más herramientas dadas por los seminarios cursados en la maestría que no fue un proceso, ni un resultado interdisciplinario, tan sólo se despertó incertidumbre y algunos indicios. Lo relevante es que algo se movió en mí al ver que los chicos más “problemáticos” quisieron en el taller de teatro cantar un rap, un rap escrito por ellos y musicalizado por ellos, un rap interpretado con sus cuerpos pequeños que proyectaban “el flow” del rapero profesional. Pese a mis pocos conocimientos musicales y con ayuda del maestro de música, buscamos la forma para lograrlo. Es aquí también cuando comencé a introducir herramientas del teatro foro de Augusto Boal, como una manera de resolver los conflictos que constantemente se presentaban en el aula y, posteriormente, tratar algunos conflictos referentes al entorno cotidiano de los chicos. Como se puede observar en esta breve descripción de mi trayectoria, cada nuevo contexto educativo se presentó como un reto y me exigía nuevas herramientas.

Sin embargo, no fue hasta que llegué a Tepito que todos mis esquemas cayeron: el teatro por el teatro no era suficiente, los chicos estaban menos interesados en querer imaginar, menos conectados, quizás más desencantados de la vida, más absorbidos por su realidad y sin ganas de jugar en la ficción. Es aquí, justo aquí, cuando comienzo formalmente a tomar elementos de otras disciplinas, en donde junto con los chicos tomamos los instrumentos de

percusión que había dejado el anterior taller de música¹ para explorar el sonido; en donde sacamos todos los materiales de las artes plásticas que nadie usaba para ver qué pasaba si arrugábamos una hoja al ritmo de una canción. Con ellas posteriormente hicimos escenografías, utilerías, vestuarios; en donde hicimos una obra de teatro muda en la cual la expresión corporal era lo más relevante y el ritmo retomado de la danza impregnó las escenas. En donde con un teléfono celular y jugar con los enfoques, con la iluminación, sorteando las inclemencias de cada día en el set de grabación, –que eran diferentes espacios de la escuela– produjimos una película de zombis, una película de un viajero en el tiempo por Tepito, y un documental.

Es aquí, justo aquí, en donde me di cuenta que al romper barreras, perder miedos, escuchar las necesidades de los alumnos y también las propias, pero sobre todo despertar la curiosidad por medio de ¿qué pasa si...?, se generan experiencias. Es aquí donde viví, de alguna manera quizás muy intuitiva mi primer proceso interdisciplinario, a la par que cursaba el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica que se imparte en el Centro Nacional de las Artes, pero que en la emisión de la cual fui parte se realizó en el Internado Francisco I Madero. Importante mencionarlo, porque gracias al diplomado pude obtener herramientas que encontré en un espacio compartido con otros profesionales que me daba soporte. El taller de teatro dejó de ser de TEATRO y se convirtió en el espacio de EXPERIENCIAS. Al continuar en mi trayectoria profesional me

¹ En el ciclo anterior al que yo comencé a impartir talleres en esta escuela, el taller era de música, específicamente de instrumentos de percusiones; bajo el criterio de la dirección de la escuela el taller “no funcionaba”, así que decidieron poner teatro. A la par de teatro se mantuvo otro taller de música pero de instrumentos de aliento sólo para los niños que “sí funcionaban” en este taller. A todos los demás los mandaron a mi taller, en el salón al cual, literalmente, enviaban todo lo que ya no servía de la escuela, pues nuestro salón era el cuarto de los cachivaches. Al menos teníamos un espacio propio del cual no teníamos que estar quitando el mobiliario y ahí donde nada funcionaba es en donde todo comenzó a cobrar sentido.

encontré a mí misma transformada. El camino es el mismo, pero el que cambia, quien se desplaza, quien se abre, quien ahora busca y encuentra es el sujeto. Esto, ahora veo, tiene una relación con el proceso que se vive en la experiencia estética.

1.1.1 Estática de la estética: Propuesta de educación estética con un enfoque interdisciplinario de las artes.

Después de toda esta travesía por mis intereses personales, intelectuales y profesionales que se encontraban de alguna manera articulados por la experiencia estética, llegó el momento de detenerme, de reflexionar y formalizar para encaminar hacia una investigación propiamente dicha, es cuando surge la Estática de la Estética. Estática, concepto que retomo de la física y que estudia los objetos que son sometidos a fuerzas de diferentes procedencias, pero con una misma dirección, lo cual provoca que el objeto quede en reposo. Esto mismo sucede en la experiencia estética cuando el sujeto al ser tocado experimenta la estática, un instante de inmovilidad, un momento aparte, una pausa en la que la inercia de los afanes cotidianos se detiene para cobrar sentido y valor, para vivir la experiencia estética.

Tuve interés en realizar una intervención en el Puerto de Acapulco por varias razones, en principio, como ya mencioné anteriormente, consideré necesario descentralizar mi práctica de la Ciudad de México. Aunado a ello por la deficiente experiencia que tuve en mi educación básica en el acercamiento a las artes y, por cuestiones circunstanciales conté con el apoyo de una persona allegada que labora en la Preparatoria n° 27 de la UAGro, la coordinadora académica Alvarado, quien tenía interés en implementar una serie de

actividades extracurriculares los días sábado como una estrategia para revertir la deserción escolar, con lo cual tendría un espacio para realizar mi intervención educativa.

Con esta situación logré poner la experiencia estética como el principal objeto de estudio mediante un enfoque de educación artística interdisciplinaria para articular una propuesta metodológica de educación estética en el nivel bachillerato.

Las decisiones que he tomado en cada cruce han dejado atrás otros caminos, a continuación, presento la ruta propia que he trazado para llegar hasta aquí.

1.2. Recorrido Metodológico.

En la presente investigación, indago en la propia actuación y su influencia en la conformación de una metodología propia. Expuesto en tres fases: el diseño de una intervención, la puesta en marcha del taller y la reflexión y análisis de los datos obtenidos.

Para llevar a cabo las tres fases, desarrollé un proyecto de investigación en donde planteé los objetivos, el interés por el objeto, el estado de la cuestión y un marco teórico metodológico el cual se engrosó con base en las necesidades de la misma. En cierto momento realicé las diligencias para acceder al lugar de intervención durante las cuales tuve acceso a las instalaciones, así como a algunas conversaciones informales con personal académico, lo cual ha sido retomado en el apartado contextual. Se diseñó la secuencia didáctica bajo una concepción metodológica interdisciplinaria, la cual se implementó en un taller centrado en la noción de espacios *afueradentro*. La siguiente etapa fue la categorización de los datos recabados en el diario de campo para su análisis y reflexión, el cual se articula a manera narrativa.

A continuación desgloso el proceso de cada etapa: En principio opto por una investigación de carácter cualitativo por el interés en comprender el mundo empírico mediante la interpretación de lo que sucede en contextos específicos, más allá de comprobar teorías o cuantificar resultados. De la metodología cualitativa retomo a Taylor y Bogdan (1987) cuando afirman que “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observada” (p.20).

En *El ojo ilustrado* Eisner (1998), nos habla de la flexibilidad requerida para llevar a cabo la indagación cualitativa, pero también de aquello que necesitamos como investigadores para no perder la objetividad, que se presenta como una paradoja de lo cualitativo: la objetividad detrás de la subjetividad a la que nos enfrentamos, esto es lo que hace que nuestra observación sea por medio de un *ojo ilustrado*. El ojo ilustrado del investigador cualitativo se desarrolla mediante los siguientes aspectos en diferentes etapas de la investigación: es enfocado, el yo como instrumento, elección de los indicadores, carácter interpretativo, uso del lenguaje expresivo, atención a lo concreto y criterio para juzgar los éxitos.

De esta metodología cualitativa, se desprende a su vez la investigación acción; tradicionalmente esta forma de investigación responde al ámbito escolar en donde un grupo de docentes investigadores o acompañados de investigadores, realizan proyectos que comienzan por encontrar y comprender las problemáticas dentro de una institución, buscar la resolución por medio de propuestas que se ponen en marcha mediante una constante valoración de lo que acontece.

Bajo esta concepción podría interpretarse que no se realizó investigación acción propiamente dicha, por el hecho de que este proyecto no fue realizado en conjunto con

otros investigadores ni docentes, pero de alguna manera surgió del interés propio a la par de una iniciativa de la institución.

Por parte de la secretaría académica de la preparatoria en donde realicé la intervención, había una iniciativa para realizar actividades extracurriculares que pudieran reforzar algunas áreas curriculares y también atender otros intereses de los jóvenes, como una estrategia para revertir los índices de deserción escolar. Esto confluyó con mi propuesta del taller, el cual se sumó a esta iniciativa, aunque posteriormente esta se haya quedado imposibilitada por cuestiones internas de la institución y sólo se haya realizado mi intervención.

Por lo tanto, se comenzó la gestión necesaria para llevarla a cabo, se envió la propuesta del taller que fue revisada por el director y subdirector de la institución y fue aprobada. Posteriormente llevé a cabo la primera de tres visitas que se realizaron antes de iniciar el taller. Consideré necesario realizar una visita a la institución para presentarme, formalizar el acuerdo y establecer fechas de implementación. Para ese entonces el proyecto de las actividades extracurriculares propuesto por la subdirección había sido fallido al no contar con el apoyo académico y administrativo necesario. Sin embargo, el compromiso conmigo siguió presente y se pudo programar la fecha de inicio del taller para el siguiente ciclo escolar (2019-1) durante los seis sábados posteriores a las vacaciones de semana santa para que no existiesen interrupciones y se llevara a cabo de manera continua². La segunda visita

² El tiempo, aunado a las condiciones del lugar, que hubiese tenido que desplazarme hacia el puerto cada fin de semana para dar el taller, jugaron un papel importante para decidir hacer una intervención corta. Primero lo planteé para seis sesiones en sábado, después, como se explica posteriormente, se determinó que serían cinco sesiones. El hecho de haber tenido una cantidad reducida de sesiones fue oportuno para poder profundizar en el análisis.

consistió en un recorrido por los salones de primer grado, (como se había acordado desde un inicio) para hacer la invitación a todos los que estuvieran interesados.

Con este primer paso en la intervención consideramos junto con mi tutora comenzar con el diario de campo para tomar nota de lo acontecido, atendiendo a la metodología etnográfica, que, por medio de la observación, las descripciones y la atención a lo significativo pudiera dar cuenta posteriormente de lo ocurrido. Rescaté la información que pudiera surgir de manera natural. En algunas ocasiones hice preguntas más dirigidas para obtener información específica durante las charlas informales que sostuve.

Cabe mencionar que durante el taller opté por no tomar video de las sesiones, pues consideré que podrían mermar el proceso en la confianza y apertura que quería generar en el grupo y afectaría al momento de que los participantes pudieran abrirse con los menos filtros posibles. Tampoco quería que me vieran como quien va a estudiarlos y con ello generar reacciones esperadas por mí, sino dejar que simplemente las cosas sucedieran. Me di a la tarea, inmediatamente después de cada sesión, de escribir un diario de campo lo más detallado posible, incluso en el trayecto de la escuela a casa, hablé lo indispensable con otras personas para tratar de mantener los sucesos intactos en la memoria hasta tenerlos totalmente vertidos en el diario de campo.

En ese sentido me asumí como observador participante, término que retomo de Angrosino (2012), quien dice que:

El observador participante como tal no puede esperar controlar todos los elementos de la investigación... y debe llegar a un acuerdo tácito de “dejarse llevar por la corriente”, incluso si la situación no se desarrolla con arreglo a un diseño de investigación cuidadosamente preparado. (Angrosino, 2012:p. 38)

Debido a factores externos, la intervención se aplazó de las fechas concordadas. Por lo que tuve que realizar una tercera visita para llegar a nuevos acuerdos sobre cuándo se podría llevar a cabo, esta vez ya directamente con los chicos inscritos en el taller.

Acordamos que se realizara en una semana completa al final del semestre en donde ellos se encontrarían más libres de sus clases curriculares. Durante estas tres visitas tomé notas de campo de lo ocurrido, así como de las conversaciones sostenidas, algunos datos también fueron retomados para el apartado contextual.

A la par de este proceso continué con los principios teóricos que sentaron tanto algunos ejes para el diseño de la secuencia como para el análisis posterior. En tanto que la experiencia estética que parte del cotidiano es el principal objeto de estudio, precisé tomar una postura al respecto de la misma, la cual corresponde a la estética pragmatista. Cabe mencionar que en principio el eje principal de la investigación era la interdisciplina, pues quería llevar a cabo un taller en el cual pudiera experimentar un proceso interdisciplinario, sin embargo, este eje sufrió un desplazamiento para dar paso a la experiencia estética. Con esse propósito comencé la adquisición y organización de diversos recursos que propiciarán la experiencia estética –que retoma elementos del cotidiano– para transformarlos a través un proceso artístico interdisciplinario. El enfoque interdisciplinario es todavía un eje importante como articulador en la metodología durante el taller.

La estética pragmatista dio la posibilidad no sólo de enfocarme en la experiencia del sujeto, sino que acudí a ella debido al interés en el cotidiano, por lo que decidí acercarme al estudio de la prosaica en Mandoki (2006). Con ello comencé a definir mi interés por la experiencia estética que parte de la apertura de la percepción hacia los eventos cotidianos como materia prima para la experiencia de producción en un proceso educativo de las artes y la educación estética.

Parto de Dewey (2008), Mandoki (2006) y Shusterman (2002), quienes abiertamente defienden esta postura y Jauss (2002), quien no se posiciona como pragmatista pero su estudio es cercano a este enfoque. Con los fundamentos teóricos que dieron sustento a las ideas iniciales, se dio paso a introducir algunos elementos de la educación estética bajo ciertos principios retomados de Greene (2004) y (2005) y, como un acercamiento práctico, a algunos elementos de la metodología propuesta por Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, (IMASE).

El siguiente paso en el proceso fue el diseño de la intervención, en el cual jugó un papel importante *El andar como práctica estética* de Careri (2002); lo revisado me abrió el sentido imaginativo y con ello se vislumbraron las posibilidades exploratorias que permitirían el tránsito interdisciplinario, así como un puente entre las prácticas disciplinarias y lo cotidiano. Opté por el teatro (mi disciplina matriz), la danza (disciplina que practiqué de manera alterna durante cinco años y que me dio herramientas para un acercamiento al cuerpo y el movimiento) y las artes visuales, las cuales son un descubrimiento relativamente nuevo en el que me he interesado a partir de las exploraciones en los seminarios de la línea en Educación Artística de la maestría.

A la par, realicé un acercamiento a la institución desde el concepto abordado por Fernández (1998) el cual me ayudó a la descripción de la Preparatoria n° 27 a partir de información obtenida en páginas oficiales de la UAGro, una tesis de maestría y algunos de los datos retomados de las notas de campo en las visitas hechas. Se hace un acercamiento al actual plan de estudios para mapear el lugar de la educación artística en esta institución, así como un acercamiento a la zona geográfica y la población del contexto.

Al revisar el plan de estudios y hacer un análisis de las condiciones en las cuáles se desarrollaría la intervención, adopté el concepto de los espacios *afuerdentro* que define

Kantor (2007) como aquellos en donde se juegan los intereses de la juventud y de la institución y que desarrollo posteriormente, y de esa forma encontré el lugar correspondiente de acción del taller. Asimismo, para tener una mejor comprensión de la población a la que me dirigí, hice un discernimiento entre por qué no adoptar el concepto juventud y en su lugar optar por el de juventudes, a partir los planteamientos de Charlot (2009) y Duarte (2000). También hice uso de un estudio por parte de Solano (2016), que retoma las percepciones de la población joven de la zona para lograr una definición más cercana de las juventudes en este contexto.

La recolección de datos se llevó a cabo de la forma antes mencionada, mediante notas de campo de cada sesión. Se tomó el registro organizado en tablas que contenían dos columnas: una en donde se relata lo que sucedió, así como los diálogos suscitados y otra con notas de cuestiones, dudas o supuestos que llamaron mi atención en la intervención o durante las primeras lecturas se hicieron varias relecturas antes de comenzar con el proceso de sistematización en donde surgieron más notas.

Llegado el momento de la sistematización opté por dividir en tablas analíticas en referencia a aspectos centrales que habían llamado mi atención. De esta primera parte del proceso surgieron cinco tablas:

1. Identificación: Nombre de los participantes, código, relación previa con las artes, número de sesiones a las que asistieron.
2. Espacio/comunidad: Zona geográfica de la que procedían, percepción que tienen los participantes del entorno donde viven.
3. Espacio/escuela: Percepción de los participantes sobre el entorno físico y el ambiente.
4. Cuerpo: Percepciones de los y las jóvenes en relación con su cuerpo.

5. Cuerpo: Percepciones más sobre las condiciones de su cuerpo y el movimiento.

La tabla Espacio/comunidad fue de ayuda para completar el apartado contextual. En las relecturas previas, la noción de cuerpo fue una de las categorías que resaltaba constantemente, por ello decidí hacer las tablas en ese respecto, lo cual inicialmente condujo a la idea de hacer un análisis por trayectorias durante las sesiones del taller de los participantes. El intento en el análisis por trayectoria no me permitía vislumbrar una articulación clara, quizás esta forma de categorización también me habría dejado ver momentos que se interpretan como experiencia estética, pero no me dejaría ver el cómo se pusieron en marcha todos los elementos durante el proceso para propiciarla.

Por tanto, decidí realizar un análisis de cada sesión guiada por la propuesta de Bertely (2000) quien al igual que otros autores que hablan acerca del estudio etnográfico y el análisis de datos cualitativos, sostiene que cada forma de sistematización responde a las necesidades del proceso de la investigación y al propio perfil del investigador. Surge entonces una triangulación al momento de categorizar, algunas categorías retomadas de los supuestos teóricos, otras que surgen de las lecturas analíticas (como el cuerpo y lo cotidiano), y otras que surgieron como un híbrido entre ambas.

El análisis por sesiones articuló los elementos puestos en marcha para la experiencia estética mediante el análisis metodológico propio. Pude vislumbrar los elementos que propiciaron la experiencia estética puestos en marcha mediante los materiales crudos de las artes³ y los lenguajes disciplinares, se articuló el andar como práctica estética y la propia somaestética que dio sentido a las tablas analíticas de cuerpo. También pude dar cuenta de

³ Parto de la descripción que Greene (2004) hace de los materiales crudos: “Me refiero al entendimiento de los elementos de la percepción, a las clases de cualidades que distinguen cada uno de los lenguajes artísticos: tono, color, sonoridad, textura, contorno, volumen, luz y sombra, ritmo, compás.” (p.20)

los procesos por la construcción intersubjetiva de lo cotidiano que van de lo individual a lo colectivo y viceversa; las trayectorias individuales de los participantes también cobraron sentido en los efectos que se apuntan como significativos para la experiencia estética. Todos los elementos que se pudieron vislumbrar propiciaron el interés por realizar un relato como medio para formalizar el análisis en el cual se articulan las tablas analíticas iniciales que por sí mismas se presentaban faltas de sentido y significado.

2. Miradas hacia el contexto.

Comienzo por definir las bases teóricas de estos tres ejes: Institución, espacios *Afuera dentro* y Juventudes, que conforman el marco contextual que abordaré en este capítulo. Dichos conceptos sirven de guía para la comprensión del contexto.

Me abocaré a plantear consideraciones generales que describan a una institución escolar, dicho entramado lo abordo desde Fernández (1998). Posteriormente, muestro el espacio físico y conceptual en el cual se desarrolla el taller dentro de la misma institución en la conceptualización de los espacios *afuera dentro* de Kantor (2007), quien define los espacios de actividades alternativas en formatos de talleres, clubes, etc. que la institución escolar concibe para encontrarse con la juventud.

También retomo a Charlot (2009), *Juventud y educación. Aproximaciones Filosóficas y Sociológicas*, el cual me ayuda a posicionarme desde una visión sociológica que pueda concebir al joven no sólo como sujeto delimitado por la educación o por una teoría de la reproducción social, sino en una visión amplia de la conformación y del concepto juventudes.

2.1. La Prepa 27. Reconstrucción a partir de: percepciones de gente cercana, documentos, observaciones y mi experiencia pasada⁴.

Comienzo por la definición de Institución, específicamente refiriéndome a institución escolar. Fernández (1998) define en primera instancia a una institución en términos

⁴ Todas las observaciones plasmadas se encuentran en el levantamiento de registro (González, 2019).

generales como un entramado cultural en el cual se ejerce poder a través de las normas y a su vez, la institución representa a cierta colectividad y grupo social.

En segundo término, analiza los rasgos que definen a una institución educativa en aspectos más particulares; en esta línea la autora menciona que la institución educativa no deja de representar una colectividad, pues inserta al sujeto a una cultura determinada, pero es en la transmisión del conocimiento que el sujeto obtiene la individuación. No obstante, bajo esta concepción, la institución educativa no pretende que el sujeto incida en movimientos que cuestionen a instituciones mayores (p.25).

Cuando la autora habla de la inserción del sujeto en una cultura, podemos ver que desde la misma institución actúan aspectos culturales que se pueden observar en las relaciones que se juegan ahí entre el sujeto, el conocimiento y el otro; este otro jugará al mismo tiempo de vigilancia y confrontación para el sujeto, el sujeto en este caso serán los jóvenes. En este entramado el sujeto se adhiere a una cultura, pero al mismo tiempo, por medio del desarrollo del conocimiento tiene la posibilidad de identificarse como sujeto autónomo y diferente. Fernández a su vez nos habla de la institución educativa como espacio en el que se acoge al sujeto y al mismo tiempo corre el riesgo de ser segregado de la sociedad al no obtener el acceso a ella.

Puesto que la institución educativa responde a normas establecidas por una cultura y en pro del funcionamiento de las relaciones de poder que se juegan en ese espacio, podría ser considerada como un espacio de confinamiento en el que queda poco lugar para “ser” ahí dentro. Con ser, me refiero a aquello que particulariza en este caso al joven y sus intereses, desafíos propios, inquietudes, etc. Si en la escuela se llevan a cabo actividades que responden a un currículum específico, en espacios y tiempos establecidos, concebido desde

intereses sociales, políticos y culturales de la época, me pregunto ¿cuál es el lugar de la juventud en la escuela? Una respuesta que considero idónea es: en el *afueradentro*.

La Unidad Académica Preparatoria n° 27 es una de las ofertas educativas que se encuentran en Acapulco a nivel bachillerato, al igual que otras tres preparatorias (n° 2, n° 7, n° 17) con dependencia a la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). También se encuentran otras instituciones de orientación técnica, tales como: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (Cbtis), Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (Cetis), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), así como el Colegio de Bachilleres y varias decenas de bachilleratos privados.

Hay bachilleratos que a pesar de las altas y bajas mantienen cierto prestigio en cuanto a la calidad educativa, sin embargo, la Preparatoria n° 27 no ha sido de las favoritas entre la sociedad puesto que cuenta con fama de “tener” una población estudiantil “difícil” o por no contar con “buenos maestros”.

En las últimas décadas, la oferta educativa de los bachilleratos privados aumentó, debido a una crisis de la calidad educativa que la población notó en la educación pública, aunado a la idea que permea en la sociedad acapulqueña de que las preparatorias públicas son propias de los sectores populares, por ubicarse justamente en colonias populares de la ciudad⁵, y ciertamente como veremos a continuación, el bachillerato de la UAGro surge en respuesta a las demandas educativas del sector popular.

La UAGro, es una universidad pública que se erigió en 1960 con la finalidad de crear ofertas educativas a nivel superior para los sectores populares de la región. Su base fue la

⁵ Información obtenida desde mi propia experiencia en el año 2007; cuando me encontraba por ingresar al bachillerato, estas eran las ideas que permeaban en la sociedad acapulqueña y que a partir de conversaciones informales constato que siguen vigentes entre conocidos que tienen hijos estudiando en las instituciones del UAGro o incluso que trabajan para esta institución.

ciudad de Chilpancingo, capital del estado; expandió paulatinamente su oferta educativa para lograr una mayor cobertura en las siete regiones del estado⁶. Actualmente cuenta con 34 licenciaturas, 29 posgrados y 93 escuelas preparatorias (UAGro, 2018).

En su creación en 1979, la Preparatoria N° 27 asume el plan de estudios vigente desde 1974, desde 1989 se vincula a los procesos de revisión de los planes y programas de 1981. Estos esfuerzos determinan la elaboración por los profesores universitarios del nivel medio superior del plan de estudios homologado a partir de 1994, se implementa un plan de estudios con el bachillerato único polivalente 1999, producto de la reforma universitaria. Actualmente se trabaja con un plan de estudios implementado en el año 2008. (Alvarado, 2017:13)

A partir del proceso de Reforma la escuela Preparatoria n° 27 recibe el nombre de Unidad Académica Preparatoria n° 27, nombre incorporado por el proceso de reforma académica que vive actualmente la Universidad.

2.2. Plan de estudios.

El modelo educativo que rige los bachilleratos de la UAGro, se sustenta en una educación integral en el modelo por competencias y la educación centrada en el aprendizaje que retoma los conocimientos previos y que se lleva a cabo mediante procesos individuales pero también sociales, en la construcción de nuevos conocimientos aplicados en diferentes contextos. A la vez, se centra también en el estudiante, en que este se concibe como sujeto

⁶ El estado de Guerrero se divide geográficamente en siete regiones: La Montaña, Costa Chica, Costa Grande, Acapulco, Centro, Tierra Caliente y Norte.

autónomo, libre, único y creativo, quien asume el rol protagónico de su proceso de aprendizaje (Plan de Estudios por Competencias de Educación Media Superior, 2010).

El plan de estudios está organizado en ejes, etapas y núcleos de formación y son los siguientes:

Ejes: heurístico, teórico-epistemológico, socio-axiológico y cultura básica profesional.

Etapas: básica, de desarrollo y de integración y vinculación.

Núcleos de formación: para el primer grado, conócete a ti mismo y al entorno, conoce tu región y estado; para el segundo grado, conoce tu país y conoce el mundo; la última etapa tiene un sólo núcleo de formación: construye tu proyecto profesional y de vida. (UAGro, p. 20)

A su vez, las materias se dividen en obligatorias, optativas y complementarias. En las materias complementarias se encuentran las actividades deportivas y artísticas y son concebidas como parte de la formación integral de los alumnos durante cinco semestres. La oferta de las materias optativas varía según el plantel, en la Preparatoria n° 27 específicamente en el área de deportes se imparte fútbol, básquetbol y voleibol; mientras que de las artísticas se imparte música, danza y pintura. Los propósitos enfocados en los estudiantes son los siguientes:

- Adquirirá conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten consolidar y ampliar su cultura, realizar actividad física y capacitarse para el trabajo.

- Desarrollará actitudes que le permitan valorar el papel del arte, la actividad física y el trabajo en su formación integral como bachiller y como ser humano.
- Apreciará la importancia de los sentidos en la comunicación entre las personas, así como en el desarrollo de su sensibilidad y su proceso individual de construcción. (p.25)

En esta revisión se puede notar el interés de las instituciones que se rigen bajo dicho plan de estudios de propiciar un desarrollo integral de los jóvenes, cito aquí de manera muy general aquellos propósitos que enfatizan en la cultura, el arte y su relación con el entorno, mismos que son compatibles con algunos de los propósitos de la intervención que llevé a cabo.

2.3. Descripción de la zona geográfica, población y plantel educativo.

La escuela Preparatoria n° 27 se encuentra localizada en Acapulco, en una zona conocida localmente como “zona de hospitales”. Además de cuatro hospitales públicos y uno militar, alrededor se encuentran otras instituciones educativas, facultades de la misma UAGro, un Colegio de Bachilleres, una Secundaria Técnica, una Federal, que colinda a su vez con un gran asentamiento de viviendas INFONAVIT, conocido como “el info”. Todo ello hace de esta una zona con gran afluencia.

La Prepa 27 –como se le llama coloquialmente–, se encuentra en la esquina de la avenida Adolfo Ruíz Cortínes y la calle Infonavit Alta Progreso que sube “al info”, forma un triángulo con el antiguo Hospital General Vicente Guerrero y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Dicha avenida tiende al caos entre las 6:30 am y las 20:00 hrs. y, a

pesar de la inseguridad general que permea en la ciudad, esta zona podría considerarse “segura”, por ser una zona de trabajo y en mayor medida estudiantil, sin embargo “uno nunca sabe”, dice la gente de por ahí.

Las instalaciones de la Prepa 27 datan del año 1987⁷ y constan de tres edificios, los cuales albergan cada uno a un grado escolar. La población estudiantil es de 1495 alumnos inscritos al 2019, divididos en dos turnos con un horario de lunes a viernes de 7:00 a 13:20 y de 15:10 a 21:00 horas.

Una vista general nos puede mostrar instalaciones comunes a cualquier institución pública, pero una observación más profunda y visita por los pasillos e interiores, las aulas, laboratorios y zonas en común podrán dejarnos ver un descuido en cuanto al mantenimiento del lugar.

Las aulas, en su mayoría abarrotadas con entre 45 y 60 alumnos, cuentan con aire acondicionado⁸, el mobiliario en el que se deja ver el desgaste y botes de basura que desbordan con regularidad. En las visitas que llevé a cabo previas a la intervención pude notar a los jóvenes adaptados a dichas condiciones, pues se pasean por las instalaciones con total familiaridad.

Es común ver a los alumnos en los pasillos a todas horas, aún en las horas de clase, ya sea porque fueron expulsados del aula por el maestro en turno, ya sea porque no tuvieron su clase, ya sea porque la clase transcurre pero tienen libertad de entrar y salir, dependiendo de la dinámica de cada profesor.

⁷ Las instalaciones actuales se terminaron de construir en el año de 1997, anteriormente, desde su creación en 1979 se mantuvo en casas e instalaciones rentadas por la UAGro. (UAGro, 2018)

⁸ El dato de las aulas con aire acondicionado pasa a ser un punto relevante en las instituciones de la comunidad, por un lado, como muestra de nivel económico, y en consecuencia comodidad para los alumnos, situación que puede repercutir en el desempeño del alumno debido a que las altas temperaturas propician el desgaste.

Las aulas tienden a ser oscuras pues muchas de las luminarias se encuentran descompuestas, y en una primera vista hay lugares que se hacen difíciles de percibir, como el fondo del aula, en donde se tienden a condensar los grupos de chicos y chicas. Las aulas son asignadas a cada grupo, por lo que el maestro llega al aula, a excepción de cuando les toca ir a los laboratorios o a sus actividades complementarias que se desarrollan en espacios diferentes; algunos son la Casa de la Cultura que se encuentra a pocas cuadras, o en las mismas instalaciones en salones más o menos fijos, o como el caso del taller de guitarra que se imparte en las bancas del patio.

La biblioteca pequeña con la que cuenta no tiene lugares que se presten a una plácida consulta, lectura, estudio o realización de trabajos, sólo se encuentran algunas mesas y sillas plásticas dispuestas. El espacio bibliotecario se comparte con una pequeña área de cómputo, a la cual los alumnos pueden acceder si necesitan realizar alguna tarea, sin embargo, ambos espacios no se notan muy concurridos.

En la parte trasera a los edificios se encuentra una pequeña cancha de usos múltiples, en la cual se llevan a cabo actividades deportivas como las clases de voleibol, el grupo de porras y fútbol, entre otras. En los momentos que no es utilizada por alguna clase en específico, los alumnos pueden hacer uso de ella para sus propias actividades recreativas.

Tiene un auditorio y tres diferentes espacios de cooperativa escolar. En el área de los comedores se nota a los alumnos y alumnas en un ambiente relajado, se dejan ver en interacción con el personal de la escuela de forma amena y con cierta soltura entre bromas y risas. En estos espacios y tiempos de alimentación confluyen los alumnos de los tres grados, se nota mayor diversidad y convivencia entre los grados, cosa que no sucede tanto en los horarios de clase, pues cada grado tiene su propio edificio que hace menos probable que se mezclen entre sí.

Es fácil identificar a los alumnos de cada grado puesto que todos están obligados a portar el uniforme dentro de las instalaciones y, comenta la académica Alvarado que cada grado escolar tiene un color diferente de camisa: primer año color blanco, segundo año color gris, tercer año rojo; de ahí en fuera pueden llevar short-falda las chicas, pantalón de vestir los chicos, jeans de mezclilla, pants, o cualquier otro complemento que no sea muy llamativo –sin especificar los términos– aunque es común verlos sin las camisas correspondientes. Alvarado también apunta que se puede notar una tendencia a la formalidad del vestir en los grupos del tercer año.

2.4. El *Afuera dentro* de la Preparatoria n° 27.

Para definir esos espacios recurro a Kantor (2007), quien en el libro *Las formas de lo escolar* (Baquero, Diker y Frigerio, 2007), hace una excelente aportación al delimitar *El lugar de lo joven en la escuela*. En dicho apartado la autora define que la escuela como institución para encontrarse con la juventud implementa espacios en donde se vive el *afuera dentro*, es decir, abre espacios de actividades alternativas en formatos de talleres, clubes, entre otras.

Delimitar estos espacios de *afuera dentro* me parece de suma importancia, pues en un espacio como este se llevó a cabo la intervención. Para comenzar a delimitar estos espacios dice la autora que se juegan entre el confinamiento, al no saber qué hacer ante la juventud, y el entendimiento de apertura y construcción:

...*adentro*: alumnos; *afuera dentro*: jóvenes. *Adentro*: los jóvenes en tanto alumnos y un dispositivo (escolar) que suele omitir lo juvenil o que no puede con ello/s; *afuera dentro*: los alumnos en tanto jóvenes y un dispositivo

(extraescolar) que a menudo requiere omitir la <<alumnidad>> para desarrollarse. *Adentro*: el derecho a la educación; una reivindicación o un logro histórico. *Afuera dentro*: el derecho a expresarse, a elegir, a divertirse, a participar; una innovación. (Kantor, 2007:210)

Si bien, es todavía un espacio dentro de la institución, me surgen las preguntas de cómo actúan los jóvenes en estos espacios “neutrales” que les permiten demostrar aspectos más informales que los exigidos naturalmente por las reglas de la institución; cómo los académicos ven a estos espacios y a partir de esta postura, cómo conciben a las juventudes.

La complejidad de las situaciones que se viven en las instituciones me lleva a plantearme la posibilidad de que estos dos sentidos confluyen; es decir, un espacio afuera dentro que surge como espacio de confinamiento pero que se torna en espacio de apertura para la juventud.

Me parece importante resaltar otro de los puntos en los que Kantor hace énfasis y que noto, sucede en la Preparatoria n° 27 en cuanto a estos espacios frontera, dice pues que:

... dado que lo que se pretende no es sólo instalar nuevas ofertas para los/as estudiantes, sino también provocar cambios en la escuela, la preocupación por preservar la especificidad de cada ámbito importa tanto como la potencialidad del *afuera dentro* para promover *adentro* nuevos estilos, otras formas de relación con el conocimiento, otros vínculos. (Kantor, 2007:219)

Dicho lo anterior, afirmo que los espacios afuera dentro son espacios de conveniencia tanto para la institución como para los jóvenes, es al mismo tiempo un espacio de convivencia entre lo instituido y lo relegado; los espacios afuera dentro pueden tener un objetivo de confinamiento, pero la libertad con que se interactúa brinda la posibilidad de otras formas de relación y de acercamiento al conocimiento. En resumen, diría que los

espacios afueradentro son espacios que posibilitan la gran capacidad de agencia en los y las jóvenes para vincular la institución con su propia vida cotidiana.

En el ciclo escolar (2019-1) la subdirección académica del plantel se interesó en abrir espacios para actividades extracurriculares los días sábado; bajo una iniciativa de la académica Alvarado, y el subdirector Arcos, tales como inglés, computación y matemáticas, grupo de porras y banda de guerra. Aunque ciertamente estas propuestas se inclinaron hacia un apoyo a lo curricular, en ese marco fue que propuse el taller “Estática de la estética”, el cual convenía con los intereses de la institución en la apertura de estos espacios como una estrategia para capturar el interés de los grupos de nuevo ingreso y tratar de disminuir la deserción escolar.

Posteriormente se tenía pensado incluir otras ofertas, sin embargo, el proyecto no tuvo el suficiente impulso por parte del cuerpo académico y administrativo, por lo que se canceló. Aun así se le asignó otra posibilidad al taller que yo había propuesto, en lugar de llevarse a cabo los sábados se llevaría a cabo los viernes durante los meses de mayo y junio, cuando los alumnos tienen sus actividades complementarias. Sin embargo, debido a que el mes de mayo cuenta con varios días de asueto y la misma institución de manera informal tomó algunos otros días no oficiales en el calendario escolar, se acordó directamente con los jóvenes inscritos al taller que se llevara a cabo en la segunda semana de junio.

En las conversaciones que sostuve con Alvarado y Arcos⁹, se pueden distinguir algunos comentarios que apuntan hacia el interés por entender y atender a los jóvenes; él menciona

⁹ Rescato también como parte del contexto a los agentes que propician estos espacios afueraadentro, en ese sentido Kantor dice que: “Los que casi no son escuela, los que a menudo no son reconocidos o valorados por ella, los que abren brechas o aprovechan grietas, los que despiertan sospechas y también las conciencias y las expectativas de los estudiantes de que efectivamente existen otras formas de enseñar y de aprender” (p.220).

que: “tiene la idea de que el arte debería ser tan importante como el resto de las materias, que no deberían estar, por ejemplo, como en esta institución en las materias complementarias” (González, 2019, p.12).

Vinculo estas nociones con Kantor (2007) cuando dice que: “El valor que estos espacios tienen para adolescentes y jóvenes, sobre todo para aquellos que no tienen otras oportunidades de acceso a ciertas actividades y experiencias, no impide señalar el riesgo de terminar por legitimar que sus intereses caben *afueradentro* y siguen sin ser considerados *adentro*” (p.223). El interés que puse en ofrecer un taller que propiciara en los alumnos un acercamiento a las artes, diferente al que se brinda en este contexto, cumple en cierta medida con lo mencionado por la autora, sin embargo, noto que son espacios esporádicos. Los apuntes antes citados que hacen Arcos y Alvarado, a pesar de que puede haber un interés en brindar espacios de expresión para los jóvenes, dejan ver que las propuestas tienden a tratar como un espacio estratégico para captar el interés de los jóvenes por la institución.

Por ejemplo, en otra conversación Alvarado comentó que había ido un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales a solicitar un espacio para dar un taller de “Teatro del oprimido”, y dijo que esperaba que le enviaran su propuesta pero que las puertas estaban abiertas para “actividades diferentes” en las que los chicos puedan tener otro tipo de experiencias. La complejidad de las situaciones que se viven en las instituciones me lleva a pensar también en la posibilidad de que estos dos sentidos de confinamiento y apertura pueden confluír, como se menciona anteriormente a partir de Kantor (2007).

Bajo estos apuntes noto un interés en las autoridades escolares por buscar espacios en donde los alumnos de la preparatoria puedan tener experiencias educativas no vinculadas

con las materias curriculares. Por otro lado, a partir de lo revisado en la literatura, encuentro en el análisis de Kantor (2007) la posibilidad de ejercer en estos espacios afueradentro prácticas dirigidas a los jóvenes en donde puedan expresarse, experimentar, problematizar, crear y de alguna manera encontrar un lugar en donde su condición juvenil tome significado y relevancia. Ambos sostienen la pertinencia de la intervención como la realizada.

2.5. Juventudes a la deriva.

En primera instancia Charlot (2009) en un su artículo *Juventud y educación. Aproximaciones Filosóficas y Sociológicas*, comienza introduciéndose a las dificultades que representa la definición de *juventud*; por un lado, desde una concepción filosófica que habla de aspectos éticos y morales que definen al ser humano en esta etapa de desarrollo, y por otro desde una concepción sociológica del joven abordada desde la educación. Para el autor el enfoque filosófico limita el análisis en cuanto a valores propios de una época, al igual que la sociológica limita la juventud a una etapa de tránsito a la adultez la cual sucede a través de la escuela. Por lo que pretende debatir estas ideas a fin de ampliar las nociones existentes de juventud.

El autor afirma que en la actualidad el concepto de *juventud* tiene la definición mejor lograda históricamente, sin embargo, la definición sociológica se vuelve contradictoria y en cierta medida subyugada a parámetros referentes al campo de la educación. Analiza que esta primera postura sociológica de la juventud tiene sus bases en la teoría de la reproducción que sostiene Bourdieu y se plasma en la escuela en la medida en que el joven pasa tanto tiempo en ella, que esta se vuelve un lugar de control y reproducción de clase social.

Al ser la juventud el paso entre la infancia y la adultez, la educación actúa como parte de ese tránsito. Para su definición Charlot (2009) dice que:

...cuando los sociólogos hablan de los jóvenes, se ocupan esencialmente de educación y cuando escriben sobre la educación, abordan prioritariamente la cuestión de la desigualdad de las posiciones sociales. Como objeto sociológico, el joven es alguien que ocupa una posición social, posición que es reproducida, y a veces modificada, por la educación. (Charlot, 2009:6)

Se considera que este eje de análisis restringe la noción de joven. En la teoría de la reproducción social este se ve como “el mismo” que se reproduce; en la visión filosófica es “el mismo” y al mismo tiempo el otro: dependiente e independiente, salvaje y armonioso, etc.

Por lo que el autor propone expandir la visión del joven como alumno que es parte de un sistema de reproducción –la escuela– de clase social como lo diría Bourdieu, hacia ver al alumno como un todo. Dice también que “no se trata de elegir entre el alumno como miembro de una sociedad y del alumno como sujeto, hay que intentar pensar los dos, en un constante vaivén –y de pensar, además, la educación como formación de un ser humano” (p. 13). Esta tercera postura me parece más pertinente para mi indagación.

Si bien Charlot apunta que los jóvenes conciben a la escuela como un medio por el cual pueden lograr escalabilidad social a través de la obtención de grados académicos, también es verdad que, conforme atraviesan por la escolaridad esta fórmula no funciona de tal manera, pues los jóvenes terminan por no encontrar interrelación entre lo que aprenden y lo que viven. Dicha polarización lleva al autor a enfatizar en la importancia de la construcción subjetiva de un proyecto propio de vida:

Los propios jóvenes expresan la síntesis entre la dimensión social y singular de la existencia diciendo que lo esencial es para ellos «llegar a ser alguien», a través de la escuela o de otros medios, inclusive, a veces, ilegales. Lo esencial, es el proyecto de vida, el proyecto de sí, la esperanza de ver reconocido su valor por los otros... y por sí mismo. (Charlot, 2009:11)

Si a partir de lo antes dicho ya no se da por hecho que el joven adopta la idea de que la escuela funge como medio único para lograr un ascenso social y, en cambio, piensa en otras posibilidades y medios alternos para la construcción de un proyecto de vida, me pregunto: ¿de qué forma un taller extracurricular como el que llevé a cabo pudo aportar, no en un sentido productivo, sino en la construcción de este proyecto de vida, en la formación intersubjetiva de sí mismo, y por consiguiente en la búsqueda en el reconocimiento de los otros? Habría incluso que cambiar la pregunta, antes de ello profundizo a continuación en esta reflexión.

La educación artística ha estado subyugada en lo escolar para una formación integral del sujeto productivo, se piensa que las artes “algo” tienen que aportar para ese fin. En el pasado de alguna manera estas tuvieron que justificar que podían aportar al pensamiento matemático, a la materia de lenguas, historia, etc. Si nos situamos en programas educativos más recientes en donde se piensa en la formación integral del sujeto, deja cierta autonomía de la función de las artes, de una forma u otra están ahí presentes en lo curricular, por lo menos como “extracurricular”. Afirmemos que la educación artística puede aportar en la formación de un sujeto productivo y adaptado socialmente, pero, siendo osados y para dar un paso más allá, pensemos en que la educación artística que contempla también la educación estética tienen más que aportar hacia un proyecto de vida no impuesto por lo escolar sino concebido desde la formación de una individualidad. Hablemos entonces de la

formación de un ser humano. Un proyecto de vida bien puede ser, ser un profesionalista a costa de cualquier situación, pero un proyecto de vida también puede ser actuar con conocimiento de causa y con plena consciencia de lo que hay a mi alrededor y el cómo repercuten mis acciones, en una visión más holística. Me pregunto si los jóvenes actualmente tienen un proyecto de vida, o si un proyecto de vida es de la misma índole al que aspiraban los jóvenes hace unas décadas.

Hasta este momento de la reflexión aún faltan argumentos para reformular la pregunta a la que quiero llegar, mientras tanto prosigamos en el análisis. Puedo comenzar a ver que arraigarse a una única concepción de juventud es limitante, sobre todo cuando se habla de la relación unilateral en la que la escuela forma a la juventud para la adultez; la escuela coadyuva a esa formación pero no lo es todo. E incluso podríamos pensar, a partir de Kantor (2007), en una relación bilateral en la cual los jóvenes modifican también a la institución. Conuerdo hasta el momento que, al igual que Charlot (2009) que el concepto de juventud tendría que englobar un ámbito general y al mismo tiempo particular, y dice al respecto que:

Estas investigaciones permiten aprehender la especificidad de la juventud. Ser joven, es confrontarse al desafío, y a la necesidad, de transformarse en alguien, a la vez semejante a los demás y diferente de ellos, apropiándose de un mundo que ya está allí. (Charlot, 2009:11)

Y sin embargo difiero en la última afirmación de la anterior cita, es pertinente pensar actualmente en que el joven no sólo se forma para apropiarse del mundo tal y cómo está, el joven también puede tener una formación que le brinde herramientas para transformarlo, es decir, un ser humano con agencia. Al retomar estas consideraciones y darle un giro a esta última, las replanteo en preguntas a las que la juventud busca respuesta: qué lo confronta,

cuáles son sus desafíos, quiénes son el otro para él y por lo tanto en qué se necesita transformar. Se vuelve evidente que las respuestas no serán las mismas para los jóvenes en cada contexto. Es entonces cuando encuentro una vía de análisis al pensar en que el concepto de juventud se deriva en las juventudes.

En suma, hablar de juventud anteriormente había sido un intento por conceptualizar una etapa de la vida que restringe a la juventud a un grupo etario determinado por el carácter, las preferencias y un rol social preestablecido que, al ser impuesto, los jóvenes tienen como finalidad buscar ajustarse a lo establecido, uno de esos medios es a partir de la educación. Hecha esta salvedad, a partir de ahora hablaremos de las juventudes. La apropiación de este concepto me permite mirar a los jóvenes de este contexto y me planteo algunas preguntas como: ¿quiénes son estos jóvenes?, ¿qué características poseen?, ¿qué los determina?, ¿de qué están rodeados y en qué se encuentran inmersos?.

Con una perspectiva similar a la de Charlot, Duarte (2000) considera que la concepción alternativa de las juventudes integra a todo aquello que había sido puesto fuera del mapa de los ideales sociales y de las posibilidades médicas.

El autor hace un acercamiento a las perspectivas más influyentes en el estudio de la juventud, desde considerarla como una etapa en la vida de tránsito a la adultez, un estado mental, una actitud ante la vida, un rol que se cumple entre jóvenes y adultos, todos ellos tópicos desde una corriente “adultocéntrica”. Esto se vuelve relevante para su estudio pues enfatiza que poco se habla de las juventudes desde adentro tomando en cuenta la diversidad de situaciones en las que cada grupo se desarrolla. Es por ello que el autor propone tres ejes para pensar en las juventudes de Latinoamérica y el Caribe: la construcción de lo juvenil a

partir de un modo de *vivir-sobrevivir*, la forma en que los jóvenes ocupan el espacio, y los nuevos modos de participar en la sociedad¹⁰.

En el primer eje, se dice que:

Se trata de un momento de la vida, que es independiente de la edad y que se encuentra fuertemente condicionado por la clase social de pertenencia, el género que posee, la cultura en la que se inscribe cada joven y sus grupos.

(Duarte, 2000: 74)

En ese sentido dirijo la mirada al contexto del puerto de Acapulco, la violencia generalizada que se vive, la población joven que incide o no en estas prácticas; el olvido del gobierno de los sectores populares de la entidad para enfocarse en el “Nuevo Acapulco”, el Acapulco turístico. Todo ello condiciona las situaciones de los jóvenes con los cuales se trabajó en el taller, jóvenes todos provenientes de colonias populares que se encuentran relegadas en espacios físicos de zonas conurbadas, algunas de ellas marginadas, lo cual apunta hacia un condicionamiento de clase social.

Para acercarme a la percepción que los jóvenes tienen de este contexto recurrí a un estudio preliminar del Instituto Internacional de Estudios Políticos Avanzados encabezado por Solano (2016), que muestra algunas de las características de la población joven en el puerto de Acapulco. Enlazaré los ejes propuestos por Duarte (2000) con los datos de Solano (2016). Dicho estudio toma en cuenta estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), notas periodísticas del puerto de Acapulco, así como un conglomerado de entrevistas semiestructuradas y encuestas realizadas a la población de zonas específicas,

¹⁰ Prescindiré este último eje puesto que no cuento con datos suficientes para ahondar en este panorama en el contexto de acción.

en este caso de colonias populares. A partir de estos datos, da cuenta de los riesgos de violencia a los cuales se enfrentan los jóvenes en dicha ciudad.

En este avance¹¹ se muestra que en la zona correspondiente a la colonia Progreso, en donde se encuentra la institución, el 53% de la población joven considera deficiente la seguridad de la zona debido a que en las calles se observa violencia, no confían en los agentes judiciales y en general la zona se encuentra descuidada (p.6). En cuanto a la percepción del ambiente escolar, se percibe que un 27% de la población en Acapulco consume alcohol y que un 26.11% sufre de acoso escolar (p.4). Uno de los datos que me parecen más significativos es el rubro del abandono escolar, en donde la cifra más alta (23.27%) corresponde al motivo de falta de recursos, mientras que el 0% indicó que “no sirve de nada” (Solano, 2016: 5).

Es importante señalar que si el 0% es decir, nadie dijo abandonar la escuela porque esta no sirve de nada podría indicarnos que existe una buena estima a que la escuela cumple una función para ellos y que si se ven en la necesidad de abandonar es por otras razones, como la falta de recursos que resultó el factor más alto, seguido de conseguir empleo. Si las razones para el abandono escolar son por factores externos, podríamos hablar entonces de esto que menciona Duarte sobre que los jóvenes buscan *vivir-sobrevivir* ante la tensión existencial de diversos factores. Esas circunstancias mueven por completo la linealidad con la cual se piensa erróneamente que se atraviesa la juventud; aunque ellos y ellas aspiren a seguir estudiando –pues consideran que algo ha aportar a su proyecto de vida o incluso es su eje principal a partir del cual se desarrolla todo los demás– no todos tienen la posibilidad de continuar.

¹¹ Este artículo se presenta como el avance de un estudio más amplio del que aún no se han publicado los resultados.

El segundo eje hace énfasis en el espacio (se asume que alude al espacio público) como lugar de agrupamiento y convivencia, se habla de que las agrupaciones hechas por los jóvenes son el espacio de socialización, es decir:

Tiene relación con los distintos modos de agruparse en el espacio, que se caracterizan básicamente por la tendencia a lo colectivo con una cierta organicidad propia que les distingue y que las más de las veces no sigue los cánones tradicionales. (Duarte, 2000: 74)

Retomo nuevamente a Solano (2016) quien aborda también un rubro referente a los espacios públicos para la convivencia: el 26.63% de la población joven apuntó que muchos se encuentran abandonados y que se prestan a conductas antisociales, mientras que el 18.98% indicó que las calles se encuentran sucias (p.6).

Ciertamente los espacios públicos de la zona se notan descuidados, sin cubrir las necesidades básicas como iluminación o seguridad para que los jóvenes puedan hacer uso de ellos. Si el espacio público no ofrece una posibilidad de lugar de encuentro, organización y colectividad, la escuela es ese lugar que podría fungir como tal, con lo cual aludo nuevamente a los espacios afueradentro. En el análisis de la intervención se podrá apreciar claramente el cómo para los jóvenes de la preparatoria n° 27 se cumple con dicha condición.

Me permito ahondar en esta noción y cito nuevamente a Duarte quien dice que los jóvenes “no poseen espacios en sus casas y no existen condiciones ambientales-afectivas para permanecer en ellas por lo que la calle es su principal espacio de socialización” (Duarte, 2000: 74). Vale la pena considerar que varios de los participantes del taller mencionaron que en la escuela podían encontrarse con personas con las cuales se entienden, generan lazos afectivos e incluso encuentran espacios físicos como la cafetería, –sitio de

referencia que apareció recurrentemente en sus conversaciones–, en los cuales pueden agruparse, convivir, conocerse más y evitar llegar a casa, salir de “la rutina”. El hecho de que en varias ocasiones el taller tuviese que extenderse en tiempo debido a que los participantes querían continuar con las actividades y “no llegar a casa”, es un dato que me parece relevante para señalar lo oportuno de este tipo de espacios afueradentro.

Para reforzar esta idea de la escuela como única posibilidad de espacio de encuentro en este tipo de contextos, recurro a Ramírez y Salinas (2004), quienes realizaron un estudio cualitativo basado en entrevistas a jóvenes que cursan el bachillerato para conocer a fondo la visión y el sentido que tiene para ellos el cursar este nivel educativo. Dicho estudio es muy amplio y rico en información, sólo retomo la perspectiva sobre la experiencia que los jóvenes tuvieron durante su estancia en el bachillerato y el significado que adquirió para ellos. Una de las categorías de este estudio es la escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil, y las subcategorías que describen a la escuela como un espacio de comunicación y como espacio de encuentro con sus pares; encuentran pues, un espacio alternativo al de su colonia, trabajo, ciudad (p.87).

Junto a estos procesos comunicativos, aparece la escuela como un espacio alternativo al núcleo familiar e incluso laboral, en donde es posible el desahogo de problemas, la anulación de la soledad, la construcción de un espacio de relación afectiva donde encuentran además, apoyo moral con su grupo de pertenencia, principalmente. (Ramírez y Salinas, 200: 191)

Los datos arrojados en el estudio de Solano (2016), nos hablan de un panorama de lugares poco favorables para el encuentro de los jóvenes en sitios alternos a la escuela. En parte esto debido al insuficiente interés por parte de las autoridades en los sectores populares que conforman el puerto, como se mencionó al inicio de este apartado.

Por otro lado, habría que reconocer que la escuela también se percibe en algunos momentos como un lugar un tanto amenazante, es por ello que se vuelve necesario para los jóvenes agruparse, encontrarse específicamente con aquellos con quienes no se sienten juzgados, señalados u ofendidos.

Al inicio del proceso de investigación ya tenía interés en acercarme a la población a la cual estuvo dirigida la intervención, de tal forma que las interacciones con ellas y ellos pudieran ser significativas desde una comprensión presta al diálogo y la construcción de lazos a partir de las particularidades de la población. Para ello intuitivamente, desde un inicio fue necesario posicionarme en el concepto de juventudes. Después, al adentrarme en la literatura que habla al respecto muchas ideas que se presentaban en inicio sueltas, comenzaron a encontrar conexiones.

Por ejemplo, desde Charlot pude comenzar a vislumbrar el lugar de la escuela para la formación del sujeto, a pesar de que mi intervención se llevara a cabo en un espacio institucional, la propuesta no fue institucionalizada. Después, el concepto de espacios afueradentro inmediatamente se relacionó con el segundo eje de análisis de Duarte, lo cual me abrió poco a poco a la búsqueda de datos para lograr tener un panorama más enfocado y al mismo tiempo amplio de los espacios de convivencia en el puerto de Acapulco y poder poner en perspectiva lo que parecían sólo datos.

Tras la investigación, documentación e intervención llegué a la conclusión de que las juventudes en el puerto de Acapulco se encuentran a la deriva; quizás es que esa etapa de la vida a través de la historia de la humanidad siempre lo ha estado, pero no había reparado en ello.

¿Por qué hablo de “juventudes a la deriva”? Dadas las condiciones actuales, se vuelve complejo pensar en un proyecto de vida señalado por un camino más o menos trazado de

inicio a fin, en donde la escolaridad era dada por hecho y parte de ese camino seguro.

Dadas las condiciones actuales del mundo en general y del contexto en particular (que ya se han mencionado) las juventudes van por ahí improvisando la vida, agarrándose de lo que hay mientras hay: algún programa social durante un periodo gubernamental, alguna actividad que se abre en espacios culturales, actividades culturales o deportivas libres, talleres extracurriculares, etc. todo eso en el mejor de los casos. En el peor, las juventudes a la deriva terminan por formar parte de alguna pandilla delictiva, en el consumo de drogas y alcohol, delinquiendo, crean un proyecto de vida que, aunque corto es algo tangible del presente más que de las promesas a futuro, algo aparentemente firme a lo que asirse en esa deriva. Los jóvenes no quieren llegar a casa, quizás porque haya un mal ambiente, quizás simplemente por jóvenes. Los jóvenes quieren continuar sus estudios pero al mismo tiempo no encuentran conexión entre lo que aprenden y la vida fuera de la escuela. Quieren seguir en la escuela pero en muchas ocasiones tienen que ponerse trabajar, y así un montón de contrahechos y dichos encontrados en esta investigación. Los jóvenes siempre han estado a la deriva, pero ahora los mares parecen más turbulentos.

Hago uso de la metáfora y propongo que: dejemos de ofrecer salvavidas, flotadores, o puertos provisionales, y en cambio enseñemos a los jóvenes a nadar en el mar abierto y con marea alta. Una forma de enseñarles a nadar es darles las herramientas para conocer el mundo, abrir la percepción de lo que hay a su alrededor, a sabiendas que el mundo está dado, sí, pero que también existe aún la posibilidad de transformarlo.

3. La Experiencia Estética en la Estética Pragmatista.

La experiencia estética es el objeto de estudio de la presente indagación. En este tercer capítulo me abocaré a la discusión de la experiencia estética a partir de las bases teóricas de la estética pragmatista, corriente a la cual me adscribo.

Parto de Dewey (2008), quien es el filósofo más reconocido en el estudio de la estética pragmatista. Enseguida considero a Shusterman (2002) como afín a los postulados de Dewey y en quien encontré una noción importante para la experiencia estética: la somaestética. En Mandoki (2006), encuentro afinidad en el interés puesto en el cotidiano y la noción principal que rescato es la de la semiosis y el efecto de prendamiento como punto de partida para la estesis. Finalmente retomo de Jauss (2002) quien analiza la experiencia estética a partir de tres momentos: poiesis, aisthesis y catarsis. Hay algunos otros elementos que aparecerán en el entramado, los mencionados anteriormente son los más relevantes para esta tesis.

3.1. Puntos de partida hacia la experiencia estética.

Los fundamentos de la estética pragmatista se encuentran en el *Arte como experiencia* de Dewey. La tesis que se plantea en este estudio, en función del arte tanto en su momento de creación como de contemplación, es la relación del sujeto con su entorno en el proceso más profundo de interacción en donde la vida cobra otro sentido, no desde la inercia sino desde una conexión consciente y a la vez sensible. Afín a esta postura pondré en juego seis tesis del autor que encuentro pertinentes a los propósitos de esta investigación.

Como preámbulo y para mejor comprensión de este análisis y de las posteriores seis tesis en las cuales me adentraré, me parece pertinente apuntar dos aclaraciones: la primera de ellas es que el autor subraya que toda experiencia al ser auténtica tiene en sí misma una cualidad estética. En sentido contrario, todo aquello que no cuente con las cualidades y calidades que se describirán a continuación, no sería experiencia, sino simples destellos o acciones inconexas. La segunda es con respecto al término *estética*; algunas veces se utiliza en términos generales para designar todo el campo de estudio y otras veces se utiliza sólo para el acto de recepción y contemplación. En su tesis, distingue la palabra estética como cualidad inherente a la experiencia (p. 54).

Hecha esta salvedad, encuentro las primeras dos tesis sumamente imbricadas, una dependiente de la otra. La primera de estas tesis es el propósito de “recobrar la continuidad estética de los procesos normales de la vida” (Dewey, 2008: 11). Esto es, dar cuenta de la experiencia estética no sólo en el arte, sino en los procesos cotidianos del sujeto, aspecto que comparto con esta postura pues es uno de los ejes de esta indagación: la experiencia estética que surge desde elementos del cotidiano.

En función de romper las distinciones entre el arte clásico y el arte popular, lo cual repercutió en la facultad estética que se reconocía únicamente al arte aprobado por la filosofía del arte, el autor retoma las bases de ambas manifestaciones desde el proceso creador y el proceso de recepción, bases que se encuentran en el cotidiano, el arte que implica a la vida, es decir las condiciones en las que fue producida.

En relación con lo anterior encuentro que la segunda tesis hace referencia al desplazamiento de la experiencia estética del objeto hacia el sujeto, primordial para la estética pragmatista. Con este desplazamiento hacia el sujeto es que la experiencia estética encuentra su legitimidad fuera del arte, en la vida cotidiana, en las actividades más

comunes; es el sujeto quien por medio de la percepción completa de su entorno tiene la posibilidad de vivir la experiencia estética.

En tanto que es el sujeto quien experimenta su entorno, Dewey (2008) comienza por definir a la criatura viviente, como lo llama él. Para el autor, el ser humano comparte con un pájaro o con una bestia las funciones vitales básicas: oye, respira, se mueve, escucha, y del mismo modo la criatura viviente está expuesta a peligros y también tiene la posibilidad de saciar su hambre; los órganos vitales que desarrollan las funciones básicas, a través de los sentidos están en conexión con el medio exterior. Al poner el punto de interés en las funciones básicas del sujeto, hace una conexión con aquello reconocido como lo cotidiano del mismo a través de la percepción de este al mundo exterior y no precisa de su relación al exterior únicamente en el mundo del arte. Todo lo antes expuesto sustenta una de las posturas más importantes para la estética pragmatista, esto es la expansión de la estética en el campo del arte hacia la estética en el cotidiano

Habría que señalar que existe en la criatura viviente una necesidad de satisfacer sus impulsos básicos, es decir, hay una carencia reconocida y, en la acción, un ajuste con el exterior para satisfacerla. El equilibrio sería entonces un fin que la criatura viviente busca constantemente (Dewey, 2008: 15), un equilibrio que, sin embargo, es un orden frágil pues ese momento se romperá para dar comienzo a otra experiencia.

Cuando el sujeto precede en la desconexión y el conflicto hay algo de valor estético en el momento de participar de la generación en este orden de su ambiente. En la culminación puede surgir un objeto, y ese objeto es la representación de la experiencia. Esto es muy palpable en el artista. Al propósito, la única diferencia que encuentra Dewey entre la

ciencia y el arte (2008) es que el artista está más cercano al objeto y el científico tiene una mediación con el objeto por medio de signos y símbolos,¹² dice al respecto que:

Como el artista se interesa de un modo peculiar por la fase de la experiencia en que la unión se realiza, no evita momentos de resistencia y tensión, sino que más bien los cultiva, no por ellos mismos, sino porque sus potencialidades llevan a la conciencia viviente una experiencia unificada y total. (Dewey, 2008: 17)

Las tensiones y distensiones que se dan para alcanzar el orden y estabilidad son un flujo que lleva consigo diferentes ritmos, y precisan la acción, sentimiento y significación que para el sujeto son una misma cosa unificada, por ello es que el autor habla de la experiencia estética como algo indivisible, esto nos lleva a la siguiente tesis.

La tercera tesis es la definición del sujeto como unidad indivisible entre razón y emoción, mente y cuerpo. Con este sustento es posible comenzar a desentrañar la experiencia estética como un proceso en el cual no hay división entre lo emocional y lo intelectual, con ello se genera una fisura en la antigua creencia de que en el acto artístico sólo se siente y en el intelectual sólo se piensa. Esta división culmina en un efecto adverso para el ser humano, pues no es sino desde los sentidos que se puede percibir el mundo exterior. Al opacar el interés puesto en los sentidos se limita al sujeto de la posibilidad de la experiencia completa. Pone nuevamente el ejemplo del artista y el científico, y enfatiza en que ambos transitan por ambos procesos durante la experiencia.

¹² Cuestiono dicha diferenciación, puesto que el artista también trabaja por medio de símbolos y signos en la representación de la realidad. Habría algún otro tipo de diferencia en la experiencia de producción, pero quizás no sea necesariamente esta.

En este aspecto encuentro la imbricación directa con la propuesta somaestética de Shusterman (2002), que refiere a las prácticas que hacen énfasis en el cuerpo habilitado para la experiencia estética, el cual será retomado más a profundidad posteriormente, pero desde aquí podemos notar cómo la estética pragmatista propuesta por Dewey abre paso a la noción de cuerpo que durante mucho tiempo estuvo anulada. Quizás sea esta, una de las mayores aportaciones que el autor hace para el estudio de la experiencia estética.

Hay en la experiencia estética una intención consciente cuando determinados elementos del sujeto y del entorno se resignifican. Sin embargo, considera Dewey (2008), que hay una propensión a que la experiencia no se lleve a cabo debido a las constantes distracciones a las que el ser humano se expone antes de encontrar una conexión entre “lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden” (p. 41). Sólo cuando la experiencia concluye y se es consciente, deviene la reflexión de lo acontecido, de las relaciones entre todos los elementos, entonces la experiencia puede ser considerada como tal.

Una conclusión en el caso de la experiencia en el arte sería la obra de arte, sin embargo, agrega el filósofo que las experiencias de pensamiento también podrían llegar a ser estéticas, como cuando se llega a una conclusión de la idea. Afirma entonces que: “Si se llega a una conclusión es que hay un movimiento de anticipación y acumulación que finalmente llega a completarse. Una <<conclusión>> no es una cosa separada e independiente, sino la consumación de un movimiento” (p. 44).

Como ya se ha dicho, la experiencia es una unidad, aunque está conformada por diferentes momentos que se van marcando mediante el ritmo, estos confluyen y se muestran inseparables por un hilo conductor, un rasgo distintivo.

Una cuarta tesis que aprovecho para subrayar, es la conexión de la experiencia con futuras experiencias; aunque una experiencia estética es un momento con un final claro, este se conecta con futuras experiencias, así como las experiencias del pasado operan durante el presente, ambos impulsos de tiempo pasado y del tiempo futuro operan en pro de la plenitud del presente (p.21).

El equilibrio no llega por sí solo, sino que se obtiene a través de la acción, del movimiento y la tensión que el sujeto vive durante la experiencia. Al encontrar ese equilibrio deseado, esa acción llega a la forma, pero no se queda ahí, sino que se expande hacia otro movimiento consciente. Este aspecto del equilibrio que tomo como la quinta tesis encontrado durante la experiencia estética es un elemento en el cual me baso para proponer una *Estética de la Estética*, el cual desarrollo en otro apartado.

El filósofo también considera que hay dos mundos en donde la experiencia estética no sería posible: uno es un mundo de mero flujo, donde no haya detenimientos que marquen la conclusión de la experiencia; otro es un mundo en donde todo esté concluido, no hay posibilidad de realización. Dice al respecto que “en uno completamente perturbado no se podría ni siquiera luchar con sus condiciones; en un mundo como el nuestro, los momentos de plenitud jalonan la experiencia como intervalos rítmicamente gozados” (p.19).

Con respecto a este equilibrio, Dewey (2008) dice que: “Se llega a la forma siempre que se alcanza un equilibrio estable aunque móvil” (p. 15), ese momento de estabilidad propicia orden y al respecto de ello dice que: “El orden no es impuesto desde fuera, sino que resulta de las relaciones de interacciones armoniosas entre las energías” (p.15). Y que este equilibrio puede producir cambios posteriormente, una experiencia lleva a una nueva.

Una acción puede realizarse de manera muy eficaz y sin embargo no tener calidad estética si es que se realizó de manera inconsciente y por lo tanto de manera mecánica, dice

que: “Los obstáculos se superan con obstinada habilidad, pero no alimentan la experiencia” (p.45). En ese sentido, Dewey plantea que una obra de arte sólo llega a tener condición estética si esta llega a ser parte de una experiencia del ser humano al momento de la realización y de la reflexión que puede suceder en el momento del hacer (p.4).

Estas observaciones de la experiencia en la producción artística se resaltan en la tesis de Jauss (2002), en el análisis de la poiesis como uno de los momentos posibles para la experiencia estética. Jauss también analiza la aisthesis, el momento de recepción, y la catarsis, la forma comunicativa. Dewey (2008) pone en juego las relaciones entre experiencia artística y experiencia estética y lamenta el hecho de que no haya una palabra que incluya a ambas formas.

Este aspecto que relaciona el momento de producción y de recepción es la sexta tesis. Para volver a los principios de la experiencia, recordemos que esta tiene una culminación clara, dice entonces Dewey (2008) que en la producción artística –que sería la experiencia artística como tal– la culminación no es sino hasta que el espectador puede recibir la obra, por lo tanto, experiencia artística y estética no podrían estar separadas, dice pues que:

Para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la percepción receptiva. La observación constante es, naturalmente, necesaria para el artista, mientras está produciendo, pero si su percepción no es también de naturaleza estética, se trata de un reconocimiento incoloro y frío de lo que ha hecho, que usa como estímulo para el siguiente paso en un proceso esencialmente mecánico. (Dewey, 2008: 55)

En Jauss (2002), también se habla de continuidad entre el proceso de producción y el de recepción a través del objeto de arte, en la interacción puede surgir la experiencia estética,

aspecto en el que se profundiza en otro apartado más adelante. El artista tiene la capacidad de ser al mismo tiempo el receptor, pues su obra será puesta a su juicio antes de ser terminada, por lo que sus sentidos tendrán que estar atentos y entrenados para la percepción. Dice que:

Un artista, en comparación con sus prójimos, es una persona no solamente dotada de poder para la ejecución, sino además de una sensibilidad inusitada para las cualidades de las cosas. Esta sensibilidad también dirige sus actividades y trabajos [...] En una efectiva experiencia artístico-estética, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. (Dewey, 2008: 57)

Greene (2004), sostiene que la educación estética es parte fundamental del desarrollo del ser humano en su capacidad de liberación y transformación del mundo, y subraya que la educación artística, a través de los lenguajes de las artes, es el medio por el cual los sentidos se pueden educar para la experiencia estética y con fines de una educación estética. Es el arte el medio que ambos autores involucran para que el individuo se entrene sensitiva y cognitivamente para abrir la percepción, sí de lo artístico, pero también y sobre todo lo cotidiano.

Por último, entiendo que la percepción y el reconocimiento entran en juego en la experiencia estética, no como elementos antagónicos sino como niveles de encuentro. La mecánica del reconocimiento consiste en poner etiquetas a lo que se nos presenta, dice Dewey al respecto que: “No implica un estímulo del organismo, ni una conmoción interior” (p. 61).

En cambio, la percepción es un acto que posiciona al sujeto de manera activa y posibilita la interpretación a través de los sentidos y la imaginación para encontrar el flujo entre

elementos que aparentemente se encuentran disociados y otorgarle un nuevo valor a lo observado. Dewey pone en manifiesto la función de la percepción:

La percepción reemplaza al reconocimiento. Es un hecho de actividad reconstructiva, y la conciencia se hace fresca y viva. Este acto de ver implica la cooperación de los elementos motores, aun cuando permanezcan implícitos y no se hagan patentes, así como la cooperación de todas las ideas unidas que puedan servir para completar el nuevo cuadro que se está formando. (Dewey, 2008: 61)

Encuentro una relación entre la percepción y el reconocimiento y los efectos que analiza Mandoki de prendimiento y prendamiento, no como símiles, sino que los segundos contienen a los primeros. Explico, en el prendimiento el sujeto no logra una adherencia sino sólo un conjunto de estímulos sin un hilo conductor y sin una relevancia mayor; sin significación la recepción es pasiva, considero entonces que tan sólo se lleva a cabo un encuentro desde el reconocimiento. En el prendamiento por medio de la percepción, el sujeto se adhiere al elemento percibido al encontrar conexiones que significan para él otorgándole continuidad a la experiencia con lo cual se recobra la importancia en la reflexión para el reconocimiento de lo acontecido durante la experiencia estética.

Para cerrar la discusión filosófica en El arte como experiencia , diré que esta es bastante amplia y brinda los fundamentos necesarios para sustentar la estética desde una postura pragmatista. De manera puntual en este apartado resalté seis tesis, las cuales me llevaron a un mejor entendimiento de la experiencia estética, mismos que me sirven como detonantes para profundizar en algún punto con los otros autores que retomo a continuación.

3.2. El cuerpo en su capacidad estética.

Shusterman (2002), plantea tres vías para el análisis de la estética pragmatista. La primera es el estudio histórico, social y conceptual de la estética pragmatista en contraposición con la estética analítica. La segunda vía es a partir de la ampliación en el campo de estudio que permitió la estética pragmatista con la cual el autor busca legitimar al arte popular. La tercera vía es la propuesta de la *Somaestética* como una disciplina que permee, tanto en la teoría como en la práctica al ser humano y sus interacciones en la sociedad. De dichas rutas de análisis me intereso particularmente por la tercera, la de la propuesta somaestética. No obstante, comenzaré por situar brevemente la estética pragmatista y la estética analítica con el fin de llegar al punto medular de la propuesta somaestética: la apertura hacia el cuerpo como medio esencial para la experiencia estética.

Durante mucho tiempo el estudio de la estética se abordó como disciplina de la filosofía analítica. Esta corriente dependiente de la filosofía conocida como estética analítica tuvo sus bases en los filósofos Wittgenstein y los estadounidenses Moore y Russell. Al ser la estética analítica dependiente de la filosofía analítica se regía bajo la corriente del pensamiento en la cual los hechos o cosas tienen un fundamento basado en la realidad, la verdad y la referencia (p.6).

El enfoque pragmatista buscó llevar a la filosofía hacia un carácter empírico. Las bases de la filosofía pragmatista –verdad, conocimiento y experiencia–, sirvieron para un nuevo enfoque en la estética. Sin embargo, quedaba aún un aspecto holístico propuesto por Hegel, el cual no era bien recibido por la filosofía pragmatista. Es Dewey quien se inclinó hacia ese carácter holístico para proponer su estudio de estética pragmatista (p.6).

Explicado por Shusterman (2002) el holismo propuesto por Hegel (y ya para la época de Dewey, reinterpretado por la filosofía hermenéutica, postestructuralista y marxista) se

refiere a que ningún elemento tiene una esencia independiente, contrario a la corriente analítica que se inclinó hacia el atomismo lógico, la idea de que hay algunos hechos o cosas que son lógicamente independientes (p.6). Es importante resaltar este aspecto de la base del holismo y el esencialismo puesto que la estética analítica y la estética pragmatista, como hemos visto se inclinan hacia una corriente u otra.

El autor toma a Dewey (2008) cuando pone en cuestión la división entre el arte y la vida, característica de la estética analítica: “Las principales de estas dicotomías son las del cuerpo y alma, material e ideal, pensamiento y sensación, forma y sustancia, hombre y naturaleza, yo y mundo, sujeto y objeto y medios y fines” (Shusterman, 2002: 17). El esfuerzo por encontrar las conexiones más que las divisiones, es conocido como el principio de continuidad, sostenida en Dewey (2008).

Shusterman (2002) retoma que las raíces de la comprensión estética están en los procesos normales de la vida, en las “funciones vitales básicas” (p.7), que alude al carácter del naturalismo somático de Dewey (2008).

Al ser en primera instancia el sujeto creador en quien recae la responsabilidad de experimentar su entorno a partir de “energías, acciones y materiales” (p.8), el sustrato orgánico, es la base de las energías emocionales y esto a su vez es el estímulo para la vida a través del arte. Esas energías, acciones y materiales se ponen en manifiesto en el cuerpo o mediante el cuerpo; es el cuerpo para la estética pragmatista la pieza que hacía falta para un análisis más amplio de la experiencia estética.

Shusterman (2002) va más allá del análisis del cuerpo y su relación en la gestación de la experiencia estética y propone la *somaestética* como una disciplina, no sólo que apoye el estudio pragmatista de la estética, sino que, de ser posible, permee a toda la filosofía.

Particularmente, me interesa la noción somaestética en dos de sus planos de análisis: el primero como puerta de entrada a la experiencia estética, la noción de somaestética en cuanto a la disposición en un estado más receptivo de los sentidos para aprehender los elementos que podrían transformarse después en experiencia estética. El segundo plano es en el que se retoma la importancia que toma el cuerpo dispuesto en diversas prácticas somáticas que podrían terminar por ser estéticas. Dice el autor que:

La somaestética puede definirse provisionalmente como el estudio crítico, meliorativo, de la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación sensorio-estética (*aisthesis*) y autoformación creativa. Se dedica también por tanto al conocimiento, los discursos, las prácticas, y a las disciplinas corporales que estructuran esa atención somática o pueden mejorarla. (Shusterman, 2002:361)

Shusterman (2002) establece tres dimensiones de la somaestética: la somaestética analítica, la somaestética pragmática y la somaestética práctica. La somaestética analítica se refiere a “cómo es modelado el cuerpo por el poder a la vez que usado como instrumento para mantenerlo, como se construyen las normas corporales de salud, habilidad y belleza” (p.368). En este planteamiento se retoma la idea de Foucault y Bourdieu por medio de temas ontológicos, epistemológicos y sociopolíticos.

La somaestética pragmática se refiere a métodos y prácticas que posibiliten el perfeccionamiento somático que van desde dietas diversas, perforaciones, yoga, aeróbic, hasta terapias psicósomáticas modernas, aunque aclara que tiene una implicación de la somaestética analítica, esta es trascendida al proponer estas prácticas y métodos que involucran al cuerpo y la sociedad.

En esta dimensión es preciso mostrar que Shusterman desprende de la somaestética pragmática dos formas, la forma representacional que se encargaría de la apariencia externa del cuerpo, y las formas experienciales que se abocan a mejorar la experiencia interior del individuo que procura mantener el cuerpo en condiciones óptimas para una experiencia interna que posibilite al mismo tiempo la experiencia estética (p.369).

La dimensión somaestética práctica retoma a la pragmática, sin embargo, aquí especifica el autor que no consiste en proponer teorías acerca de las prácticas somáticas, sino en todo lo directamente relacionado al hacer. Cuando se refiere al hacer y no al estudio o análisis, menciona que hay un descuido por parte de los filósofos hacia esta dimensión, dice que: “desgraciadamente, esto suele significar que el trabajo real del cuerpo simplemente se deja del todo fuera de la práctica filosófica” (p.374). Recordemos que el interés del autor es que la somaestética fuese tomada en cuenta de manera integral por la filosofía.

Finalmente me gustaría enunciar otros dos posibles planos de análisis que localizo acerca de la somaestética, los cuales considero, devienen de las dimensiones práctica y pragmática a partir de la forma experiencial: por un lado una que corresponde al cuerpo en su capacidad perceptiva a través de los sentidos, por medio del cual capta los estímulos externos; por otro lado en la capacidad propioceptiva que responde a los propios procesos biológicos y químicos que emergen de un cuerpo en óptimas condiciones. Shusterman habla, por ejemplo, de la respiración, el ritmo cardíaco, la autopercepción de la columna vertebral, etc. (pp. 354-355).

La intervención que llevé a cabo se sitúa en las dimensiones pragmática y práctica; el cuerpo toma relevancia en mi intervención, no sólo como puerta de acceso a la experiencia

estética, sino como posibilidad de articulación de la exploración que será el deambular¹³ visto como práctica somaestética, al igual que la danza y el teatro (prácticas que conciernen directamente al cuerpo) además de las artes visuales, las cuales posibilitarán la disposición corporal, para hacer énfasis en la experiencia interior por medio de diferentes ejercicios correspondientes a dichas disciplinas¹⁴.

Habría que decir también que aludo a lo que el autor propone y categoriza como la apariencia externa y la experiencia interior localizados en la somaestética, y observo que en algunas prácticas de educación artística se pone mayor énfasis en la apariencia externa y no en la experiencia interior.

La apariencia externa sería el interés por generar productos artísticos que repitan las formas preestablecidas de cada disciplina, y la experiencia interior apunta hacia la exploración de motivos que se encuentran en las disciplinas artísticas en donde el sujeto se implica de manera emocional y expresiva con el entorno y consigo mismo.

Me ocupo de la experiencia interior, pues considero que la experiencia externa es en la que se centra el enfoque de la educación artística que se implementa en este contexto. Dicho enfoque se torna técnico y expositivo al buscar representaciones artísticas que muestren lo aprendido de cada disciplina.

En síntesis, al retomar las bases de Dewey (2008), Shusterman (2002) propone la somaestética que pone el interés en el cuerpo. Es el cuerpo el que a través de los sentidos se

¹³ El deambular visto como una práctica que permite al individuo aprehender al espacio, práctica que durante mucho tiempo ha detonado procesos artísticos, creativos y al mismo tiempo estéticos. Este aspecto se desarrolla más adelante de este texto, a partir de los supuestos de Careri (2002).

¹⁴ En el teatro y la danza, el cuerpo lo es todo, no hay forma de atravesar por sus prácticas evadiendo al cuerpo, pues es por medio de él que se da la manifestación escénica. Desde un enfoque tradicional de educación en las artes plásticas, quizás se prepondera el intelecto más que el cuerpo. En la propuesta que hago también se buscará abordarlas desde un enfoque con relevancia en el cuerpo, posibilidad que se abre gracias al carácter interdisciplinario de la intervención.

vincula con el exterior por medio de los sentidos, la percepción es pues el primer paso a la experiencia estética. Aludo al carácter meliorativo que el autor resalta de las prácticas somaestéticas, pues considero que a partir de un entrenamiento corporal que atienda la propioceptividad ayuda a conocer nuestro cuerpo, sus capacidades, limitaciones y posibilidades; al mismo tiempo este entrenamiento corporal en atención a lo perceptivo ayuda a mejorar nuestra relación con el entorno que, como se ha resaltado, es un elemento fundamental para la experiencia estética.

Para este segundo aspecto, hay que mencionar que en el proceso se suman otros elementos que posibilitan a la experiencia estética, tales como la atención, la significación y la conexión entre experiencias pasadas o futuras, todo ello en un espacio y tiempo presentes.

Sumado a lo anterior, a continuación, Mandoki (2006), propone la semiosis como parte esencial para la estesis, y distingue efectos como el prendimiento y prendamiento y la posibilidad o anulación estética que se juega en cada una.

3.2.1. Noción de Cuerpo.

En el desarrollo de esta investigación resultó notoria la relevancia que tuvo el cuerpo, tanto en su dimensión conceptual como en su dimensión fenomenológica al analizar la intervención. A sabiendas que este es un tema amplio, con el que incluso sería posible reelaborar el análisis desde esta perspectiva, que atienda a profundidad la amplia discusión sobre cuerpo, desarrollo aquí un pequeño apartado en el cual abordo la noción de cuerpo.

La estética pragmatista abrió al cuerpo la posibilidad de entrar en el debate de la experiencia estética que antes estaba vertida hacia el intelecto; Dewey (2008) enfatiza las

funciones vitales básicas de la criatura viviente que suceden a través del cuerpo. Por otro lado, como acabamos de revisar, Shusterman (2002) aprovecha esta apertura en el campo hecha por Dewey y expande su estudio hacia la propuesta somaestética. Habría que señalar que por lo menos en esta propuesta no se conceptualiza el cuerpo, sino que en función de las prácticas somaestéticas el autor marca algunas pautas que señalan que para hacer factible la experiencia estética se hace necesario el cultivo del cuerpo. Por lo tanto, fue necesario acudir a otras fuentes para ampliar la mirada.

Para comenzar retomaré las pautas de Shusterman quien en sustento de la somaestética menciona que:

Si dejamos de lado el prejuicio filosófico tradicional contra el cuerpo y recordamos sencillamente los objetivos centrales de la filosofía de conocimiento, autoconocimiento, acción propia, y su búsqueda de la buena vida, entonces el valor filosófico de la somaestética debería quedar claro de varios modos. (Shusterman, 2002: 361)

Con ello hace una crítica a toda corriente filosófica que se haya interesado en la crítica a los sentidos preponderando la razón discursiva. Sin embargo, el autor considera que los principios filosóficos centrales (conocimiento, autoconocimiento, acción propia y búsqueda de la buena vida), trazan una relación estrecha con la somaestética y con ello un camino directo al cuerpo.

En ese sentido, también dice el autor que “el cuerpo desempeña una función decisiva en la ontología. Nietzsche y Merleau-Ponty demuestran su centralidad ontológica como el punto focal desde que nuestro mundo y recíprocamente nosotros mismos somos proyectados constructivamente.” (Shusterman, 2002:366). En otros momentos también alude a la noción de cuerpo propio, con ello encuentro una posibilidad para problematizar

el cuerpo desde una perspectiva fenomenológica¹⁵ a partir de Merleau-Ponty (1993) y acercarme a una conceptualización.

Uno de los principios que plantea el filósofo es que el cuerpo es aquello gracias a lo cual existen los objetos, y eso al mismo tiempo nos pone en situación de conocer el mundo parcialmente; es decir, dependiendo del lugar en que me encuentro tengo una visión parcial de las cosas lo cual corresponde al cuerpo situado, aspecto que se relaciona con la percepción pues al encontrarse situado en un punto la comunicación con el mundo se ve condicionada.

Pero surge aquí la pregunta: ¿qué hace diferente al cuerpo del resto de los objetos? La psicología clásica veía al cuerpo como objeto, como un objeto del cual no podemos alejarnos, se pregunta Merleau-Ponty si en ese sentido es todavía un objeto; dice al respecto que “yo observo los objetos exteriores con mi cuerpo, los manipulo, los examino, doy vuelta a su alrededor; pero a mi cuerpo, no lo observo: para poder hacerlo sería necesario disponer de un segundo cuerpo, a su vez tampoco observable” (p.109). El cuerpo es pues aquello de lo cual no podemos distanciarnos, como cuando tomamos distancia de un objeto, o incluso llegamos a borrarlo del paisaje en tanto que nos alejamos. Dice pues el autor que el paso que le faltaba dar a la psicología clásica en el reconocimiento del cuerpo propio es dejar de verlo como “objeto del mundo” y en cambio ponerlo como el medio por el cual nos comunicamos con él. Para dilucidar esta cuestión acerca del cuerpo propio, dice que: “Mi cuerpo, se alegraba, se reconoce porque me da <<sensaciones dobles>>: cuando toco

¹⁵ Entendiendo por ella que “la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su <<facticidad>>. Es una filosofía trascendental que deja en suspenso, para comprenderlas, las afirmaciones de la actitud natural, siendo además una filosofía para la cual el mundo siempre <<está ahí>>, ya antes de la reflexión, como una presencia inajenable.” (Merleau-Ponty,1993:7)

mi mano derecha con mi mano izquierda, el objeto mano derecha tiene esta singular propiedad de sentir también.” (p.110). Así como nuestro cuerpo es tocante también puede ser tocado, por nosotros mismos y nos vemos sorprendidos por esa acción intencionada, en cambio los objetos “tocan” sin una intención.

Hasta el momento tenemos que el cuerpo no es objeto sino el medio por el cual nos comunicamos con el mundo, entonces también vale la pena mencionar que el cuerpo es una totalidad, que si bien puede dividirse en partes distintas para su mayor comprensión en el funcionamiento de cada una, el cuerpo no es un conjunto sino una totalidad:

El contorno de mi cuerpo es una frontera que las relaciones ordinarias de espacio no franquean. Sus partes, en efecto, se relacionan unas con otras de una manera original: no están desplegadas unas al lado de otras, sino envueltas las unas dentro de las otras.” (Merlau-Ponty, 1993:115)

Esto quiere decir que la acción ejecutada por el cuerpo no es objetiva sino fenomenal, es decir, en relación con la experiencia vivida a través de la totalidad del cuerpo; el autor pone el ejemplo de quien va a tomar una aguja para coser: no toma sus dedos conformados por los huesos, músculos, etc. sino que simplemente recurrimos al movimiento de tomar una aguja porque nuestro cuerpo ya está, no es algo que debemos tomar: “No es nuestro cuerpo objetivo lo que movemos, sino nuestro cuerpo fenomenal; y lo hacemos sin misterio, pues es ya nuestro cuerpo...” (p.123).

Este último supuesto me lleva a cuestionar que si bien, toda relación del cuerpo con el exterior es fenomenal, ¿qué sucede cuando en el trabajo corporal se pide disociar una parte, prestar atención a un movimiento que no tiene relación alguna con una acción concreta? Por poner un ejemplo: “trazar imaginariamente una línea con el esternón”, esta instrucción que invita una acción objetiva que comienza en una parte específica del cuerpo con un

objetivo claro: trazar una línea, con dicha instrucción, además, se busca disociar una parte del cuerpo del resto. En cambio, si la instrucción es: “imagina que el movimiento sale del esternón y buscas desplazarte a partir de él” ¿esto podría resultar una instrucción que involucre una situación fenomenológica? Y en ese sentido, un movimiento que se ejecuta con mayor naturalidad. Pienso pues, que la primera indicación corresponde a un ejercicio muy común en las exploraciones corporales que, quizás sin pensarlo, siguen tratando al cuerpo como un objeto, tomo mi cuerpo –una parte de él– para realizar algo, en cambio en la segunda instrucción se busca generar el movimiento desde el cuerpo propio, el movimiento surge de un punto en específico, sí, pero todo mi cuerpo se mueve con él, aunque el movimiento no implique necesariamente desplazamiento.

Con esto no quiero decir que el cuerpo no pueda ser objeto, puede serlo, puedo hacer uso de mi cuerpo como algo que “me sirve para”, un claro ejemplo es cuando en ciertas manifestaciones artísticas el cuerpo se ve como “la herramienta del actor/bailarín”, y parte de ello implica conocer el cuerpo, tratarlo en ciertos momentos como un objeto, tratar de ver el funcionamiento de una parte en específico. Sin embargo, este trabajo no tiene sentido si al final, quien ejecuta no vuelve al cuerpo propio, pues lo que vemos en escena son una serie de movimientos muy bien ejecutados, con las partes del cuerpo de donde surge el movimiento perfectamente localizadas, pero que al final percibimos “sin vida”, sin sentido. Me adhiero a la noción de cuerpo propio, en tanto apunta a que más allá de tener un cuerpo, soy un cuerpo con el cual conozco y me comunico con el mundo, y con ello vuelvo al inicio de este apartado: el cuerpo en su centralidad ontológica.

A la vez, retomo a David Le Breton, quien también desde una perspectiva fenomenológica ha realizado un amplio estudio antropológico que desarrolla en su literatura. Dice pues que: “La condición humana es corporal” (Le Breton, 2010:17). Algo

que damos por hecho, en lo cual me gustaría ahondar puesto que, si la condición humana es corporal, el cuerpo se vuelve inevitablemente el centro de toda comprensión que pretenda ser humana. Encuentro aquí una paradoja, pues considero que cuerpo es lo que está presente, pero donde no necesariamente estamos pues el cuerpo no siempre está habitado, el cuerpo suele estar abandonado por desinterés o incluso evitado por condiciones sociales y culturales, como se pudo observar durante la intervención realizada y que se analiza en la segunda parte a detalle.

Agrega que: “La comprensión del mundo es en sí misma asunto del cuerpo, a través de la mediación de signos interiorizados, decodificados y puestos en juego por el actor. El cuerpo es un vector de comprensión de la relación del hombre con el mundo” (Le Breton, 2010: 17-18); aseveración que comparte con la postura de Merleau-Ponty al ser ambos fenomenólogos. Si afirmamos que el cuerpo es lo que somos pero que muchas veces no conocemos, entonces quizás no terminamos de ser por completo. Si agregamos que es aquello que nos permite comprender lo que no somos, que es lo que está dado en el mundo, se vuelve entonces vital volver al conocimiento y comprensión del propio cuerpo para conocer y comprender lo que es externo a él.

En ese sentido es que Shusterman propone a la somaestética como una disciplina que mejora la experiencia y el uso del cuerpo propio, dice al respecto que:

Si el conocimiento de sí (y no un mero conocimiento de hechos mundanos) es un objetivo cognitivo principal de la filosofía, el conocimiento de la dimensión corporal propia no debe ser ignorado. Interesada no solamente en la forma o representación exterior del cuerpo, sino también en su experiencia vivida, la somaestética se esfuerza en mejorar la conciencia de nuestros estados y sensaciones corporales, proporcionando una penetración mayor

tanto de nuestros estados de ánimo pasajeros como de nuestras actitudes duraderas. (Shusterman, 2002:363)

El conocimiento del cuerpo propio, que no es un estado que se presume en algún momento como total, sino un proceso constante que cambia conforme el tiempo y el espacio por los cuales transitamos –tiempo y espacio, por cierto, dos conceptos sumamente ligados a la concepción fenomenológica del cuerpo—. Cuando Shusterman habla por ejemplo de los estados de ánimo, algo que en un momento dado me producía enojo, la misma situación en otro momento puede no causar esa reacción. La conciencia puesta en la respiración, la detección de contracciones musculares, la postura que mantenemos, los patrones de movimiento que acostumbramos etc. pueden ayudarnos a reconocer aspectos de nuestro cuerpo que podríamos parecerlos habituales, pero que podemos en un momento dado modificar.

Como Dewey(2008) menciona que la emoción es el pegamento de la experiencia estética, dicha emoción se manifiesta a través del cuerpo, pero al mismo tiempo el cuerpo conserva sentimientos, juicios y valoraciones de experiencias anteriores, es decir, el cuerpo también es memoria. Es por eso que en esta propuesta metodológica se vuelve importante la práctica somaestética, porque es a través de la conexión, el descubrimiento, y de pensar que es posible la reconfiguración de la relación con nuestro cuerpo, es que se busca favorecer el estar y conocer, y con ello abrir la posibilidad a la experiencia estética. Incluso, afirmo que hay experiencia estética en el propio viaje hacia lo que somos: cuerpo.

Por último, traigo a cuenta a Careri (2016) quien dice que “no es posible conocer el espacio si no lo atravesamos con el cuerpo, no es posible empezar a transformarlo *in situ* si no es partiendo nuevamente del cuerpo, de las relaciones que crea su presencia, de los objetos que puede utilizar y construir.” (p.119). Si bien es con el cuerpo con el que

conocemos y transformamos el espacio, ese espacio también tiene repercusión en el cuerpo, al igual que todo sucede en un lapso temporal. En ese sentido, Merleau-Ponty dice:

Comprendemos mejor, en cuanto consideramos el cuerpo en movimiento, cómo habita el espacio (y el tiempo, por lo demás), porque el movimiento no se contenta con soportar pasivamente el espacio y el tiempo, los asume activamente, los vuelve a tomar en su significación original que se borra en la banalidad de las situaciones adquiridas (Merleau-Ponty, 1993:119).

Con ello también cabe una reflexión más, el cuerpo en función del tiempo y del espacio no es sólo materia dada, tampoco sólo tiempo que deja huella en la memoria, sino que también es construcción del espacio y al hablar de espacio podríamos hablar de espacio que se comparte, espacio político y social. Dice al respecto Le Breton que: “El cuerpo es materia inagotable de prácticas sociales, representaciones, imaginarios” (Le Breton, 2010:17). El cuerpo es pues materia, memoria y construcción social.

Considero que es una acción simultánea e incluso recursiva, al mismo tiempo que somos cuerpo somos espacio y tiempo: el espacio modela al cuerpo, pero también el cuerpo habitado por el sujeto otorga la posibilidad de modelar el espacio, el problema que noto es que actualmente nuestros cuerpos no están muy habitados, y por ende nuestros espacios tampoco. Lo que observo que sucedió en la intervención realizada, es que el cuerpo de las y los jóvenes se encuentra condicionado por el entorno. Reafirmo pues que un acercamiento somaestético pudo hacer consciente al sujeto del efecto que el espacio tiene en el cuerpo, para que entonces el sujeto, consciente, sensible y autónomo transforme el espacio, y así revertir el desequilibrio en el que sólo el espacio vulnera el cuerpo. En términos generales, quizás el hecho de que transitemos por el espacio y no lo habitemos realmente se deba a

que sigamos con la idea de poseer un cuerpo que sólo usamos para trasladarnos de un punto a otro, pero aún no nos asumimos como cuerpo.

3.3.La experiencia estética del cotidiano: significación y valoración.

Para dar continuidad al entramado del enfoque pragmatista, retomo algunos principios que Mandoki plantea en *Estética cotidiana y juegos de la cultura* (2006). Al igual que la autora, no es de mi interés el estudio de la teoría estética sino el qué y por qué del suceso estético, tanto en el plano del arte como en lo cotidiano para enfatizar en las características del fenómeno de la experiencia estética.

En principio la autora demarca a la estética, más que como una disciplina, como un campo multi o incluso interdisciplinario, basándose en Diffley:

Ubicar la estética como disciplina puede significar un problema para algunos, por ejemplo, Diffley (1984) quien considera que la estética no es una disciplina sino un campo multidisciplinario (¿o interdisciplinario?)... La estética sería entonces para el autor, un objeto o problema multidisciplinario. (Mandoki, 2006: 48)

Al igual que Shusterman (2002), establece su oposición a la estética analítica, para ello la autora rompe con nueve mitos creados alrededor de esta postura. Los sintetizo y muestro a continuación en los siguientes cuatro párrafos.

La estética no está subordinada al arte ni consiste en la contemplación desinteresada, como planteaba Kant, una contemplación entendida como pasividad en el sujeto, sino que el sujeto se encuentra activo en cuanto a que asimila al objeto por medio de la percepción, la interpretación y cierta valoración que generará el fenómeno estético. Asimismo, se

plantea que no hay un objeto con características estéticas, sino que la posibilidad estética recae en el sujeto.

Otra de las interrogantes a la estética formal kantiana corresponde a la división entre lo intelectual y lo emocional, con lo cual se le atribuyeron a la estética características puramente sensitivas que surgen mediante un deleite desinteresado. En la estética pragmatista el deleite desinteresado no es suficiente para el entendimiento de la misma, sino que involucra a todo el sujeto y abarca sus dimensiones tanto sensitivas, como intelectuales y emocionales que se manifiestan desde el interés por parte del sujeto.

Sin embargo, que la posibilidad estética recaiga en el sujeto no quiere decir que exista una actitud estética permanente que le permita acceder a una experiencia estética; en cambio, puede haber una serie de elementos que confluyan en espacio y tiempo que sean aprehendidos y valorados por él. Mandoki (2006) dice al respecto que: “Podemos ponerle mucha atención a una pintura sin por ello lograr conmovernos por ella y al contrario, en la vida cotidiana puede surgir la apreciación estética de un objeto insólito sin habérsela propuesto” (p.38).

Afirmo hasta el momento que la estética no es correspondiente al objeto, por lo tanto, tampoco al arte puramente, sino que recae en la valoración del sujeto y, que además de que este no porta una actitud estética tampoco se encuentra dividido entre lo emocional y lo intelectual. Entonces, ¿qué sí es estética? Sabemos que implica a un sujeto que pone en juego lo emocional y lo intelectual por medio de la percepción, interpretación y valoración de un objeto –u otro sujeto–, que confluyen en espacio y tiempo.

Si ponemos en juego estos elementos, la estética deja de verse como un evento plano de contemplación y adquiere otras dimensiones, es así cuando aparecen en la delimitación aspectos que remiten a la experiencia, aunque todavía no podemos hablar de experiencia

estética bajo el análisis de la autora pues faltan algunos elementos a tomar en cuenta. Antes de continuar, habría de señalar que Mandoki (2006) niega el término de experiencia estética en más de una ocasión y lo aborda como un proceso de estesis.

En ese entendido en el desarrollo de su teoría se encuentra la semiosis un paso antes de llegar a la estesis: “la metodología semiótica es una herramienta analítica indispensable pues para que exista estesis (como percepción o experiencia) tiene que haber semiosis o sentido. En otras palabras, para que algo sea significativo estéticamente debe tener significación semiótica” (p.100).

Valga la pena ahondar en por qué se habla de semiosis y no de semiótica, en este sentido Mandoki (2006) aborda el término de semiótica desde Pierce, quien hace referencia a la doctrina de los signos, a diferencia de la semiosis retomada desde Morris que hace referencia al cómo algo puede funcionar como signo; es así como en la semiótica se habla de un campo de estudio y en la semiosis de un proceso (p.111).

Se vuelve necesario explicar de qué manera actúan el símbolo y el signo en el proceso semiótico para dar a luz la unión entre lo simbólico y el paso a la estesis, dice Mandoki que: “Mientras el signo tiene un valor diferencial que se establece con relación a otros signos y en función al contexto, el símbolo está cargado en sí mismo.” (p.126) y de esta manera se le adhiere a lo sígnico una cualidad denotativa y a lo simbólico una cualidad connotativa.

Esta cualidad connotativa es lo que el objeto remite a la experiencia del sujeto y se le asigna un valor ya sea afectivo, material, sensorial o temporal, de esa manera es que se excede el proceso semiótico para dar paso a la estesis, dicho en sus propias palabras: “El salto de la semiosis a la estesis ocurre cuando el sujeto trasciende el automatismo

perceptual, rebasa la detección y alcanza a lo experiencial en el descubrimiento” (p.136).

Y habría que añadir que:

Habría que considerar como eventos estésicos a todas aquellas formas manifiestas, ya sean verbales (escritas y orales), visuales (colores, texturas, figuras), conductuales (actos, actitudes), corporales (gestos, posiciones), sensoriales en general (táctiles, olfativas, auditivas, gustativas), a través de los cuales el sujeto valora a los otros, a sí mismo y a su entorno. (Mandoki, 2006: 144)¹⁶

Al desechar los mitos producidos por la estética clásica, que estorban para un posicionamiento pragmatista de la estética, e introducido a la semiosis como punto de partida para la estesis, podemos ahora ahondar en los elementos que la harán posible, así como su relación directa con lo cotidiano.

Espacio, tiempo y cuerpo son elementos imprescindibles. Espacio y tiempo (como una condición inseparable) y sujeto a ellos el cuerpo. Concuerdo con Mandoki (2006) en que son elementos “dados por hecho”, pero que para el análisis fenomenológico de la estesis es necesario traerlos a cuenta. Retoma la visión fenomenológica de Berger y Luckman (1986) “La categoría del espacio-tiempo no es concebida aquí como categoría ontológica sino fenomenológica, es decir, como condición de posibilidad de la experiencia.” (p.83), es pues, bajo esta categoría que se abre una ventana a lo cotidiano.

Consecuente al espacio y tiempo, está el cuerpo. Mandoki (2006) recurre a Dewey (2008) quien sostiene que el cuerpo es el origen de la estesis, a través de los sentidos, dice:

¹⁶ Este fragmento fue de suma importancia tanto en el momento de observación como de análisis, puesto que pude localizar algunas de estas formas manifiestas en ciertos momentos que pudieron dar paso a una interpretación de experiencia estética.

“lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensible, lo sentimental, junto con lo sensual. El sentido es, pues, en todos sus significados, la materia prima de la subjetividad y ocurre tanto en los órganos del cuerpo así llamados, como en el sentido mental o significado.” (Mandoki, 2006: 84)¹⁷

El cuerpo que percibe a través de los sentidos, que significa y valora hace uso de la viveza emotiva que es la energía que lleva al sujeto a través del proceso semiótico y estético. Dewey, citado en Mandoki, dice al respecto:

“En el objeto estético, el objeto opera... para amarrar energías que han estado ocupadas separadamente en tratar con muchas cosas distintas en diferentes ocasiones y para darles una organización rítmica particular que hemos llamado... clarificación, intensificación, concentración. Energías que permanecen en un estado potencial con respecto unas de otras... se evocan y refuerzan unas a otras directamente del propósito de la experiencia que resulta.” (Mandoki, 2006: 86)

Otra condición fenomenológica primordial para Mandoki (2006) en la estesis es el efecto de prendamiento, que se volvió totalmente relevante para el análisis de la intervención. El prendamiento es la posibilidad que tiene el sujeto de adherirse al objeto, este efecto se logra cuando el sujeto, a través de la experiencia visual, acústica, corporal o verbal genera un sentido afectivo hacia dicho objeto y es uno de los elementos que posibilitarán el paso de la semiosis a la estesis.

¹⁷ Esta visión del cuerpo, me lleva a pensar en técnicas tradicionalistas del teatro en donde el cuerpo es visto como un instrumento; de hecho, se dice que la herramienta del actor es su cuerpo. Sin embargo, en oposición a esta visión utilitarista existen otras técnicas que aluden a “no tenemos un cuerpo, somos cuerpo”. No son sólo técnicas diferentes, son posturas ante la vida y el arte –y ahora sumo la estética– diferentes.

Esta noción la relaciono con la concepción de la *Estática de la Estética*, planteada en esta investigación como característica propia de la experiencia estética; si en el concepto de estática en la física, para que un cuerpo se encuentre en equilibrio y se logre el efecto de estática, puede estar en reposo o en un movimiento constante que no implique aceleración, la cualidad máxima es que la sumatoria de todas sus fuerzas sean igual a cero; en el prendamiento se genera una adhesividad dada por diferentes factores perceptivos y referenciales (intelectuales) que generan el efecto de prendamiento.

En el sentido opuesto, cuando el cuerpo está en movimiento (que no es constante) y, por lo tanto, todas las fuerzas se encuentran dispersas, se podría hablar de un efecto de prendimiento, en el cual no hay estática ni estética, “El prendamiento unifica y vigoriza al sujeto, mientras el prendimiento lo fragmenta.” (p.94)

Para que el objeto cobre relevancia en la valoración por parte del sujeto, debe existir una percepción completa, de esta forma encontrará más elementos que asir y de los cuáles pueda prendarse, para ello trae a cuenta el efecto de *columpiamento* de Brecht (puesto como ejemplo en Mandoki), el cual busca generar una identificación con el espectador para luego pasar a un rompimiento que permita la reflexión. Dice Mandoki, y concuerdo, que: “Ésta es la dinámica de proximidades variables que se requiere en la apreciación estética: una visión del todo y de las partes, del conjunto y del detalle.” (Mandoki, 2006: 36)

Implícitamente la referencia a lo cotidiano está presente en las condiciones fenomenológicas que intervienen en la experiencia estética antes expuestas, sin embargo, considero importante explicitar el camino por el cual Mandoki llega al cotidiano y es por medio de la Prosaica, entendida no como cualidad que se opone a la Poética, sino como factor que complementa la dimensión estética. Si la Poética pretendía elevar al arte, con la

Prosaica lo que se busca es anclarlo al cotidiano, y es en el cotidiano en donde Dewey (2008) encuentra una de las posibilidades más notables del arte.

Cabe aclarar que cuando Mandoki (2006) habla de la Prosaica no hace referencia únicamente a categorías como lo cotidiano, lo prosaico o lo ordinario, sino a la dimensión estética que hay en ello, es decir:

No se trata del ser ocupado en sus faenas cotidianas sino de la manera en que se realizan y desde la cual operan para generar efectos sensibles en las interacciones sociales y con el entorno a través de la construcción de matrices culturales y sus respectivas identidades. (Mandoki, 2006: 152)

Estos efectos sensibles, las interacciones sociales y el entorno de los que habla Mandoki (2006) se pueden localizar en las condiciones para la estesis antes descritas. Al concebir la estética ahora como una práctica y no sólo como una cualidad, se vuelve complejo dar cuenta de ella debido a la subjetividad condicionante de su naturaleza, por lo tanto, la enunciación e interpretación de las condiciones dadas será la forma de notar la experiencia estética en la segunda parte de esta tesis.

Faltaría analizar cómo vincula Mandoki (2006) a la estética y al juego, los cuáles los asemeja a tal punto de nombrarlas “gemelas siamesas”. Es importante para mí retomar esta vertiente puesto que el carácter lúdico fue una de las formas utilizadas durante las exploraciones dentro del taller.

La autora enlista diez similitudes entre el juego y la estética, las cuales todas me parecen pertinentes. En términos generales hace referencia a que ambos suceden en espacio y tiempo, ambos tienen la posibilidad de prendamiento, ambos tienen un ritmo, en ambos interviene la sensibilidad y en ambos se suscita un proceso semiósico, entre otras. (p.171)

Así mismo agrega una clasificación más a la propuesta de Caillois sobre el juego, la cual retomo como elemento de exploración para la intervención.

La voy a denominar *peripatos* y difiere del *mimicry* al no generarse por imitación o “como sí” (as if), sino por exploración o qué tal sí (what if)... Elegí el término *peripatos* del griego *peripatien* porque significa recorrer, deambular, afín a la actividad de explorar. (Mandoki, 2006:174)

Hace también una referencia a la escuela filosófica aristotélica, en la cual era común que alumnos y maestro deambularan durante la clase. En mi propuesta la exploración es uno de los mecanismos que permitirán el tránsito interdisciplinario y, encuentre –hasta ahora– en el deambular esa actividad que conecta desde un sentido somaestético con la cotidianidad.

3.4. Continuidad estética: Poiesis, Aisthesis y Catarsis.

Al principio de Pequeña apología de la experiencia estética, Jauss (202) pone en contexto al lector para responder a la pregunta: ¿Por qué era necesaria una apología de la experiencia estética?). Esta apología surge en respuesta al Estudio de la estética de Adorno, quien propuso una estética de la negatividad en búsqueda de purificarla del placer al cual había sido encaminado el estudio de la obra del arte, y de esta forma hacer prevalecer la reflexión por encima de la cualquier identificación emocional. Por otro lado, la experiencia estética expuesta desde un enfoque pragmatista arraiga para el ser humano una importancia vital unificadora y posibilitadora de un nuevo sistema de reglas, a partir del goce y la imaginación. Bajo estos principios el autor encuentra los enclaves entre la experiencia estética y el arte, y lo hace al exponer cinco tesis y tres momentos.¹⁸

¹⁸ Jauss no se reconoce explícitamente deweyano –como en el caso de Mandoki y Shusterman– aunque implícitamente, comparten algunos principios como se verá en el desarrollo del análisis.

Innerarity (en Jauss, 2002) quien hace una puntual presentación del libro, nos deja dilucidar acerca de la experiencia estética que: “Se trata de experimentar estéticamente el precario presente de nuestra finita libertad, no su futuro ilusorio” (p.25). A su vez acerca del arte dice que: “La genuina función del arte es más bien articular formas de percepción del mundo y representar imaginativamente posibles reacciones frente a ese mundo” (p.27). Considero que ambas citas introducen de manera muy clara la tesis del libro, y al mismo tiempo representan algunos de los propósitos de esta investigación.

Jauss (2002) enfatiza que en la falta de consecuencias inmediatas es en donde radica la riqueza la experiencia estética vivida a través del arte. El arte y la experiencia estética –y a partir del análisis en Mandoki agrego el juego– trascienden, cuando a pesar de la seriedad puesta en marcha, se vive un momento sin consecuencias para el mundo, dicho de otra manera, pertenecen a un espacio y tiempo acotados aparentemente sin trascendencia en el mundo de la vida cotidiana. Sin embargo, no dejan de tener el potencial de transformarnos interiormente, y en algún momento posterior, se abre la posibilidad futura de transformación y consecuencia en el mundo de la vida cotidiana.

La primera tesis retoma el goce como parte fundamental, tanto del arte como de la experiencia estética. A partir del racionalismo que permeó en la historia del arte, el goce fue relegado hasta el punto en que se llegó a considerar que, si el arte se goza, entonces se vulgariza, o si la estética no busca “la verdad” está banalizando el sentido estético de la obra.

Puntualmente el autor plantea la tesis de la siguiente manera: “La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica” (Jauss, 2002:

31). A partir de esta tesis, es que el autor se posiciona como representante de la estética de la recepción y se opone a la teoría de la estética de la negatividad de Adorno.

Una definición de la palabra goce que involucra el uso y postura a través de la historia de la humanidad, nos muestra la oposición radical entre goce y trabajo y, a su vez, ha puesto una barrera entre gozar, conocer y actuar, esto desemboca en determinar a la experiencia estética desde la experiencia primaria, la cual se refiere al placer de los sentidos desde el placer desinteresado, postura claramente kantiana (p.40).

Para completar la experiencia estética primaria, surge un término a tomar en cuenta que es la imaginación; es decir, a partir de este distanciamiento el sujeto se libera del vínculo directo con la dinámica cotidiana mediante lo imaginario, dando paso a otra calidad de experiencia. Asumo pues que, si bien la experiencia estética surge del mundo material, el sujeto en uso de la imaginación se posiciona en otro plano.

Esto da paso a la segunda tesis, en la que se plantean tres medios por los cuales se puede generar la experiencia estética: poiesis, aisthesis y catarsis: “Una historia de la experiencia estética, que aún no se ha escrito, debería descubrir la praxis productiva, receptiva y comunicativa del comportamiento estético en una tradición que, en buena medida ha sido encubierta o ignorada.” (p.45). En estas tres formas se pone de manifiesto el goce. En esta segunda tesis que refiere a los tres momentos de la experiencia estética, encontré fundamentos importantes para la intervención que llevé a cabo.

Lo que pone de manifiesto Jauss, a través del estudio de Valéry, es que la función cognoscitiva del construir converge con el construir en los fines de la producción artística a través de una lógica imaginativa. Entonces enfatiza que conocer y construir radican en el artista en el momento de la poiesis, el cual lleva consigo su propio conocimiento. En este proceso de producción juegan en la tentativa de la obra final el comprender y el producir.

A continuación, una reflexión clave que nos lleva directamente al momento *aisthesis*, pues el autor dice que la obra de arte que surge a partir del momento de *poiesis* adquiere tan sólo una de las posibles formas que pudo haber adquirido para los ojos del artista; bajo este precepto el espectador no recibe lo expuesto de manera directa o automática, sino que queda en la libertad de interpretar a partir de lo que la obra produce en él.

La función receptiva del arte, *aisthesis*, se refiere al momento comúnmente conocido como de contemplación. Tanto recepción como contemplación pueden referenciar a un momento pasivo por parte de quien se enfrenta al objeto artístico; no obstante, en la postura pragmatista la receptividad va más allá de recibir lo que el objeto tenga que aportar, al partir de preconcepciones culturales que hacen que el sujeto vea tan sólo lo que espera ver.

En cambio, se pone de manifiesto que el sujeto al abrir su percepción y liberarse del contenido preconcebido social, cultural e históricamente, podría ver más allá de ese marco: “Entonces la percepción estética no exigiría ninguna capacidad especial de intuición, sino que nuestra mirada, a través del arte, se libere de sus orientaciones previas, de lo que solemos llamar hábitos.” (Jauss, 2002:66), agrega al respecto, que la experiencia estética en su sentido de producción libera, y en la parte receptiva se acepta esa libertad, se puede notar entonces en ambos casos un esfuerzo de continuidad, como en la tesis deweyana.

Al abordar la *aisthesis* es que surge la tercera tesis la cual plantea que la sociedad de consumo en la actualidad se presenta limitada para la experiencia en el uso de un escaso lenguaje para aprehender. En sentido contrario se posiciona la función crítica y creativa de la percepción por medio del arte, por medio del cual se vislumbra el horizonte.

A causa de lo anterior es que se introduce el tercer momento y función, el de *catarsis*. Para el autor, esta es parte esencial de la experiencia estética, puesto que el sujeto adquiere un reconocimiento de sí mismo frente al mundo, ante el cual se posiciona como parte de

una sociedad modeladora de normas. Es a través de la catarsis que el sujeto tiene la posibilidad de configurar nuevas normas, abrir la posibilidad de la experiencia ajena, en lugar de seguirlas como parte de una inercia, (p.76) y de esto va su cuarta tesis.

La libertad es una constante en el discurso de Jauss, permea los tres momentos de la experiencia estética, la interpreto entonces como cualidad inherente. En la catarsis, dice el autor, se permite la apertura a un espacio de juego en pro de la libertad, pero es sólo a través de la imaginación –generada por medio del arte– que la experiencia estética otorga al espectador liberación del mundo de los objetos.

Por un lado, en el efecto catártico, el cual es una identificación emocional con el héroe en el espacio comunicativo, el sujeto puede configurar nuevos modos de comportamiento que repercutirán en su vida diaria, aunque no de forma inmediata pues considero que necesariamente debe atravesar por un momento de reflexión. Por otro, podría existir identificación, pero no trascendencia al mundo real; el sujeto reconoce los actos, pero la configuración se vuelve asimilación interna.

Para Jauss (2002) es importante plantear el momento de catarsis porque de esta manera la experiencia estética trasciende la experiencia del sujeto desde la creación o contemplación y abre la posibilidad de intercomunicación y proyección para la vida en sociedad, dicho de otro modo, adquiere conciencia de la experiencia ajena. Reconoce que no ha existido suficiente estudio, hasta el momento de su análisis, acerca del factor comunicativo de la experiencia estética, por eso lo plantea como un primer acercamiento, un esbozo.

El estudio enfocado a la generación de nuevas normas es un plano en el cual no me voy a adentrar, puesto que la duración de la intervención no permitió la observación de una posible trascendencia en el sujeto a futuro. Mi postura es que un acercamiento al arte desde

la experiencia estética tiene el poder de transformar la mirada del sujeto en su vida cotidiana; si no existiera esa convicción, este taller no tendría razón de ser. En ese sentido, retomo de Jauss la cualidad liberadora que otorga a la experiencia estética: “a la experiencia comunicativa le precede, en el medio del arte, una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación.” (Jauss, 2001:77)

Delimitado mi interés al efecto comunicativo de la experiencia estética, subrayo que abrir la mirada a través del arte fue uno de los propósitos del taller, así como traspasar los cercos que separaron el goce, el conocimiento y la acción. Es importante para mí reconocer los tres puntos que plantea el autor: poiesis, aisthesis y catarsis.

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar el mundo con su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, finalmente – y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetividad–, al aprobar un juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar. (Jauss, 2002: 41)

Relaciono pues la postura del autor, con la defensa que hace Greene (2005) de la educación estética. En una inercia de vida, en un mundo acelerado, en una sociedad que se preocupara por producir, pero no por cultivar; en una institución –la escuela– que pone en marcha planes y programas de estudio abarrotados de contenidos, Greene aboga por una educación estética, ¿para qué? para notar lo que está ahí para ser notado. Este análisis de la experiencia estética en la educación, lo abro en otro apartado, hasta aquí es necesario hacer un recuento de los autores antes analizados.

3.5. Unión de las “fuerzas teóricas” para el sustento de la *Estática de la Estética*.

Cuando, al hablar de energías que confluyen hacia un solo sentido en términos de la física, hago un símil con todos los elementos que conforman la experiencia estética antes analizados que cada autor enfatiza. A fin de tener claridad después del análisis, hago un recuento de las energías-elementos que se pusieron en juego durante la intervención.

La inercia de la rutina, el mundo natural, el sentido común, la necesidad de producir sin detenernos a cuestionarnos, permean nuestra vida diaria, y corremos el riesgo de que dichas condiciones se trasminen incluso en la práctica de la educación artística. Vivir el momento de la *Estática de la Estética* opera en el sujeto como un detenimiento en esa inercia, no como parte aislada de la vida, sino como flujo ordenado que adhiere elementos antes inconexos, dirigido hacia un sentido, el sentido del arte, del por qué y para qué del arte, pero más allá de eso, el sentido de la vida.

La estática de la estética es la experiencia estética que puede surgir en la experimentación dentro del aula en la educación artística y estética, pero también es la posibilidad de que el sujeto pueda experimentarla por su parte en la vida cotidiana; es la notación profunda que se puede practicar tanto en el campo del arte, como de la educación y sobre todo en el cotidiano.

En el amplio planteamiento de Dewey (2008) existen muchos elementos factibles para el análisis de la experiencia estética. Quiero resaltar las nociones de la experiencia como el devenir en un momento de búsqueda del equilibrio de la criatura viviente, las cualidades de la experiencia en el tránsito desde su inicio hasta su culminación, así como la conexión con experiencias pasadas y futuras, es decir, la experiencia vinculadora. En el sentido de la experiencia desde el momento de producción en el arte, la posible culminación en un objeto artístico. La unidad y organicidad entre emoción y razón, mente y cuerpo. El momento de

la percepción como un proceso activo del sujeto y la intención consciente para combatir las constantes distracciones a las que nos enfrentamos.

De Shusterman (2002) rescato la noción de somaestética en sus ejes analítico, práctico y pragmático, que posiciona el cuerpo como base de la experiencia estética en su total capacidad receptiva del entorno a través de los sentidos, así como la capacidad propioceptiva del cuerpo en los procesos internos del sujeto. Sustento el deambular como práctica somaestética, así como las disciplinas artísticas que forman parte de la intervención, en un sentido de exploración y aprehensión de la realidad.

Me es relevante mencionar que en Mandoki (2006) no se habla de experiencia estética, sino de estesis, sin embargo, reconozco una noción similar que, por cuestiones de la autora, prefiere desligarse del término experiencia estética, mientras que yo me aboco a él. De la autora también tomo en cuenta la relevancia a la semiosis, proceso por el cual cobra sentido y valoración lo percibido, proceso que sucede en un espacio tiempo determinados y que es parte sustancial para dar paso a la experiencia estética. Asimismo, los efectos de prendamiento y prendimiento en la posibilidad de aprehensión y valoración de elementos percibidos por el sujeto.

En Jauss (2002) encuentro relevante el planteamiento de los tres momentos en donde se posibilita la experiencia estética, aisthesis, poiesis y catarsis, los cuales responden también a la propuesta de la teoría de la continuidad de Dewey, al igual que el énfasis que pone en la ruptura de las barreras entre razón y emoción y la relevancia del goce en el hacer. De igual manera la cualidad liberadora a través del plano imaginativo que otorga el sujeto.

4. Propuesta educativa.

Todos los supuestos teóricos abordados anteriormente fungen como marco de interpretación para el análisis, aunque de alguna manera también influyeron para la construcción de la propuesta educativa. En este apartado señalaré específicamente aquellos aspectos en los que me baso para el diseño de una propuesta para la educación estética.

4.1. Educación estética, educación artística y el trabajo imaginativo.

Como ya señalé, la relación de la experiencia estética con la experiencia artística se nos presenta estrecha desde una postura pragmatista, el principio de continuidad de Dewey (2008) en el cual en la experiencia de producción artística se genera la experiencia estética me lleva a pensar en una educación artística con principios sustantivos para propiciar la experiencia estética.

En el proyecto de investigación planteé mi interés y preocupación por la forma en que se concibe la educación artística en la cual considero se deja de lado la experiencia estética, y es esta segunda la que tiene la facultad de generar otras formas de acercamiento al arte y no sólo en relación a este, sino que también pensar en relación con la educación estética y vías diferentes de relacionarse con nuestro entorno, formas más profundas, reflexivas y con amplias posibilidades para la producción. Se pueden distinguir entonces dos líneas, una de la educación artística y otra de la educación estética.

En ese sentido Greene (2004), articula por medio de varias conferencias su experiencia en el Lincoln Center Institute, en donde generó investigaciones y proyectos de formación para la educación estética. Si bien la autora retoma las bases de Dewey para sustentar la

experiencia estética, es evidente que su campo de estudio se dirige hacia otros fines, no puramente del arte en su sentido de producción y recepción, sino en sus repercusiones educativas y en la vida misma como fin último.

En la distinción entre educación estética y educación artística me parece relevante citar a continuación lo que Greene (2005) considera de la educación estética:

...es una empresa diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas.

(Greene, 2006:16)

Si la educación estética trabaja en pro de habilitar al sujeto para una recepción completa y profunda de las obras de arte, la autora resalta que no hay mejor forma de hacerlo que partiendo de la experiencia artística; es decir, el trabajo con elementos propios de las diferentes manifestaciones artísticas, tales como el medio del sonido, del cuerpo (en sus dimensiones propioceptiva y perceptiva), el lenguaje, el gesto o el movimiento en el espacio, así como el tono, color, sonoridad, textura, contorno, volumen, luz y sombra (Greene, 2006:20)¹⁹.

Es pues, a partir de la educación artística que estos elementos se ponen en evidencia y sujetos a exploración. Acerca de la educación artística dice que:

¹⁹ Estos elementos puros de las artes son elementos que extraigo para la exploración interdisciplinaria.

La educación artística, debe quedar claro, se centra en la exploración de las diferentes disciplinas artísticas. Los jóvenes experimentan lo que significa darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones en pintura, barro, movimiento, sonido. Permite muchas maneras de expresión, muchas formas de aprender una habilidad, muchos modos de dejar huella en el mundo.

(Greene, 2006:16)

Con estos criterios encuentro que la noción de educación artística que plantea la autora responde a la experiencia en la producción dentro del arte que sostiene Dewey (2008), y la educación estética va hacia la experiencia de recepción; el trabajo de Greene (2004 y 2005) se centra en establecer conexiones entre ambos tópicos, pero claramente su enfoque es hacia la educación estética por medio del arte.

Greene (2006) no concibe la educación estética únicamente como medio en la apreciación del arte, su interés va en pro de que esta sensibilización y conciencia adquirida se proyecte al mundo cotidiano, que estas cualidades de percepción adquiridas sean para el sujeto una manera de transformar la realidad, postura que comparto en la presente investigación.

En *Liberar la imaginación*, Greene (2005), hace una tesis acerca de la importancia de la imaginación. Los procesos imaginativos en los jóvenes en la educación actual se encuentran infravalorados y no tienen cabida en el currículum, por lo que la autora trata de rescatar la importancia de liberar la imaginación para que el sujeto pueda percibir, reconocer y configurar un nuevo mundo, y no recibir al mundo como algo dado por hecho.

Para la autora la imaginación es una parte de las capacidades que el joven tiene que desarrollar con el mismo énfasis que los procesos perceptivos, cognitivos, intuitivos y emocionales. En ese sentido, resalta la importancia de las artes como medio para liberar la

imaginación, dice al respecto que “debemos hacer que las artes ocupen un lugar central en los planes de estudio porque los encuentros con el arte tiene un poder único para liberar la imaginación” (Greene, 2005: 50), y aclara al mismo tiempo que el fin de la imaginación no es resolver el camino, la vida o el mundo, sino despertar hacia el exterior, hacia todo lo que hay afuera que puede transformarse.

Con respecto a la imaginación examinaremos brevemente ahora la propuesta de El Lincoln Center Institute para las artes en la Educación (2012), quienes proponen una guía para desarrollar el trabajo imaginativo por medio de educación estética. Aquí en México el Instituto Mexicano al Servicio del Arte (IMASE) es quien se encarga de llevar esta propuesta metodológica. Existe un documento traducido por el IMASE, “Ingresando al mundo del trabajo artístico” (2012), el cual es una guía que está pensada para profesores o cualquier persona interesada en adentrarse en el mundo del arte o cualquier objeto de estudio de manera imaginativa, interesados en aplicar esta metodología basada en los supuestos teóricos de Dewey (2008) y Greene (2005 y 2006) bajo un enfoque constructivista.

Se plantea aquí el aprendizaje imaginativo como una manera cognitiva de abrir nuevas posibilidades, atendiendo a los principios de Greene (2005 y 2006) –quien ha aportado las bases de esta propuesta– de liberar la imaginación. Al respecto, se dice que “permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de hacer conexiones, notar profundamente, tomar acción y reflexionar, conforme indagan y absorben información en cualquier disciplina” (p.5).

La metodología se basa en la exploración principalmente de un trabajo artístico²⁰ y la experiencia que puede surgir alrededor de él, la cual es mediada por la indagación grupal o individual, para ello se articulan cuatro tipos de actividades participativas: quehacer artístico, cuestionamiento, reflexión, e información contextual e investigación, con ellas se busca “una comprensión interna” de los elementos utilizados en el proceso de producción (IMASE, p.8).

Trabajan a partir y también para desarrollar capacidades como: notación profunda, incorporación, cuestionamiento, identificar patrones, hacer conexiones, mostrar empatía, crear significados, accionar y reflexión/evaluación (p.7-8). La notación profunda es particularmente una de las capacidades que extraigo de esta propuesta para la propia. La notación profunda es “Identificar y articular capas de detalle en un trabajo artístico u otro objeto de estudio, a través de la interacción continua, con él durante un tiempo.” (IMASE, p.7).

Encuentro esta metodología amplia y rica en sustancia para generar procesos educativos para la educación estética, aunque por el momento no me apego a esta metodología, sino que rescato que puede haber algunos puntos en común.

²⁰ En el documento consultado no hay una definición de trabajo artístico, hace referencia a que es el trabajo que proviene de artistas: “Inicialmente basada en el trabajo de artistas, el aprendizaje imaginativo es cultivado a través de una experiencia en curso con un objeto de estudio (texto, trabajo artístico, fenómeno científico, etc.)” (IMASE, p.5).

Uno de los rasgos distintivos entre la propuesta del LCI y mi propuesta es que no hago uso de las líneas de exploración²¹ que parten de trabajos u objetos artísticos. En mi propuesta nombro los ejes de exploración como aquellos elementos que tomo de las artes, ya sean los materiales crudos de las artes (como los nombra Greene, 2004) o lenguajes que se llegan a vincular con los ejes de articulación que son el cotidiano y el andar como práctica estética.

4.2. El andar como práctica estética y el Cotidiano como ejes articuladores.

En *Walkscapes: El andar como práctica estética* (2002), Careri hace una aproximación a cómo el andar ha sido para la humanidad una forma de construcción y aprehensión del espacio. El andar es visto no como una actividad desinteresada, sino que a través de sus diversas formas como el errabundismo, la caminata, el deambular, la deriva, el ser humano ha configurado el espacio no sólo en su mecanismo social de interacción sino en su dimensión estética.

El autor localiza cuatro momentos importantes en la historia de la humanidad en los cuales se puede notar una perspectiva cambiante en la práctica del andar. *El errare humanun est...* se refiere al momento real y mítico por el cual se distribuyó la sociedad en nómadas y sedentarios; el ser humano al conquistar el espacio y establecerse, le dio al andar otro significado del de buscar un espacio habitable, tal significado se transformó en explorar y conocer el mundo y con ello se abrió como acción estética.

²¹ “Una línea de exploración es una pregunta abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico, y relaciona las preocupaciones de los estudiantes y maestros” (IMASE, p. 11).

Pero, ¿cómo es que sucede el paso entre estas dos formas de ocupar y resignificar el espacio? A través del andar, dice el autor que en el paso de la etapa nómada del hombre, el recorrido era hasta entonces la única forma de arquitectura, nos dice el autor que: “Durante miles de años, cuando era todavía impensable la construcción física de un lugar simbólico, recorrer el espacio constituía un medio estético a través del cual resultaba posible habitar el mundo” (p.54).

Luego, hacia el descubrimiento de la agricultura y por ende de los asentamientos, el hombre comenzó a concebir los espacios con carácter concreto, racional y geométrico, es decir: “Se pasó de un espacio *cuantitativo* a uno *cualitativo*, mediante el relleno del vacío circundante por medio de cierta cantidad de llenos que servían para orientarse” (p.39). Con el asentamiento de los grupos nómadas, las ciudades florecieron, los menhires, nos relata Careri (2002), fueron las primeras construcciones físicas en el espacio que daban cuenta de próximas ciudades, espacios sagrados, relatos antiguos, etc.

El autor hace un salto hacia la época moderna de la humanidad con el *El Anti-Walk*, lo nombra así a partir de la práctica del andar que surge como una forma de anti-arte. Comienza por la corriente dadaísta, quienes a partir del recorrido querían despojar a la ciudad de los lugares populares de la época. Una búsqueda estética fuera de los lugares normativos a través de acciones que debían llevarse a cabo en la vida cotidiana. Es en esta época que el andar se inicia oficialmente para la época moderna como práctica estética, rescato la noción que Careri obtiene a partir de la concepción del andar en el movimiento dadaísta:

Dada eleva la tradición de la flânerie²² al rango de operación estética. El paseo parisino descrito por Walter Benjamin en la década de 1920 es utilizado como forma artística que se inscribe directamente en el espacio real y en el tiempo real, y ello sin soportes materiales. (Careri, 2002: 63)

Del grupo Dadá posteriormente se desprenden los surrealistas, quienes salen de las ciudades y configuran otra forma de deambular que se refiere a la deambulación surrealista, al trazar trayectorias con el fin de desentrañar el inconsciente de cada espacio. Después surge la deriva urbana letrista, quienes experimentaban con situaciones lúdicas para atravesar los espacios. En la deriva se plantea un andar “sin sentido”, como a merced del agua que lleva un barco a la deriva, y sostenían que en la deriva confluían tanto lo racional como lo irracional y tanto lo consciente como lo inconsciente.

Se vuelve claro en este momento cómo el arte se encontraba en la exploración de formas “anti-arte”, de desencuentro con los lugares en donde se supone deberían estar depositadas las formas artísticas así como los espacios y representaciones dignas de la contemplación estética de la época. Al llevar prácticas artísticas y estéticas al cotidiano se rompen estos esquemas y se exploran nuevas formas a partir de consignas innovadoras de exploración; inclusive se deja ver el arte como una experiencia en la cual cobra relevancia el momento en que se desarrolla, más que el producto final.

El Land Walk, se refiere al momento en que el paisajismo, la arquitectura y el arte encuentran conexiones más cercanas, aquí el autor menciona el trabajo de Robert Smithson quien se cuestiona acerca de las nuevas configuraciones del espacio moderno, la urbanidad

²² El término francés flânerie se refiere a la actividad de andar por la ciudad sin rumbo fijo, pasear sin tomar en cuenta el tiempo transcurrido, perderse entre las calles.

y la periferia, la relación y afectación de la naturaleza conforme se expande la ciudad y el efecto de entropía.

Finalmente la Transurbancia, que se da a partir del grupo Stalker, hace una nueva lectura de los recorridos dadaístas, observan la configuración de los espacios en su cualidad de llenos o vacíos. Hablar de términos en “lleno” o “vacío”, se podría entender como una noción cuantitativa, pero como ya se dijo, Careri (2002) apunta que el ser humano comenzó a llenar, o mejor dicho, ocupar los espacios con nociones cualitativas. En el presente, este grupo se pregunta de qué y cómo están siendo ocupados los espacios públicos, por qué los espacios vacíos están vacíos, o si realmente lo están. Esta búsqueda de lleno o vacío da cuenta no sólo de la configuración de las ciudades y las zonas conurbadas, también de las interacciones sociales que suceden ahí.

Pero, ¿cuál es el sentido de habitar el espacio? El espacio que nos rodea, está ahí y nos pertenece, pero actualmente y como se puede notar desde el apartado contextual –aunque estas características de espacios caóticos no se limitan ahí–, el espacio público y el espacio común son sitios que nos han arrebatado. No habitamos un espacio, sino que sólo transitamos para llegar a un punto, a otro punto que probablemente tampoco habitamos, si acaso ocupamos cual necesidad básica de poner nuestro cuerpo en un espacio físico seguro.

Entiendo por habitar el conocer, reconocer y apropiarnos de estos lugares, no es de otra forma sino a través de los sentidos y no es por otro medio sino a través del cuerpo. Y, simultáneo a conocer las grandes obras de arte, pienso que habría que reconocer lo que tenemos a nuestro alrededor, aquello que nos acompaña día a día.

Incluso, en una aportación más reciente al campo de estudio, Careri (2016) enfatiza en la importancia del cuerpo en esta práctica:

Ahora nos conviene saber que en este nuevo sistema espacio temporal nosotros somos un cuerpo. Es como hacerse el muerto flotando boca arriba en el silencio del agua. Ahora bien, donde antes no sentíamos nada, ahora percibimos el agua en torno a nosotros, y esta es una sensación táctil que se difunde por todo el cuerpo, y una sensación acústica que hace que sintamos la respiración de nuestros pulmones resonando en el líquido en el que estamos inmersos. Cerramos los ojos y entonces solo somos cuerpo. En esta dimensión empezamos a tomar conciencia de que todo lo que puede suceder inmediatamente dependerá de nuestro cuerpo y de nuestra presencia en este espacio. (Careri, 2016:117)

De todo lo anterior puedo notar que la práctica estética del andar posee amplias posibilidades como eje articulador de la exploración interdisciplinaria porque encuentro que se puede conectar con elementos básicos de las diferentes disciplinas artísticas, tales como el cuerpo (en sus dimensiones propioceptiva y perceptiva), desplazamiento, niveles, ritmo, pausa, línea, punto, luz, sombra, formas, textura, contorno etc.

Retomo el cotidiano a partir de Uscatescu (2001) quien hace un análisis acerca de cómo lo cotidiano ha sido dejado de lado por parte de la filosofía, siendo este un concepto necesario para resolver muchas de las preguntas ontológicas por el ser. Retomo algunas nociones básicas acerca de qué es lo cotidiano. El autor plantea que lo cotidiano es un modo de estar en el día, aquello por lo que el sujeto atraviesa desde su nacimiento hasta la muerte de manera natural sin cuestionar, es decir, todo aquello que se le manifiesta no es cuestionado y por lo tanto se le vuelve natural en tanto que consabido. Otro de los aspectos relevantes del cotidiano según el autor es que “es precisamente en la cotidianidad donde se propone la totalidad de los entes con sus respectivos modos de ser” (Uscatescu, 2001: 223).

También, como se mencionó en el apartado correspondiente a Mandoki (2006), la clasificación del juego que ella agrega al análisis de Caillois, la denomina peripatos, y se refiere a la exploración; menciona que elige el término que hace referencia a la escuela aristotélica de los peripatéticos quienes andaban, recorrían, exploraban mientras pensaban.

El juego es una de las formas que se abordarán para la experimentación. Careri (2002) también hace referencia al juego dentro del deambular, dice que: “Jugar significa en este caso saltarse deliberadamente las reglas e inventar unas reglas propias, liberar la actividad creativa de las construcciones socioculturales” (p. 89), incluso, parte del mito de Caín y Abel para suponer una posible división del *homo ludens* y *homo faber*; Abel, el hombre errante que explora, que se aventura, que juega; mientras que Caín es el hombre que trabaja la tierra y se establece en un lugar (p. 24).’

El andar en sus diferentes acepciones me permite el tránsito en la exploración de una disciplina a otra, así como el vínculo con la experiencia estética cotidiana. En tanto que el andar es una práctica que se lleva a cabo en espacio y tiempo determinados por medio del cuerpo en desplazamiento en sus capacidades propioceptivas y perceptivas, en donde el sujeto observa, percibe y encuentra significados de lo que hay a su alrededor, considero a esta como una práctica en la cual se hace factible la experiencia estética, o en términos de Shusterman, una práctica somaestética que permita un encuentro más profundo y consciente con lo que nos rodea. Es a través del cuerpo y no a costa de él que podemos llegar a habitar el espacio.

4.3. Síntesis de las secuencias didácticas.

El diseño de la secuencia didáctica tuvo relevancia al inicio para organizar las actividades con las cuales busqué articular los referentes teóricos, conocimientos y experiencia previos, mediante un enfoque interdisciplinario con el propósito de generar experiencias estéticas. Sin embargo, desde un inicio tuve claro que este sería un ejercicio, si bien necesario para comenzar a impartir el taller, me mantuve con la apertura de que podría ser modificado en cualquier momento y así, orientar y reorganizar las actividades conforme la interacción en el taller arrojara sus propias necesidades.

Muchas de las actividades se modificaron, por lo tanto, presentar la secuencia tal cual se diseñó no tiene relevancia para el total de esta investigación, por ende, únicamente presento aquí una síntesis de ella y al inicio del análisis de cada sesión organizo nuevamente las actividades que se realizaron, con el fin de que el lector tenga claridad de la ruta finalmente transitada.

Como resultado en la propuesta metodológica organizo los momentos en cuatro fases:

- 1.- Activación somaestética desde la propioceptividad y percepción.
- 2.- Exploración de elementos artísticos o formas del andar como práctica estética.
- 3.- Primera vuelta al cotidiano.
4. Segunda vuelta al cotidiano.

La tabla que encontrarán al inicio de cada sesión trata de organizarse en estas fases, aunque como se podrá observar no todas cumplen con dicha secuencia, sino que conforme avanzan las sesiones esta construcción toma forma.

Subrayo tres principios fundamentales que guiaron el diseño y que se consolidaron en la propuesta metodológica al final de esta tesis: el andar como práctica estética, la notación profunda, y el cotidiano como concepto y como espacio de exploración y reflexión.

Tabla 1: Síntesis del diseño del taller.

Sesión	Introducción	Desarrollo	Culminación
<p>Número: 1</p> <p><i>Herramientas y materiales:</i></p> <p>-Reproductor de audio. -Reproductor de video. *Plumones y acetatos.</p>	<p>Ejercicios de propioceptividad.</p> <p>Exploración de la kinesfera.</p>	<p>Desplazamientos por el espacio.</p> <p>Niveles de movimiento.</p> <p>Trazo en acetato de una trayectoria de movimiento en parejas.</p> <p>Notación de los bocetos, (énfasis en puntos de cruce).</p> <p>Creación de una historia que involucre a ambos participantes utilizando los puntos de cruce.</p>	<p>Reflexión colectiva del ejercicio final.</p> <p>Reflexión colectiva de la sesión.</p> <p><i>Consigna próxima sesión:</i> Prestar atención a los recorridos que hacen de la escuela a casa y viceversa.</p>
<p>Número: 2</p> <p><i>Herramientas y materiales:</i></p> <p>-Reproductor de audio. -Reproductor de video -Papel craft. -Estambre, -Lápiz, -Hojas de papel.</p>	<p>Calentamiento en colectivo, movilización de articulaciones.</p> <p>Caminata por el espacio, juego con diferentes capacidades (acortar o agrandar el espacio de interacción). Pausas para observar al otro.</p> <p>Reflexión.</p>	<p>Trazo colectivo del mapa de trayectorias de escuela a casa. Énfasis en puntos de interés particulares.</p> <p>Observación colectiva del mapa. Notación.</p> <p>Traducción de las trayectorias en trazo al movimiento.</p>	<p>Uso del lenguaje hablado a partir de frases o palabras que remitan a los puntos de referencia.</p> <p>Vinculación con las partituras de movimiento.</p> <p>Compartir el resultado con el resto.</p> <p>Reflexión final.</p>

			<i>Consigna próxima sesión:</i> Atención nuevamente a sus recorridos. Tomar dos o tres fotografías con su celular de lugares que llamen su atención.
Número 3: <i>Herramientas y materiales:</i> -Papel algodón, -Acuarelas, -Pinceles -Godete. -Hojas blancas. -Lápiz.	Compartir las fotografías, notación a partir de preguntas: ¿Qué se observa en una imagen? Colores, sombra, luz, formas, etc. Objetos, personas, situaciones, composiciones, planos. Exploración con materiales para acuarela. Creación de dos paletas de colores.	División del grupo en dos, grupo A observa trayectorias de una persona al azar desde debajo de un edificio de la escuela. Grupo B observa desde arriba. Realización de boceto. Atención a las formas de desplazamiento, gestos, ritmo, etc. Partitura colectiva de las trayectorias.	Proyección de fragmento de “Belleza Americana”. Reflexión a partir de preguntas que relacionan con aspectos del cotidiano. Conclusión del boceto de la trayectoria de la persona ajena utilizando las paletas de colores. Resignificación de elementos del cotidiano. Reflexión final. <i>Consigna próxima sesión:</i> Llevar tres objetos de uso cotidiano que sean significativos para cada uno.
Número 4: <i>Herramientas y materiales:</i> -Objetos significativos. -Papel craft.	Mostrar los objetos a partir de ¿qué significa para ti?, ¿qué valor le das? Realización de una composición con los objetos, las fotografías de la	Trazo de un mapa colectivo de las instalaciones escolares. Utilizar el mapa para realizar un recorrido colectivo. Cada uno atiende a una forma de evento estésico.	Reflexión final de todo lo observado en el recorrido trayendo la experiencia al mapa ya trazado previamente.

<ul style="list-style-type: none"> -Cartulina blanca. -Plumones. -Acrílicos. -Revistas. -Periódicos. 	<p>sesión anterior y frases o palabras que encontraran en revistas en ese momento.</p> <p>Recorrido colectivo por las composiciones.</p>		
<p>Número: 5</p> <p><i>Herramientas y materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Producciones anteriores. -Estambre. -Papel Kraft. 	<p>Calentamiento colectivo, exploración de distintas consignas de andar, a partir del “cómo sí”.</p> <p>Creación de situaciones a partir de encontrarse con el otro.</p>	<p>Recorrido por todas las producciones hechas durante el taller.</p> <p>Atención a momentos significativos.</p> <p>Reflexión individual y colectiva.</p> <p>Composición de un mapa colectivo en donde se incorporen las producciones de cada uno.</p>	<p>Reflexión final.</p>

Fuente: elaboración propia.

Segunda Parte: La experiencia.

Sobre la marcha.

Presento a continuación el análisis de cada sesión, para ello extraje fragmentos del diario de campo con el relato de lo ocurrido, así como diálogos que se suscitaron durante el taller. Se enlazaron algunos de los elementos teóricos para analizar lo ocurrido a manera narrativa. Este análisis tiene el propósito de dar cuenta de los recursos puestos en marcha durante el taller que ayuden a definir al final de este análisis una propuesta metodológica para la experiencia estética que parte del cotidiano.

En el párrafo inicial del análisis de cada sesión se enuncian los ejes de exploración que se trabajaron a través de ejercicios que integran los materiales crudos y los distintos lenguajes de las artes, así como el énfasis puesto en la propioceptividad y percepción como hilos conductores de la experiencia estética, todo ello en un breve pasaje por las actividades concretas. Durante el desarrollo del análisis se pone en evidencia el juego entre los ejes de exploración y los ejes articuladores, que fueron el andar como práctica estética y el cotidiano, con el propósito general de generar experiencias estéticas, esta estructura permitirá organizar y dar cuenta de la construcción metodológica. No obstante, todo lo que se entreteje alrededor es lo que aportará profundidad analítica, aspectos que se ponen en juego en otros niveles tales como mi postura en la educación artística y estética, la interdisciplina, el contexto, las experiencias de los participantes y todos los factores que influyeron en la intervención. Cada subapartado corresponde a una sesión y se presentan en el orden cronológico.

Para la construcción de un lenguaje en común, expongo a continuación un glosario metafórico que contiene conceptos clave con los que se juega y que entretejen la narración,

dicho en otras palabras: “lo que el lector necesita cargar en su mochila para acompañarnos en este recorrido”.

En *Pequeña apología para la experiencia estética*, Jauss (2002) expone tres momentos en los cuales la experiencia estética se hace presente: poiesis (producción), aisthesis (recepción) y catarsis (comunicación); valoro que estos momentos también pueden ser entendidos como procesos que no están aislados, es decir, dentro del momento de producción hay aisthesis y puede haber catarsis también.

El andar como práctica estética de Careri (2006), se volvió parte relevante de esta tesis. Fue pensada como eje de articulación para las exploraciones en el diseño de la intervención y, posteriormente en el momento de análisis tomó cada vez más relevancia, por lo que metafóricamente también se juega con algunos conceptos en la organización de lo que se presenta a continuación, lo que me ayuda a encontrar cruces entre el andar, el cotidiano y los momentos que plantea Jauss. Hago explícito a continuación estos elementos metafóricos con los cuales se jugará durante la narrativa.

El mapa como experiencia: El mapa como tal hace referencia al diseño de la secuencia didáctica, la cual durante la práctica se fue adaptando. El mapa como experiencia es el mapa puesto en práctica.

Preparar lo necesario para andar (Poiesis-Conocer): Son las partes del taller en las que se brindan las herramientas dadas por los materiales crudos y lenguajes disciplinares de las artes, se presta atención también a los conocimientos, experiencias y referentes previos de los participantes. Enfatizo en la propioceptividad y percepción como posibilitadores de la experiencia estética.

El guía: En una primera fase me concibo como el guía de los recorridos, es decir, de las actividades propuestas, sobre todo aquellas iniciales como calentamiento, lluvia de ideas, y etapas iniciales de exploración.

Andar-Explorar (Poiesis-Construir): Es el momento en el cual movilizo las herramientas de la primera fase por medio de exploraciones que ponen en juego lo previamente aprendido a través de los ejes de exploración.

Detenerse: Momentos en los cuáles se propicia una reflexión más profunda en el análisis de lo que acontece con la intención de dilucidar una experiencia estética. También aquellos momentos de diálogo con los chicos en los que surgen comentarios relevantes a analizar.

Trayectorias: Extractos de trayectorias particulares de alguno de los participantes que sirven para ilustrar algunos fenómenos en específico.

El acompañante: Fase en la que paso de ser guía a ser acompañante en el recorrido, por ejemplo, cuando seguimos una propuesta de exploración hecha por los participantes, momentos en los que hago sugerencias y no indicaciones, momentos en los cuales mi intervención no es directa.

El mapa como objeto (Aiesthesis): Recepción de las producciones colectivas o individuales, así como momentos de recepción del entorno cotidiano.

Catarsis: Estadíos propios de la construcción de intersubjetividad que se dan tanto en la poiesis como en la aiesthesis.

Llegar: Experiencia estética.

Transformar (Espacio-Lugar): Cómo el espacio cotidiano se transformó en un lugar a partir de la construcción intersubjetiva.

Transformarse: A partir de las trayectorias particulares observar cómo los participantes transforman su estado inicial.

El observador: De guía paso al rol de observador a partir de la autonomía que se genera en la práctica. Experiencia estética del profesor.

Finalmente presento la tabla que contiene los códigos de los participantes del taller para tener una mejor ubicación de cada cual durante el relato.

Tabla 2. Códigos de los participantes.

Título de la obra (figuras geométricas)	Código
“Mi asquerosa rutina del día a día”	Mar
“Diferentes formas que nos llevan a un solo lugar”	Diflu
“La visión”	Visión
“Juego de mininos”	Mini
“Mi vida un caos”	Mivica
“Sin pensar”	Sp
“Expresión de sentimientos y emociones”	Ese
“Abstracción en mi rutina”	Aer
“Colores del coco”	Coco
“Verde, blanco y rojo y llegando el día”	Vaolladía
-	Chico nuevo

Fuente: elaboración propia.

5. Primera jornada: El sentido de la ruta. De punto a punto a través de la línea.

La noción principal a trabajar fue la de autopercepción y percepción. Comenzar a prestar atención a lo que sucede en el cuerpo de cada uno cuando se mueve algo, comenzar a nombrar lo que se siente, comenzar a notar y comenzar a darle sentido a la acción (movimiento, trazo, palabra), fueron elementos que serían la base de una producción significativa. Para esta primera sesión el punto y la línea se organizaron como los ejes de exploración, para ello las actividades puestas en la secuencia didáctica tuvieron como propósito que, a partir del cuerpo, la relación espacial y el desplazamiento se pudieran explorar los elementos del punto y la línea. Posteriormente dichos elementos se ponen en juego para la producción de una partitura corporal²³, un boceto y una historia.

Figura 1. Ruta transitada en la sesión 1 hacia construcción metodológica.

Actividades realizadas
Activación somaestética: -Calentamiento consciencia en extremidades y articulaciones. -“Zip, zap, boing”.
Exploración y andar como práctica estética: -Caminatas por el espacio, andar como sí.
Exploración elementos de las artes: -Movimiento transitando por los diferentes niveles, movimiento con sentido. -Partitura corporal a partir de la exploración previa.
Primera vuelta al cotidiano: -Creación de historias en espacios cotidianos.
Exploración de elementos de las artes: -Recursos de improvisación: objetos de usos inventados y “la masa”.

²³ El término partitura corporal hace alusión a las partituras musicales, en las cuales se pueden leer una serie de notas o movimientos que conforman una pieza, ya sea musical o de danza. En este caso al estar trabajando con el cuerpo se hace uso de la partitura corporal en la cual el cuerpo juega de papel en donde se registra cada uno de los movimientos.

En esta sesión inicial me interesaba conocer a los chicos, sus sensaciones y qué nociones se despertaron a partir de lo experimentado, esto con el fin de tener una ruta más clara para las siguientes sesiones y saber qué modificaciones tendría que hacer a la secuencia.

El lugar que se había acordado para desarrollar el taller era el auditorio, pero debido a las fechas de cierre de semestre este se encontraba ocupado la mayor parte del tiempo, mientras tanto se me asignó un aula más o menos amplia, de la cual tuve que despejar el área haciendo a un lado todo el mobiliario antes de la llegada de los chicos y chicas para poder comenzar a tiempo.

Conforme llegaron antes de iniciar la sesión pregunté sus nombres, algunos rostros ya se me hacían conocidos de las visitas anteriores. Decidí comenzar la primera sesión directamente con una actividad, en lugar de hacer una típica ronda de presentación.

Comencé por guiar un estiramiento de extremidades y articulaciones. En la noción que construí, el guiar corresponde a dar las indicaciones al mismo tiempo que se realiza con ellos, es decir, involucrar el propio cuerpo del guía, no sólo dar instrucciones. Durante el análisis trataré de señalar algunas consideraciones que el guía toma como parte de las prácticas somaestéticas.

Al llevar a cabo el estiramiento con ellos me pude percatar de que sus movimientos eran inhibidos y se notaba cierto temor a equivocarse, aproveché que tenía su atención puesta en mí y traté de marcar cada movimiento, un poco más que cuando lo hago para mí, esta atención propioceptiva se vuelve parte de la práctica somaestética del guía. Quizás en un estiramiento o calentamiento que se hace para sí mismo se involucra una atención mucho más profunda hacia sí mismo; cuando se hace para alguien más esa atención se tiene que modular entre sí mismo y el otro; el fin no soy yo como guía sino ellos como viajeros en

esta nueva travesía. Es posible que, en la misma práctica, el guía también acceda a sensaciones, descubrimientos y conocimientos de sí mismo a través del compartirse.

El estiramiento concluía con una sacudida del cuerpo en un movimiento liberador, esa liberación fue difícil de conseguir al primer intento, los cuerpos de los chicos se sacudían tímidamente, el soltar el cuerpo se presentó como un acontecimiento poco usual para ellos, noté cierto escepticismo al realizarlo, así que recurrí a la exageración como invitación para que se atrevieran a hacerlo. Después de risas al verme, ellos también se animaron a intentarlo, entonces vinieron más risas, un primer asomo del disfrute y una señal de la confianza que se comenzó a formar.

Consideré que antes de pasar a la siguiente actividad de la secuencia (la kinesfera²⁴) era necesaria una actividad intermedia para subir la energía, buscar la concentración y motivar a que confiaran para atreverse. Zip, zap, boing²⁵ vino a mi mente porque es en general una actividad bastante disfrutable en la cual el cuerpo encuentra soltura mediante el juego, al mismo tiempo que se trabaja la atención, concentración y proyección vocal.

El juego fue una de las variaciones a la cual recurrí para las actividades que se llevaron a cabo, si bien las posibilidades que abre el juego para la exploración las he puesto en práctica desde hace tiempo, retomo en esta ocasión dicho acercamiento reforzado con la propuesta de Mandoki (2006) quien encuentra un símil entre la estética y el juego, referencia que se puede encontrar en el apartado teórico. Es la posibilidad del juego de generar un efecto de prendamiento mediante el ritmo que se genera, en este caso en que el

²⁴ La kinesfera es el espacio imaginario que rodea al cuerpo cuando las extremidades se encuentran en su máxima extensión.

²⁵ Juego de calentamiento de uso regular en el teatro el cual consiste en estar en un círculo amplio y en distancias equilibradas entre los participantes. Por medio de códigos que se establecen mediante movimientos específicos acompañados de sonidos onomatopéyicos se pasa a los participantes del círculo el movimiento energético, sonoro y gestual.

paso de energía al otro participante sea fluida y se alcance un ritmo colectivo; el proceso semiósico que incorpora el movimiento, el sonido onomatopéyico y el gesto al proyectar el movimiento puede surtir efectos en el participante. Es muy pronto para aseverar una experiencia estética, en esta etapa apenas se están movilizando los elementos que posteriormente podrían aportar a la ocurrencia de alguna. Sin embargo, me parece de suma utilidad seguir las trayectorias de cada participante en las cuales podemos encontrar indicios de que el camino hacia la experiencia estética va por buen rumbo.

En principio los noté inhibidos, sus movimientos eran con poco alcance en extensión y con baja proyección energética. Aer y Visión se notaban con mayor fluidez y desinhibición frente al resto de sus compañeros, así como mayor dominio del espacio; Coco tenía soltura pero no mucha coordinación, con movimientos impulsivos sus brazos y piernas largas se notaban sin control y sin prestar atención en el espacio de interacción con el otro, sus movimientos se veían energéticos pero inconscientes. En Diflu noté muchas ganas de explorar por medio del cuerpo, se notó sorpresa al mover, reconocerse y extenderse, y así sus ojos se abrían más, volteaba de un lado a otro para conocer y reconocerse, como si su cuerpo hubiese estado durante mucho tiempo contenido, ponía atención en cada instrucción, la atendía y se disponía a hacer. Mini y Mivica se notaron algo incómodas, como tratando de cubrir el cuerpo, los brazos por delante de ellas, difícilmente se atrevían a explorar la extensión, había en ellas reconocimiento de su propio cuerpo al ver sus propios movimientos; cuando su mirada estaba puesta hacia sí mismas, sus gestos pasaban de la sorpresa a la confusión. Mar se notaba desinhibida, con disposición para la exploración, pero sus movimientos al

principio eran tensos y rígidos, se notaba cierta tensión en los hombros e hiperextensión en las rodillas.

Conforme fue avanzando el ejercicio noté que los chicos empezaron a soltarse en mayor o menor medida cada cual, las risas se hicieron presentes y propusieron modificaciones a los movimientos base, comenzaron a explorar otras posibilidades del cuerpo, entonces sugerí jugar con la exageración e incorporaron cada observación que yo hacía de cómo involucrar más el cuerpo, la mirada y la voz.

Después de varias rondas lograron un ritmo colectivo a partir de movimientos fluidos, hubo menos interrupciones, comenzaron a hacer movimientos que involucraron más partes del cuerpo y con mayor extensión, los brazos al frente para cubrir dejaron de estar presentes y en su mayoría también proyectaron la voz. En las primeras rondas realicé dicho ejercicio con ellos y en las últimas decidí observar desde fuera.

Cuando decidí salir de la actividad que hasta ese momento había estado ejecutando con ellos para poder observarlos, hubo reacción de desacuerdo “Así qué chiste”. Reí y dije que ahora dependía de ellos. Quería verlos desde “fuera”²⁶.

En cada uno encuentro una reacción diferente, como se puede identificar en la descripción anterior. Recordemos que la experiencia estética se manifiesta en el individuo, sin embargo, encuentro algo colectivo que se comparte: la atención, el interés, entusiasmo y

²⁶ En ocasiones el guía se desprende de la acción directa con los participantes y pasa a ser un acompañante, situación que sucedió cuando decidí salir del juego y observar desde fuera, aunque en esta ocasión di el aviso de ello, en otras ocasiones posteriores salía de la actividad sin dar aviso.

el disfrute durante la actividad. Aunque en algunos se hayan presentado dificultades o inhibiciones en el hacer, podría ser que el disfrute se encontró al romper las propias barreras, el compartir y compartirse, la suma de todos estos elementos trajo consigo el cambio del estado inicial al desarrollarse la actividad, un pequeño comenzar a transformarse.

Aproveché la energía generada en la actividad y continúe con una caminata en la cual atendieron a la propioceptividad: hacer conciencia de sus movimientos, qué sensaciones surgían y la atención en la respiración. Al notar que en este momento estaban algo dispersos les propuse que enfocaran la mirada y equilibraran el espacio, que fueran conscientes de hacia dónde estaba puesta su mirada para traerlos al momento presente y poner atención en sus propios cuerpos. Después les pedí que hicieran contacto visual con el resto de sus compañeros. Posteriormente los conduje a una exploración con distintos tipos de caminatas al imaginar variantes en el encuentro con el otro: encontrarse con alguien y sonreír, guiñar un ojo, saludar como si en mucho tiempo no se hubiesen visto, como si el otro oliere raro, etc. Al término de la exploración pedí volver al círculo. Pregunté cómo se sentían en ese momento.

Diflu.- ¡Con mucha energía!

Visión.- Como muy alegre, no sé.

Mini.- Mareada...

Mar.- ¡Divertida!

Liza.- Ok. Ok... Si notamos, hicimos algunas acciones muy comunes, cosas que solemos hacer en el día a día ¿o no? como simplemente caminar.

Alumno no identificado.- Sí pues sí... pero hay algo que las hace diferentes.

Liza.- ¡Ahá! ¿Qué podría ser “ese algo”?

–Pensativos–

Alumno no identificado.- ¿La energía?

Liza.- Ahá... ¿y en dónde se nota esa energía?

Sp.- ¿En el cuerpo?

Liza.- En los movimientos, en la mirada, en la atención que ponían en cada acción... –Ellos asintieron– Bien, ahora vamos a trabajar con esos movimientos, a pesar de que estamos notando atención y energía en ellos, podemos explorarlos más.

En la parte en la que trabajamos *zip, zap, boing*, hice énfasis en realizar los movimientos con energía, hablar de energía podría parecer algo abstracto, entonces ¿qué hace que un movimiento sea ejecutado con energía? Si bien, todo movimiento requiere el uso de la misma, no todo movimiento es consciente, entonces al hablar de energía me refiero a movimiento consciente. Un movimiento con energía no es más que un movimiento consciente e intencionado, con la posibilidad de poder modular qué tanto interés se pone en él, si existe una dirección y la fuerza que se imprime en él. La energía es el sentido del movimiento.

En esta actividad el caminar es una actividad cotidiana, algo que hacemos todo el tiempo en nuestras vidas diarias, pero al andar me refiero a caminar por el espacio de manera consciente a modo de exploración con énfasis en la propioceptividad y la percepción lo cual cambia las condiciones en el andar común. Lo que qué fue transformar ese caminar cotidiano en andar que implica características somaestéticas. Shusterman (2002), dice al respecto que “mediante la exploración y la disciplina somaestéticas de nuestra experiencia corporal, podemos conseguir una captación <<palpable>>, práctica, de las operaciones

reales de la volición eficaz (un dominio mejor de la aplicación concreta de la voluntad a la conducta).”

Las indicaciones dadas durante la exploración tenían la intención de cambiar la forma del caminar común, un andar consciente en un espacio inicialmente delimitado pero que en exploraciones posteriores se abriría a otros espacios, dentro de la escuela, por ejemplo, o incluso en sus recorridos diarios de manera individual fuera de la institución. También se nota aquí un esfuerzo por apropiarse del lenguaje que se usa en el taller.

Después de abrir la ruta del reconocer cómo se sentían hasta ahora, (aspecto relacionado con la propiocektividad) y la respuesta por parte de los chicos, me hizo reafirmar que el camino era el correcto, así que di paso a la siguiente etapa de la actividad.

Liza.- De manera individual cada uno va a explorar algo que se llama “kinesfera”, es nuestro espacio vital, es todo el espacio que mi cuerpo puede abarcar a partir de extenderme sin desplazarme, por el momento. Vamos a explorar todas las extensiones que pueda hacer con mi cuerpo sin desplazarme... ¿Qué puedo extender? Mis brazos, piernas, cabeza, nariz, cadera, hombros, todo. –mientras hablaba también iba moviéndome la parte del cuerpo mencionada– ¿Ok?

Aer.-ok.

Visión.- Sí.

Mivica.- Me da pena.

Liza.- Chicos, este es el momento, el lugar en el cual pueden permitirse explorar las capacidades de su cuerpo, aquí nadie los va a juzgar, no está bien ni mal, simplemente es reconocerse. Venga, vamos.

Puse música. Noté que tenía que dar el aviso para coordinar el comienzo. El nivel en el cual iniciamos fue en piso, pero sin pedirlo aún comenzaron a explorar los otros dos.

Mientras exploraron di sugerencias en general a partir de lo que iba notando. Detuve la exploración para incorporar la atención en los niveles (bajo, medio y alto). Se fueron poniendo ejemplos en colectivo, también enfatice en el equilibrio. Aer, Visión y Mar pusieron varios ejemplos, lo cual alentó al resto de compañero.

Mivica.- No profa, es que yo no sé hacer eso.

Liza.- No se trata de saber, de hecho estamos explorando a ver qué pasa, para entonces “saber”.

En esta ocasión, como en muchas otras hice algunos comentarios para invitarlos a continuar de manera individual en respuesta a comentarios que ellos hacían acerca de limitaciones, pena, inseguridad, etc. Interpreto la intervención final de Mivica de manera positiva puesto que si no hubiese sentido confianza ni siquiera habría manifestado esa frase. Aunque el contenido sea “autolimitante” tenía algún interés en hacerlo pero quizás le hacía falta el empujón para decidirse.

A partir de la exploración de la kinesfera quería generar una secuencia de movimiento que involucrara tres niveles (alto, medio y bajo) sin desplazamiento, sino desde su propio eje. Era importante que los chicos se sintieran con confianza para atreverse a hacer cosas que de otra manera no se atreverían y quizás seguirían pensando que “no pueden”, por lo tanto, esta intervención de mi parte fue oportuna desde la primera sesión. Fue la única ocasión en la cual hice una intervención de este tipo para invitarlos a arriesgarse, en adelante cada uno se permitió a su ritmo, o las invitaciones fueron de manera particular.

En un primer momento no tenía pensado incluir los niveles sino comenzar con el nivel alto que resulta el más familiar, noto que aquí hay una necesidad natural por seguir el propio impulso del cuerpo; si la consigna inicial correspondía a explorar la máxima extensión del cuerpo eso los llevó a la contracción para la extensión. La contracción generó el impulso del movimiento hacia los otros dos niveles para lograr la extensión. Al ser este movimiento propio de la anatomía corporal, lo que se busca es que el movimiento deje de ser mecánico y pase a ser consciente, así que la siguiente etapa del ejercicio sigue siendo igual de necesaria.

¿Por qué se vuelve un eje de exploración el movimiento consciente? Como he señalado anteriormente, desde la postura de la estética pragmatista en Shusterman (2002), pone en evidencia la relevancia del cuerpo para el estudio de la estética, el sujeto en quien recae la experiencia estética a través del cuerpo en su conexión con el mundo por medio de los sentidos. Una percepción abierta, un conocimiento y consciencia de sus funciones básicas y complejas en relación con el mundo es un cuerpo dispuesto a vivir experiencias desde un conocimiento somaestético. El autor dice al respecto que:

Conocer y desear la acción apropiada no servirá si no podemos lograr con la voluntad que nuestros cuerpos la hagan; y nuestra sorprendente incapacidad para llevar a cabo las tareas corporales más sencillas sólo puede compararse con nuestra increíble ceguera ante esta incapacidad, fracasos que son frutos de una conciencia somaestética inadecuada. (Shusterman, 2002, p: 356)

Por un lado, resulta sorprendente observar cómo el cuerpo naturalmente posee patrones de movimiento que en muchas ocasiones se ven coartados por la adopción de ciertas posturas que adquirimos en nuestra vida diaria, o mediante la práctica de técnicas en actividades que involucran al cuerpo, las cuales imponen estilos precisos por medio de

movimientos específicos, posturas, patrones, etc., pero el cuerpo naturalmente sabe qué hacer si se le da el espacio y la posibilidad de moverse. Por otro lado, es relevante para lo que me propongo que esos movimientos dados naturalmente por la anatomía se vuelvan conscientes, que si de una flexión en el cuerpo, después este pide extender y/o cambiar de nivel, se haga consciencia del flujo del movimiento.

En esta actividad de acercamiento por medio de la kinesfera conduje rápidamente hacia la construcción y di poco tiempo para la exploración. Llegados a este punto reconozco que en ese momento tenía el interés puesto en realizar la exploración de la kinesfera para dar pie a la partitura, dicha intención se quedó limitada y me di cuenta que hacía falta profundizar en una exploración dedicada única y exclusivamente a la propioceptividad. El guía a veces tiene prisa por cubrir el itinerario, pero hay ocasiones en que los viajeros necesitan detenerse a observar un punto de interés en particular, es necesario pues estar abierto a las señales, condición que desarrollo más adelante.

Había dispuesto lo necesario para andar, era el momento de construir. Después de explorar la kinesfera en los diferentes niveles, les pedí que fijaran un movimiento por cada nivel, posteriormente de esos tres movimientos tendrían que buscar desplazarse entre cada nivel y llevarlos a su máximo alcance. Les di algunos minutos para que cada uno se familiarizara con sus propios movimientos para la construcción de una partitura individual, seguí con las indicaciones.

Liza.- Vamos a comenzar por marcar los movimientos, voy a decir 1, 2, 3 para pasar de uno a otro, luego mi indicación va a ser de manera fluida...

Venga, inhalamos y exhalamos antes de comenzar. Prevenidos... viene.

Noté que algunos como Diflu, Mini, Mivica y Visión me veían buscando la aprobación. Ese, Aer, Coco y Mar se involucraban más consigo mismos en

la exploración, Coco un tanto juguetón. Noté que se sentían más cómodos en la exploración a nivel alto, a nivel de piso sólo transitaban en algún momento para pasar a otro movimiento²⁷.

A partir de lo que observé en cada uno, hice una pausa para señalar algunos detalles que observé antes de pasar a otra fase, la de producción con sus partituras. La siguiente consigna para la exploración fue continuar con el movimiento fluido de abajo hacia arriba. Llegar al punto final y luego realizar la partitura de manera inversa.

Liza.- Ok chicos, los veo mucho más comprometidos con sus movimientos en su máximo alcance. Ahora una cosa más, no me vean a mí. Fijen su atención en un punto. En danza se le dice “spot”²⁸. ¿Recuerdan el ejercicio de Zip, zap?

Alumno sin identificar.- ¡Sí!

Liza.- ¿Cuál era una de las consignas con la mirada?

Mar.- Ver a quien le dirigíamos el movimiento.

Liza.- ¡Exacto! Ahora vamos a tener nuestra mirada en un punto, comenzamos con un punto, conforme nuestro cuerpo cambia de postura, dirección, posición, ese spot cambia con mi mirada.

Para el proceso de construcción fue necesario enfatizar en la intención y dirección del movimiento pues para un proceso de producción, quien realiza lo hace para el otro; no es

²⁷ En las exploraciones que se llevaron a cabo a nivel de piso encontré algunos indicios de ellos en relación con el cuerpo vulnerable, es decir, en una postura que resulta para algunos desconocida pero en la cual encontraron una conexión más profunda con sus cuerpos, situación que se analizará en la sesión cuatro.

²⁸ El spot en ballet, jazz o en algunas otras técnicas de danza, es el punto imaginario que se fija al inicio de la secuencia para no perder el equilibrio y al hacer por ejemplo un giro pueda volver siempre al spot, al punto referencial de inicio. Aunque en esta ocasión no estábamos trabajando con giros, considero que el spot es una herramienta que se puede utilizar para tener claridad de la trayectoria del movimiento: en dónde empieza, hacia dónde se dirige y en dónde termina un movimiento.

que el movimiento siempre tenga que dirigirse a alguien, pero sí se piensa en la claridad de lo que se quiere proyectar. En el uso del spot encontré relación con el trabajo conceptual, es decir pensar en el punto como inicio del movimiento y a línea como el tránsito de un punto a otro.

Todos asintieron y buscaron su spot. El tener un spot los ayudó mucho en la seguridad de sus movimientos, estuvieron centrados más en sí mismos y el tránsito de un punto a otro, que en ver a sus compañeros, también adquirieron un ritmo que hizo que se notara mayor fluidez. Terminó la exploración.

Liza.- ¿Cómo se sintieron con las nuevas instrucciones?

Mivica.- Como que ahora sí tiene más sentido, ya no es a lo loco.

Visión.- Sí, al inicio como que me sentía perdida. De pronto como que me pierdo también pero me acordé del punto y ya es más fácil.

Ese.- Yo sólo me fijé en el punto al inicio pero después ya todo fue así...”

Si, como señala Jauss, la experiencia estética tiene lugar en el sujeto durante el momento de construcción, basados en los principios de Mandoki es por medio de encontrar el sentido que esta puede ocurrir. Me surge una pregunta: ¿Es un acto poético aquel que se desempeña sin encontrar sentido en el hacer?, es decir, pensemos en la educación artística en la cual hay un momento de producción pero que no es atravesado por la búsqueda de sentido en la práctica. Pensemos ahora en una propuesta que contemple la experiencia estética como el motor para el acercamiento a la educación artística. Con cada elemento que se sumó a sus partituras buscó abonar a la construcción de sentido en el movimiento.

Liza.- Ok. Bueno, ahora nos vamos a dividir en dos. Los primeros pasan, realizan su partitura y los otros observan, luego hacemos cambio. ¿Ok?

Asintieron y se organizaron los dos turnos. Observamos ambos ejercicios. Los noté con disposición y concentrados en lo que estaban a punto de comenzar. Los que estaban de espectadores apoyaron con silencio sin que hiciera falta pedirlo. Alvarado entró al salón de manera discreta y se quedó un rato. Terminó la participación para ambos turnos. Pregunté que qué habían observado.

Alumno sin identificar.- Movimientos.

Mar.- Pues se veía en algunos inseguridad.

Ese.- Se veía eso que nos dijo que explorar los movimientos, algunos en cada pausa y cambio de movimientos sí se veía que trataban de hacerlo más grande.

Mar.- Sí, como que también había como que sentían algo.

Liza.- Ok... y ¿cómo podrías nombrar a eso que sentían?

Ese.- mmmm Emociones ¿no?

Liza.- Eso podría ser... Entonces se veían emociones. ¿Qué mas? ¿Qué se veía en los desplazamientos?

Diflu.- Diferentes fuerzas. Algunos como más fuertes, otros más suaves.

Existen cuatro tipos de notación profunda, se dice que se trata de “identificar y articular capas de detalle en un trabajo artístico u otro objeto de estudio, a través de la interacción continua con él durante un tiempo” (IMASE, p. 25). Conforme el notar se vuelve una práctica recurrente, entonces existe la posibilidad de profundizar en la capacidad de notación y acceder otros tipos, en donde existe la posibilidad de encontrar conexiones con elementos que en principio no aparecían y resaltan detalles que anteriormente no se

percibían, entre otras posibilidades, a partir de generar nuevas preguntas que hacen que lo notado en principio y con una nueva mirada de un giro a nuevas impresiones²⁹.

Si en el principio de esta práctica se notan aspectos muy básicos o generales, uno de los elementos que deseo subrayar es que a partir de los diferentes tipos de notar es que la notación profunda también corresponde a una actitud de querer notar más cosas, profundizar y encontrar conexiones, por lo tanto, la notación profunda es una capacidad que se fortalece con la práctica.

En estos primeros acercamientos a la notación podemos encontrar en las intervenciones de cada participante que se refieren a cualidades del movimiento cuando hablan de pausa, cambio, amplitud, fuerza; calidad del movimiento cuando hablan de percibir inseguridad en algunos y dentro de la calidad notan incluso emociones, son pues aspectos generales, que se buscó conforme el transcurso del taller llegar a aspectos más particulares. No hay que dejar pasar que algunos perciben emociones, lo cual me lleva a pensar en un proceso de producción en el cual se comienza a generar una intención en lo que se quiere proyectar y la búsqueda del sentido, aspecto que concuerda con los supuestos de Jauss (2002) durante la poiesis, y la significación y sentido en Mandoki (2006).

La siguiente etapa de la actividad dentro de la producción era traducir la partitura corporal a un boceto en papel a través de los elementos del punto y la línea. El grupo se divide en dos (grupo A y B), cada uno encuentra una pareja que sea del grupo opuesto, un primer grupo realiza la partitura mientras la pareja del segundo grupo traduce en acetato

²⁹ Importante señalar también el papel del guía en este proceso, pues su labor es la de dirigir la mirada hacia aquello que quiere que los participantes noten, esto en cuanto a la metodología del IMASE. En esta propuesta no se busca una mirada dirigida aún, en primera instancia se busca tan sólo abrir la mirada, quizás en momentos más adelante se precisa de dirigir hacia aspectos particulares.

con plumones la partitura, a partir de las posibilidades brindadas por el punto y la línea – ejes de exploración de la sesión–, por lo tanto, cada uno inventa su propio código de representación.

Liza.- Si tuviéramos que traducir los movimientos a trazos, al papel ¿Cómo sería?

Ese.- Pues con líneas ¿no?

Liza.- Ok, líneas para los desplazamientos, por ejemplo ¿y para los movimientos en niveles? –Miradas entre ellos, buscando la respuesta.–

Liza.-Vamos a hacer otra exploración. Expliqué el ejercicio del trazo de la partitura en acetato. No quedaba claro. Pensé en un ejercicio intermedio. Les pasé una hoja en blanco y plumones³⁰.

Liza.- Exploren cómo a partir de líneas y puntos se puede traducir el movimiento al papel, por ejemplo. Alguien camina hacia allá, luego da un giro, estira los brazos, vuelve a caminar en zig, zag... –mientras trazaba en el papel– ¿cómo más podríamos traducir?

Visión.- Los movimientos con fuerza marcando más, o más ligeros con líneas delgadas.

Visión.- Varios giros como espiral.

Aer.- Líneas más curvas o rectas.

Liza.- Exacto. Cierren los ojos, imaginen a alguien caminando y hagan el trazo en la hoja, sin ver.

³⁰ Durante cada recorrido a veces hace falta detenerse estratégicamente antes de llegar a la parada oficial, como no quedó clara la idea sobre la traducción de las partituras, pensé en un ejercicio intermedio.

Les puse música. Observamos los trazos. Identificaron los elementos del movimiento que antes mencionaron y otros.

Liza.- Ahora vamos a hacerlo por turnos, los primeros ejecutan, los demás fijan su atención en uno en particular y hacen el trazo en el acetato.

Alvarado.- ¿Acetato? ¡Qué padre! Me recuerda a mis tiempos...

Yo – ¿Saben lo que es un acetato?

–miradas perplejas–

Algunos al mismo tiempo.- No...

Les muestro uno. Alvarado se acerca y les explicamos juntas cómo funcionaban.

–gestos de admiración–

Ese.- Profa, ahora sí voy a pasar a hacer las locuras.³¹

Liza.- ¡Buenísimo! Venga. Reímos.

Aer.- Parece como un Picasso.

Liza.- Pues no estás taaaan alejado. En realidad estamos trabajando con el punto y la línea de Kandinsky. Picasso es cubista y se basa en figuras geométricas, pero ¿de qué estarán hechas esas figuras geométricas?...

Kandinsky es la base del arte abstracto y se basa en el punto y la línea. Hablé un poco más acerca de la línea y el punto, de cómo podíamos encontrarlo en el movimiento también, en los principios de todo dibujo, en el ritmo.

³¹ En el momento de mostrar la partitura corporal Ese no quiso participar, dijo que le daba pena. Para este ejercicio se sintió con más confianza y ella misma decidió hacerlo.

Di paso a la parte en parejas, cada uno le describió a su compañero el trazo en palabras. Luego empalmaron los acetatos y encontraron puntos de encuentro. Los marcaron.

Así como con el movimiento corporal, en la producción visual el trazo también evoca a un movimiento, es este proceso lo que considero como de notación profunda por medio de la evocación, explico: en este momento no se está percibiendo algo en concreto, sino que se está evocando aquello que reconocemos del lenguaje visual, pero de igual manera se destacan elementos tales como giros, líneas curvas o rectas, espirales, líneas más gruesas o delgadas, todo ello a partir de una traducción que se busca hacer del movimiento corporal al movimiento en el trazo. Durante el análisis de todas las sesiones aparecerán algunos otros momentos en los que ocurra el mismo proceso y que me llevan a designarlo en la propuesta metodológica como “notación por medio de la evocación”.

Restaba una última parada del viaje en este día, la siguiente actividad correspondió a la representación de historias, de manera individual debían observar detalladamente en el espacio y reconocer alguna marca, señal, rincón que les llamara la atención, de ese lugar seleccionado tendrían que inventar una historia con los motivos de inicio, desarrollo y final, que contara la historia de esa seña en particular. Les di tiempo suficiente para que cada uno pensara en su microhistoria. Después, hicimos un recorrido por el salón para observar y escuchar a cada uno.

Mivica.- Es como un museo de historias.

Liza .- Ah qué bonito, no lo había pensado así... estamos haciendo un recorrido por un museo de historias.

Posteriormente, debían volver con su pareja de acetato, tras escuchar la historia de los dos tendrían que utilizar los puntos de coincidencia que habían encontrado al empalmar los

bocetos, es decir acetato con acetato y a partir de esos motivos entrelazar también las historias de los lugares de cada uno y crear una sola para representarla en escena. Con este ejercicio lo que busqué fue la creación por medio de motivos generados en las exploraciones anteriores. En ocasiones los ejercicios de improvisación suelen poner en aprietos a los principiantes si se parte de la nada, por eso es favorable poner pautas que puedan guiarlos. En esta ocasión quería jugar con los puntos de interconexión encontrados en los trazos en acetato como puntos de referencia sobre un espacio de ficción, en el cual pudiera suceder algo, es decir darle acción. Pensé en esos puntos en la vida cotidiana por los cuales pasamos igual que el otro pero quizás nunca nos enteremos.

Les di tiempo para organizarse y ensayar sus escenas, no todos ensayaron, sino que decidieron improvisar a partir de los acuerdos. Se presentaron las escenas por turnos. Todos lograron entrelazar las historias en pareja con tal de volverla una sola. Algunas parejas hicieron uso de la narración, uno narraba mientras el otro ejecutaba las acciones.

Di por hecho que al dar la instrucción de llevar a cabo una escena ellos entenderían que hablaba de una escena actuada y prescindirían de la narración, fue tan sólo una expectativa poco acertada. Hago una reflexión al respecto: al igual que si para el ejercicio de la partitura corporal les hubiese pedido como tal hacer la partitura en lugar de llevarlos de la mano poco a poco a la construcción, tendría que haberles dado antes algunas herramientas para llegar a ese punto o simplemente indicaciones más claras.

A partir de lo que pudieron observar en las escenas se comentó sobre cómo una historia se puede entender con acciones y diálogos clave que queden claros para el espectador, al igual que sucedió con la consciencia en el movimiento, dirección y sentido para la partitura corporal. Sólo restaba hacer la reflexión final, pero pensé que hacer algunas rondas de ejercicios de improvisación podría darles algunas herramientas para ejercicios posteriores,

que seguramente hubiesen sido de ayuda antes de este ejercicio final. Pensé en una actividad en la cual algunos objetos que fueran de uso cotidiano, al usar la imaginación y por medio de la acción adquirieran otro uso: “Esto no es un plumón.. es un...”. Noté en esta actividad que la tendencia era evocar objetos que tuviesen un parecido, por ejemplo, si no era un plumón podía ser un lápiz, un labial o una varita mágica, o de no terminar de transitar por el momento, sino pasar el turno con urgencia, por lo que los invité a pensar qué otras cosas podría ser más allá de los referentes comunes.

Del plumón pasamos a “la masa”, una masa imaginaria que se deshace y se vuelve a formar en otro objeto para darle otras dimensiones y uso. Enfatiqué en que las acciones y el uso que cada uno le daba en lugar de hacer sólo la descripción con el uso de la palabra, mostraba mejor al objeto, similar a lo que pasa en escena cuando se ejecuta la acción en lugar de describirla o narrarla.

Esta actividad que surgió en el momento final pareciera una desviación de la ruta inicial, sin embargo, considero que debió haber estado puesta en el mapa del día, así que más que una desviación fue una ruta alterna. El hecho de que en este punto ya se había trabajado con el movimiento del cuerpo, hizo que se encontraran ya desinhibidos y un tanto más conscientes de las posibilidades de su cuerpo, lo cual les ayudó a soltarse más en la expresión corporal.

Llegados al final del recorrido del día les hice un par de preguntas: “¿cómo se sintieron?” y “¿qué notaron?”. La primera pregunta me da elementos relacionados con las emociones que transitaron durante el taller; el qué notaron corresponde a la pregunta clave dentro de la notación profunda para comenzar a notar lo que se percibe a través de los sentidos. Ambas preguntas ayudan a generar una reflexión más profunda sobre lo acontecido, reflexionar sobre cómo me siento, qué me generó lo que acabo de experimentar

es tan importante como el prestar atención a lo que percibo, pues es lo que percibo lo que genera esas sensaciones y emociones.

Mivica.- Pues al principio algo de pena, pero luego como que nos fuimos soltando.

Coco.- ¡Para mí fue muy divertido!

Mar.- ¡Ay, pues muy diferente profa! yo ya quiero que pasemos a la pintura.

Pero de todo lo demás estuvo bien padre.

Liza.- ¡Ok, chicos! ¿Notaron que con cada exploración fuimos añadiendo elementos? Pues así vamos a estar trabajando, vamos a explorar y añadir elementos para sus producciones. Otro punto, también, no sé si notaron que de cosas muy comunes fuimos, digamos, encontrando la inspiración para lo demás...

Visión.- ¡Ah! No, ahora que lo dice sí pues, pero por ejemplo, por decir algo, cuando hicimos las historias de cosas de aquí.

Liza.- Exacto... ¿qué más?

Aer.- Pues no sé... por ejemplo al inicio los movimientos eran así normales, luego fuimos sacando otras cosas, así con lo que nos dijo de estirar, del equilibrio y al final ya estábamos bailando –se ríe y todos le siguen en la risa–

Liza.- ¡Eso! Ahí está, empezamos con cosas muy básicas, al ir incorporando elementos de pronto ya eran algo más... De algo tan sencillo como desplazarse se podría crear una coreografía.

Algunos al mismo tiempo.- ¡Sí!

La intervención de Aer me parece particularmente relevante para ilustrar el proceso durante la sesión, cuando dice “los movimientos eran así normales”, digamos que se refiere a las nociones primarias del movimiento del cuerpo con el cual están familiarizados, ese estado inicial; “luego fuimos sacando otras cosas con lo que nos dijo”, conforme los guíé mediante sugerencias, evocaciones, mostrar posibilidades, ellos y ellas descubrieron otras formas y, valga la redundancia, posibilidades en sus propios movimientos; finalmente, “ya estábamos bailando” como si no se esperaran que todos estos elementos fueran parte de la danza, y que una clase de “baile” no es únicamente llegar y poner pasos para que los repitan. También la frase puede denotar sorpresa cuando dice “ya estábamos bailando”, quizás no se esperaban que podría llegar a bailar o que ya lo estaban haciendo. En general podemos hablar de una transformación del estado inicial.

Esta primera sesión fungió como un acercamiento con las y los chicos que participarían en el taller, pude comenzar a observar la forma de relacionarse con sus cuerpos, con el movimiento y con el espacio, aspectos cruciales para este taller. Al principio hubo cierto tiento para confiar y dejarse llevar, sin embargo, poco a poco se fueron soltando, con resultados muy favorables para el primer día.

Comencé a movilizar las capacidades propioceptivas y de percepción, elementos fundamentales que atraviesan la propuesta y que posteriormente serán trasladados hacia el cotidiano y el andar como práctica estética, que en esta sesión apenas se comienzan a trazar. Otra de las capacidades que se comenzaron a poner en práctica fue el de notación, de la cual se busca llegar a niveles más profundos. Es pronto para aseverar que tuvieron una experiencia estética, sin embargo, nos disponemos hacia ese camino.

Los ejes de exploración de esta sesión fueron: el punto y la línea para generar partituras de movimiento que posteriormente se tradujeron a la representación gráfica por medio de la

creación de un código para la elaboración de un boceto. Bajo este mismo pre-texto del punto y la línea exploramos el espacio para buscar un motivo para la producción de una historia que contara un pasaje cotidiano del lugar en donde estábamos.

Para la propuesta metodológica comienzo a perfilar las diferentes formas que distingo de notación profunda, los momentos de producción que extraen material del cotidiano, así como la reflexión en torno a las diferentes facetas que atravieso como docente.

Finalmente dejé una instrucción para la siguiente sesión: de sus recorridos diarios debían prestar atención y tomar dos o tres fotografías con sus teléfonos de cosas, lugares, momentos que hayan llamado su atención en este recorrido para compartirlas.

6. Segunda jornada: De-formas, espacios y lugares.

El eje de exploración de esta sesión fue la geometría, del punto y la línea pasamos a formas más complejas como las figuras y formas geométricas.

Figura 2. Ruta transitada en la sesión 2 hacia construcción metodológica.

Actividades realizadas
Exploración desde elementos de las artes: -Presentación de las imágenes a partir de la evocación para notar elementos visuales.
-Exploración de técnica improvisación, triangulación y creación de historias colectivas.
-Exploración corporal mediante figuras geométricas.
Primera vuelta al cotidiano: boceto colectivo de un mapa del puerto de Acapulco.
Segunda vuelta: producción individual de un tramo del mapa realizado a partir de la geometría.

Con dichas actividades tenía dos propósitos generales: 1) Obtener material del cotidiano para después transformarlo mediante el proceso de producción. 2) La fotografía extraída de sus recorridos cotidianos como medio para prestar atención en un recorrido que de otra manera podría no aportar nada nuevo y darle continuidad al trabajo de percepción no sólo en el taller, sino en los momentos de sus recorridos individuales fuera de la escuela.

Esta sesión se llevó a cabo en el auditorio. Comenzó el taller con seis chicos. Una de ellas no había estado la sesión previa, se encontraba apartada pero expectante a lo que ocurría. Cuando pedí a todos que subieran al “escenario” que en realidad era el estribo del auditorio, ella se quedó sentada en las butacas.

Liza.- Ven, trabajamos de este lado.

Se acercó denotando timidez, pasos lentos, pequeños, brazos que trataban de cubrirse, ligeramente colocados hacia el frente, con una sonrisa que, aunque trataba de ocultar se asomaba en su rostro.

Al principio de cada sesión es cuando el rol de guía se hace más presente. En momentos, cuando paso de ser guía a ser acompañante me sumerjo en el recorrido como un participante más que prueba nuevas rutas: las propuestas por ellos o las que surgen en el momento. En otro tiempo, el acompañante se convierte en observador de lo que acontece, no interviene, tan sólo es un testigo que observa lo que construyó.

En el rol de guía, de turistas por ejemplo, este tiene que seguir con el recorrido, esté atento quien esté, él sabe que quizás no todos estén atentos a cada detalle, pero confía en que algo dirá que captará la atención para que quien estaba desatento retome interés, o incluso que alguien más se incorpore en el recorrido. De esa forma en el taller procuraba no obligar a nadie a comenzar a hacer las actividades y así respetar el proceso personal de cada uno. Por otro lado, quien está disfrutando de un buen recorrido invita a otros más para ser parte de la experiencia, eso también sucedió en el taller, que algunos chicos como Mar y Coco llevaron a amigos invitados para incorporarse.

Quería que ese espacio fuera un lugar abierto para todo el que quisiera integrarse, desde un inicio me planteé que no importaría qué día del taller llegaran nuevos participantes o en qué momento. En esta sesión, más adelante se incorporó otra chica, quien decidió primero observar lo que hacíamos y después a su ritmo se incluyó hasta que formó parte de la actividad.

Los invité a sentarnos en el suelo, les pedí que mostraran las fotografías tomadas con sus teléfonos. Y comenzaron los contratiempos.

Mivica.- Es que yo no tomé fotos, profa. Nada más tengo esta de hace rato que me tomó una compañera... –la muestra, todos ríen, yo río medio forzada, por dentro ya estoy pensando en cómo salvar la actividad, cuestión que ya de alguna manera tenía contemplada: “¿si no llevan las fotos? pues que nos platiquen–.”

En la práctica como guía se aprende –como maestro– que el tiempo puede ser nuestro aliado y al mismo tiempo nuestro enemigo. Dice Careri (2016), que en el andar como práctica estética “perder tiempo es ganar espacio” (p. 9), algunos contratiempos nos dieron la posibilidad de ganar espacio; en esta ocasión, el no tener las fotografías frente a nosotros, me dio la posibilidad de acceder a sus espacios de forma alterna, mediante la evocación que cada uno hizo y el uso de la imaginación que cada uno de los que recibimos sus descripciones puso en marcha.

El hecho de que no hayan tomado la fotografía no impidió que se llevara a cabo la actividad puesto que de ellos mismos surgió la propuesta de traerlas por medio de la memoria y la descripción. Sólo hizo falta que alguien comenzara a participar para que el resto se animara a querer compartir las imágenes. El interés estaba presente así como el entusiasmo por compartir.

Mivica.- Yo vi un árbol grande, siempre lo veo, me gusta mucho –mientras habla, otras comienzan a querer participar, les digo que vamos uno por uno–.

Visión.- Yo vi a una señora que vende dulces, siempre está en esa esquina pero se ve que tiene bien surtido, ¡siempre se me antoja comprarle! –ríen–.

Diflu.- Yo veo muchas casas, muchas despintadas, mmmmh veo luego el Aurrerá y me acuerdo de mi mamá siempre porque ella va ahí a compraaar...

Aer.- Yo veo siempre algo que me gusta mucho, me bajo del camión y tengo que caminar por la unidad, hay muchas curvas y algunas están rodeadas por muros altos, en uno de esos muros, antes de llegar a mi casa hay un mural de una elfo de cabello azul y como a mí me gustan los elfos azules...

Visión.- ¡Ah, sí! También por mi casa subiendo hay unas pinturas en el muro y está una señora que vende elotes pintada. ¡Ay! Ahora que lo pienso se me antojan... –ríen–.

Liza.- Esos murales se me hacen padres, creo que le dan un aire diferente a ciertos lugares, muros que luego están como abandonados cobran vida... – algunos asienten con gesto entusiasmado– es como que todo puede ser siempre igual y de pronto aparece un mural ahí...

Mivica.- Yo cuando paso por el hospital militar veo atrás un casino, pero sólo se ve el techo, no se ve lo demás y me da curiosidad de saber cómo es el casino.

Liza.- Ok, eso está interesante, ves algo, no completamente pero, ¿podrías imaginarte cómo es? –asiente–.

El compartir se llevó a cabo de manera fluida, como si una descripción complementara a la otra para trazar un mapa imaginario. También pareciera como si un hilo conductor invisible hecho del material “cotidiano” iba tejiendo la descripción de cada uno, no hizo falta levantar la mano para pedir el turno, sino que cada uno tomó la palabra cuando la descripción del otro se conectaba con lo que escuchaba. Es así como se tejen las historias, como se construyen los caminos, como se construyó más adelante el mapa de trayectorias. Otro de los elementos metodológicos que estuvo presente en el diseño de la secuencia

didáctica fue el de ir de lo particular a lo colectivo y viceversa, trabajar algunas exploraciones y producciones de manera individual y después buscar el vínculo para lo colectivo.

Podríamos hablar por un lado de una experiencia educativa que promueve el interés: a partir de Dewey afirmamos que la experiencia educativa tiene una cualidad estética por sí misma, infiero dicha experiencia educativa en el interés por llevar a cabo la actividad, la dinámica fluida que se manifestó por compartir las imágenes evocadas, asimismo en lo que comparten se puede notar un juicio de gusto al expresar aquellas cosas que tienen un significado para ellos y que produce alguna emoción. Además, el entusiasmo por compartir es síntoma de confianza, denota estar en un espacio seguro.

Si tomamos en cuenta que esta era la segunda sesión, considero una gran hazaña que estos gestos se presentaran en tan corto tiempo, el taller se llegó a concebir como un espacio en donde es posible expresarse sin ser juzgado o criticado³² y el compartir se hace parte de esta misma dinámica.

En este primer momento de la sesión la atención estaba puesta en lo particular, en el detalle; en ese sentido retomo a Mandoki (2006); en la apreciación estética existe una percepción completa, una visión del todo y de las partes, “ésta es la dinámica de proximidades variables que se requiere en la apreciación estética: una visión del todo y de las partes, del conjunto y del detalle.” (p. 36).

Sigo esta ruta analítica y es también Mandoki (2006) quien en su estudio de la estesis habla de dos efectos de carácter fenomenológico de los cuales ya hemos hablado: prendamiento y prendimiento. Recordemos que el prendamiento surge cuando el sujeto se

³² En sesiones posteriores se deja ver que el espacio escolar se concibe en una dualidad: lugar de encuentro y al mismo tiempo un ambiente amenazante y hostil.

adhiera al objeto a través de experiencias visuales, acústicas, corporales o verbales, dicha adherencia es posible en primera instancia en un proceso que parte de una percepción abierta a lo que sucede al exterior, el objeto que cobra significado para el sujeto es todo aquello que es externo a él. En ese sentido, la visión del todo y de las partes responde a la atención que el sujeto pone en lo que percibe, pero también a una construcción intersubjetiva en donde cada sujeto tiene una parte del conjunto.

Dice también al respecto que “...tal adherencia es el mecanismo que permitirá la integración del individuo en el seno de la heterogeneidad social” (p.89), entendemos pues la intersubjetividad como la realidad semiósica que compartimos con los otros, el sujeto constantemente está en búsqueda de esta adherencia, un sentido de pertenencia, de significado y valor de lo que le rodea. En ese sentido, ir de lo particular a lo colectivo fue una decisión consciente que hice al momento de diseñar la intervención, con la confianza en que la construcción intersubjetiva de un espacio cotidiano podría generar esa adherencia por medio de la experiencia estética.

Al ser los fenómenos cotidianos los materiales de exploración en esta propuesta, consideré necesario no sólo trabajar en abrir la percepción, sino en una forma de construcción en conjunto de la cotidianidad apelando a la construcción intersubjetiva de un mismo lugar. En momentos más adelante de la sesión se presta atención al conjunto, a la construcción colectiva. Toda esta intención, posteriormente se cristaliza en la propuesta metodológica.

Liza.- Ahora, también puede haber cosas que no precisamente nos gusten... cosas que no sean “bonitas” a lo mejor...

Aer.- ¡Ah sí! Como ahora que venía en la mañana había un taxi todo quemado y policías alrededor.

Liza.- Ups... por ejemplo...

Visión.- O luego los muertos cuando acaban de matar a alguien.

Liza.- Eso también. ¿Y creen que eso sea algo cotidiano? Algo que se ve comúnmente.

Visión.- Ay, pues sí profa, por aquí sí.

Con la estética pragmatista se abre la posibilidad de categorías analíticas que rompen con el único ideal de belleza. Mandoki (2006) también habla del sujeto estético, es decir, el sujeto abierto al mundo a todo lo que encuentra, no sólo a lo bello. “El sujeto del que se ocupa la estética es sensible al arte y a lo bello, como lo ha entendido la estética tradicional[...] Está igualmente expuesto a lo mezquino y a lo grandioso, a lo grotesco y a lo elegante, a lo vulgar y a lo fino, a lo sublime y a lo banal” (Ibídem: 72), es por ello que al notar que sólo hablaran de aspectos agradables, intervine para hacer una invitación a valorar aquello que no es agradable pero que también conforma el entorno.

Liza.- Ok... Bueno, ahora vamos a ver... De esas imágenes que guardaron en su cabeza ¿pueden notar si encontramos figuras geométricas?

Aer.- Sí, de hecho las figuras geométricas son la base de todas las cosas, cuadrados, triángulos, círculos, trapecios, todo. Es la base del dibujo.

Liza.- No necesariamente, depende del estilo, la técnica y la época de la obra que se hace uso de estos recursos, para esto que vamos a trabajar, sí.

Entonces a ver, pongamos ejemplos con las imágenes que encontramos ahora.

Alumno no identificado. -En las casas, en las ventanas de las casas, en los coches, en las llantas.

Alumno no identificado.- En los escalones, en los pilares... en las personas...

Liza.- ¿En las personas? ¿A ver cómo es eso?

Visión.- ¡Sí! Luego hay unos que tienen la nariz como triángulo o como más circular. La cabeza, los brazos...

En este momento el conocer y el construir comienzan a fusionarse. Jauss se basa en Válerý para decir que el conocer se ve reflejado en el construir en el momento de poiesis. Retomo ambas nociones, la primera del conocer en dos sentidos: 1) conocer lo que hay alrededor a partir de la percepción (y esta a su vez de la propioceptividad) y 2) como el momento de adquisición de las herramientas dadas por los lenguajes de las artes. El construir lo atribuyo al momento de producción en el que se moviliza el conocer, cuando la experiencia se transforma en objeto, que para Dewey sería el final de la experiencia artística.

Aunque aún no hemos llegamos al momento de producción material estas ideas apuntan a un proceso de producción, de ahí que considero que sus conocimientos previos, así como lo que adquirieron recién en sesión anterior, en el cual comenzamos con el punto y la línea, se sumaron para pasar luego a la construcción de formas más complejas como lo son las figuras geométricas.

Liza.- Sí, es verdad, tienes razón. Bueno, entonces, aunque no sean figuras geométricas exactas, algunas líneas o curvas de las personas, objetos, sitios, nos pueden sugerir figuras geométricas. ¿Creen que se pueda representar por medio de las figuras geométricas? –rostros dudosos– Vamos a ver...

Explicué algunas cuestiones básicas del cubismo y la abstracción para dejar la noción en el aire para la siguiente exploración. En lugar de comenzar esta parte de la sesión conceptualizando sobre el cubismo hice uso de una lluvia de ideas para extraer algunas nociones y después, a partir de lo que dijeran construir el concepto. A partir de sus comentarios en este momento reúno todas las ideas en una sola para condensar, cerrar este primer momento y dar paso a la siguiente fase. La siguiente actividad sigue siendo parte del conocer, pero también se comienza a vislumbrar el construir; ya no sólo es la adquisición u observación, sino la movilización de lo antes expuesto.

Utilicé un ejercicio de triangulación propio del teatro que dividí en tres fases. La primera de ellas consiste en estar de pie en círculo, alguien está al centro y cambia de lugar a partir del contacto visual con otra persona del círculo lanzándole la pelota para marcar el cambio, se estaría trabajando concentración, energía y ritmo. En la segunda fase, además de mantener el ritmo en la triangulación, quien estaba al centro debía comenzar a contar una parte de una historia, quien se movía al centro debía continuar con otra frase y cambiar, con ello busqué seguir por la línea de la improvisación. En una tercera fase intentaría integrar algún elemento de las descripciones que hicieron de sus recorridos con el fin de generar una historia colectiva, con la que la llegaríamos a la integración y materialización de la exploración.

Hicimos varias rondas hasta que tomaron ritmo. No tardaron en encontrarle “el chiste” y comenzar a disfrutar, al mismo tiempo que atendían mis indicaciones, si se caía la pelota en lugar de que la energía se fugara señalando el error tendrían que buscar retomar el ritmo y continuar. Se notaban divertidos, aunque ahí se enfatizó lo de la falta de espacio para desplazarse pues comenzaron a expandir el círculo como en la actividad de

la sesión anterior de *zip-zap-boing*. Se notaban más en confianza que la sesión anterior. La tercera fase resultó más complicada, se ponían nerviosos, titubeaban al querer hilar una frase para la construcción de la historia, repetían cosas antes dichas, decían sólo una palabra y cambiaban de turno, les costó trabajo incorporar todos los elementos de las fases anteriores por lo que la historia que busqué generar no logró adquirir coherencia.

En este ejercicio, además de la noción de triangulación a nivel corporal que se trabaja en el teatro –conveniente para la escena o como herramienta para la improvisación al ejercitar la agilidad mental, la imaginación y el ritmo en escena– se integró la triangulación para construir una historia que tuviera como tema las imágenes iniciales referentes al cotidiano. No se logró la articulación de una historia que tuviera coherencia, o un hilo conductor visible.

Hay que perderse para encontrar el camino correcto, no el camino trazado por otros, sino las propias rutas, pienso entonces que quizás este ejercicio resultó poco apropiado porque requiere cierta agilidad mental que se desarrolla con la práctica, la cual no fue posible en el corto tiempo del taller. En retrospectiva, si hubiese dejado ir en ese momento el hecho de que en la triangulación se jugara con cierta agilidad, hubiesen podido construir de mejor manera la coherencia narrativa al tener tiempo suficiente para expresar sus ideas. Perdí de pista que el fin de esta actividad era la construcción colectiva de una historia y no el ritmo, lo importante era pues el contenido y no la forma.

Paré esta actividad para continuar con la siguiente. Continuamos con una exploración del espacio con una caminata en la cual debían buscar andar en líneas rectas, zig-zag, curvas, círculos y puntos. Comenzaron a andar en el espacio en una exploración individual.

Al notar que sus recorridos tendían a marcar trayectorias en círculo y uno detrás de otro, les recordé equilibrar el espacio.

En la primera parte de la actividad se notaron concentrados en encontrar las consignas en su andar, o mejor dicho en buscarlas en su cuerpo y proyectarlas en el espacio.

Reaccionaron a la música en cuanto la incluí en el ejercicio, algo del exterior irrumpió en su, hasta entonces, exploración individual y los hizo ser conscientes de su entorno y de los demás, fue entonces cuando se hizo inevitable la interacción entre ellos mismos. Luego, esta interacción invocó a lo lúdico y con lo lúdico llegaron emociones de disfrute reflejadas en el cuerpo y en las interacciones con el otro. Se notaban en un andar relajado, cualidad que aporta al movimiento un cuerpo que disfruta.

Hice un cambio de música con el cual les pedí que buscaran un lugar a nivel de piso. Desde ahí continuó la exploración de diferentes desplazamientos por el suelo. Cuando se tiraron al suelo hubo como una especie de placer dibujado en sus rostros, quizás por la sorpresa en la misma variación, quizás por placer de descansar el cuerpo. En otros hubo introversión; Mivica por ejemplo, se puso boca arriba con las manos sobre sí cubriéndose un poco las piernas, pues llevaba falda, luego comenzó a girar ligeramente de un lado a otro; Sp sólo se sentó, recargada sobre un lado, sus piernas se movían poco, se veía en sus movimientos como si su cuerpo pesara mucho, después buscó diferentes puntos de apoyo, sobre todo desde las rodillas, no exploró muchos más, se detenía constantemente a ver al resto de sus compañeros. Aer en cambio, sobre sus rodillas comenzó a reptar con sus largas piernas; Visión pasaba de uno a otro punto de apoyo con mucha naturalidad y compartía

sonrisas y posturas con Aer. Después de los desplazamientos les pedí que comenzaran a formar figuras geométricas con su cuerpo.

Esta fue la primera ocasión en la cual la indicación directamente fue que llegaran a nivel de piso y noto que todavía hay una sensación de no saber qué hacer en el descubrimiento del suelo como nivel de exploración corporal, pero al mismo tiempo hay placer en ese descubrir.

Considero que en este punto se genera una ruptura con las formas de estar, si bien es común ver a los jóvenes en las escuelas sentados en el suelo, incluso acostados de manera cómoda para sostener conversaciones casuales con sus pares, es diferente a una exploración que implica el cuerpo en formas, movimientos y alcances diferentes, así como la consciencia en el mismo. Podría ser que ese placer que describo viene del simple hecho de cambiar de postura después de estar explorando de pie o bien del placer por descubrir el cuerpo en el piso, o también por la sorpresa de explorar modos no tan comunes, el detenerse, el posar el cuerpo, el dejar la verticalidad, aspecto en el cual profundizo en la sesión cuatro pero que aparece desde aquí.

Durante toda esta exploración con las figuras geométricas se pueden observar diferentes matices en la exploración de cada cual. Con sus mayores o menores recursos (con referencia a los que mostraban mayor elasticidad u otros dominios corporales) los chicos fueron capaces de encontrar las figuras geométricas. La imaginación y el juego fueron una parte primordial en este momento, a partir del “qué tal si”.

Puse algunos ejemplos para darles ideas y que consiguieran llegar a las figuras geométricas, con sugerencias como: “qué tal si usan otro punto de

apoyo, que tal si estiran...” y al mismo tiempo observamos las figuras de algunos, paraba la exploración con un congelamiento para voltear a ver a alguien en específico. Visión y Aer se atrevían a mostrarse abiertamente al resto, lo cual ayudó a que los demás se animaran a querer explorar un poco más.

Aer se lanzó a la exploración a nivel de piso con mucha confianza y soltura. Diflu estaba algo tensa, solía hacer flexiones del torso pero sin explorar mayores posibilidades, las piernas parecían desarticuladas del resto del cuerpo. Mini además explorar las figuras en su cuerpo también se desplazaba por el suelo, cambiaba de ejes, de puntos de apoyo con fluidez, estiró totalmente las piernas y tocó la punta de los pies con sus manos, en algún momento hizo un arco. Mivica buscó posturas que no la comprometieran mucho pues llevaba falda, se estiró apenas lo mínimo.

Visión.- Mire profa, aquí puede ser un triángulo (ambos brazos juntos tocando la punta de los pies juntos también).

Aer.- Yo quiero hacer un círculo pero... ay, estoy muy largo –tratando de alcanzar las extensiones de brazos y piernas–.

Mini.- Aquí, una línea –en el suelo, totalmente recta–

Mivica.- ¡Ay! No encuentro –se deja ver frustración en su rostro, en una mueca de berrinche–.

Al compartir con el resto del grupo en el momento de descubrir en sus propios cuerpos las figuras se notó disfrute y sorpresa. También se notó un esfuerzo por salir de lo inmediato, de buscar esas figuras en sus cuerpos sin quedarse con la primera forma,

atendieron al “que tal si” y probaron nuevas formas y rutas para llegar a partir de flexiones, extensiones, rotaciones.

La transformación del estado natural, es decir, de las posibilidades inmediatas por medio de la exploración corporal cambia no sólo en cuestión de movimiento, sino que este mismo genera emociones y sensaciones diferentes, hay un antes y un después. Por todos los elementos puestos en marcha podríamos hablar de una experiencia estética: el juego, la imaginación, el disfrute, el significado que se comienza a generar desde la primera parte en donde notaron que las figuras están en todo lo que observan y ahora transitarlas mediante el cuerpo.

Cada uno fue mostrando sus figuras, escuché algunas expresiones como “¡ay!” cuando se trataban de estirar o hacer algún movimiento poco convencional. Les pedí que registraran en la memoria tres de las figuras que encontraron. Los noté algo cansados, escuché que algunos hicieron comentarios como “ya me dio calor”, “ya me entró sed”. Antes de pasar a la siguiente actividad les dije que fueran a tomar agua.

Después les pedí que se sentaran al borde del escenario y que observaran el espacio. Para dar paso a la siguiente actividad les pregunté qué representaban los mapas. Entre sus respuestas estuvieron las siguientes: caminos, rutas, lugares, puntos, puntos de interés, calles, avenidas, cómo llegar.

Liza.- Sí, los mapas nos muestran todo eso, nos ayudan a ubicarnos por medio de lo que mencionaron. Ahora, imaginemos un mapa que nos pueda ubicar por medio de otras cosas. Por ejemplo, un mapa de emociones, de sensaciones en una ciudad.

Aer.- Como “la calle de los murales que me gustan”.

Liza.- Sí, eso puede ser. ¿Qué más?

Visión.- La colonia de los dulces.

Mivica.- “La avenida del medio casino... Casi-no se ve”. –Todos reímos–.

Liza.- ¡Exacto! un mapa en el cual las referencias, nombres, lugares, puntos de encuentro sean nombrados a partir de lo que ustedes perciben y del significado que encuentran. Venga, vamos a hacer ahora un mapa de Acapulco.

Esta fue una lluvia de ideas para saber las nociones que tenían acerca de los mapas e incluir otra idea de los mismos, estrategia que uso comúnmente, como ya explicité. En ocasiones cuando hice una lluvia de ideas, o preguntaba sobre cuestiones específicas salía el hilo conductor hacia la próxima exploración, en otras ocasiones no, y tenía que introducirlo de manera más directa. Cualquiera de las dos formas fue funcional, ya que el conocer las nociones acerca de algo o simplemente que expresaran lo que observaron, sintieron o las relaciones que encontraron me dio la posibilidad de introducir otros elementos.

Con esas nociones de base, mi intención era llevarlos a considerar no sólo las rutas, los lugares, puntos de referencias geográficos, sino a abrir la posibilidad de una resignificación propia y *valoración*, posteriormente unir la primera parte de la sesión con las imágenes de sus trayectorias y así generar un mapa en colectivo, un mapa tridimensional (con el estambre sobre el suelo) pero también con otro tipo de dimensiones como las emocionales y experienciales. Di la indicación de que con el estambre iban a construir las rutas que cada uno recorre de la escuela a su casa, subrayé que pusieran atención en los puntos en los

cuáles podría haber conexiones con otros compañeros y que podrían señalar lugares en específico que consideraran relevantes para ellos.

Les pedí que se pusieran de acuerdo en qué punto estaría la preparatoria, que sería el punto de partida para todos. Surgieron algunas propuestas imaginativas al encontrar relaciones entre sus trayectorias físicas y las cosas que localizaron en sus gustos a partir de lo que habían dicho en la primera parte de la sesión.

Alumno no identificado .- Ahí, en medio.

Liza.- Ok, pongamos algo que indique, a ver, a ver –volteé a ver a mi alrededor y había como una cueva de papel abandonada de algún trabajo anterior, la puse al centro– aquí está la prepa, ahora póngase de acuerdo. Puede haber avenidas o calles que compartan dependiendo para donde van.

Alumno no identificado .- Sí, esta es la avenida Ruiz Cortines.

Mini.- Yo también paso por ahí.

Diflu.- Entonces para allá está la salida a Michoacán y para allá está la salida al D.F.

Sp.- Y en el borde es la Bahía de Santa Lucía.

Mivica.- ¡Entonces las butacas son el mar!

Rieron, se mostraban entusiasmados.

Puse las consignas básicas para desarrollar la actividad y ellos se organizaron para llevarla a cabo; en un momento, con una frase el guía pasa a ser un acompañante. Con respecto a este punto, considero que en esta situación se puede notar el funcionamiento del juego en un sentido formal, en el cual yo como guía, propongo unas líneas o establezco algunas consignas, hago la invitación y ellos aceptan entrar al juego, después las líneas o consignas se pueden modificar durante el desarrollo de la actividad o juego. Ya establecidas

las bases de exploración y los caminos sugeridos, toca dejar de guiar y ahora es momento de acompañar en la senda elegida por los participantes.

Retomando el aspecto del juego, este es posible gracias a la organización que surge del trabajo colaborativo y en colectivo, ¿surge un sentido de pertenencia?, ¿se es consciente de que la parte individual del mapa a través de la trayectoria es importante porque hace la totalidad del mapa al compartirla y completarla con el otro? La evidencia muestra que sí, es por eso que hablo de la colectividad que trasciende a la colaboración, lo cual es un elemento clave para el juego. Encuentro aquí una posibilidad de catarsis en la comunicación intersubjetiva de la que se habló anteriormente, que se puede gestar en este tipo de procesos. El uso de la imaginación se hace notar nuevamente.

En este punto se integraron los cuatro participantes restantes. Llegó Ese, luego Coco con Mar y una chica nueva. Ellos inmediatamente se integraron.

Mar.- ¿Qué hacemos profa?

Les di las instrucciones.

Liza.- ¿Y tú? ¿Te quieres integrar?

Vaolladía.- No... no sé pues, voy a ver primero, porque me dijeron que se mueven mucho y bailan y a mí no me gusta eso.

Liza.- Ok. En el momento que te quieras integrar, adelante.

Seguían en el mapa. Cada uno buscó formas y puntos de referencia que resolvieron mediante nudos. A los pocos minutos la chica nueva estaba desde abajo del escenario interactuando con sus compañeros.

Vaolladía.- No, ¡ahí ya estás en el Coloso!... ¡Ya te pasaste! –Entre otras instrucciones, así hasta que se integró y trazó su recorrido–.

Poco a poco se fue bajando la efervescencia de la producción colectiva, cada uno iba terminando de trazar sus rutas, esperaron a los que les hacía falta algún detalle para concluir. Terminaron. Y comenzamos la observación.

Hago una pausa para no dejar pasar que en este punto de la sesión se puede distinguir un tránsito interdisciplinario en el cual se genera la articulación de por lo menos dos disciplinas mediante el uso de los lenguajes disciplinares de cada cual. Del teatro se retoma la palabra hablada mediante la construcción de historias, de la danza se retoma el lenguaje del cuerpo que se pone en marcha para expresar los elementos retomados del lenguaje visual de las artes plásticas, como pudieran ser las figuras geométricas, el punto, la línea, entre otros. Con estos lenguajes es que busco el rompimiento de las barreras entre cada una de ellas.

Conceptualmente también podría haber un diálogo entre las disciplinas a partir de los materiales crudos, si hablamos de geometría por ejemplo, hablamos de contorno y posiblemente volumen que puede encontrar en las imágenes y también en el cuerpo; el ritmo también está en la danza, en el momento que exploraron los desplazamientos con cambios de ritmo y en el momento en que, a partir de nociones del teatro se exploró con la triangulación, con la cual se buscó generar un ritmo colectivo.

Comenzamos con el lenguaje hablado, el uso de la palabra para una descripción de imágenes y situaciones, en eso que observaron pudieron localizar que hay figuras geométricas, que todo lo que conforma nuestra realidad visual, con lo cual se dio paso a una traducción al cuerpo por medio del movimiento, desplazamientos y encontrar las posibilidades del movimiento que permitan la representación de esas figuras, posteriormente mediante la representación plástica y gráfica. Noto en este proceso que los

lenguajes disciplinares son medios por los que se llega ^{a33} y en este caso en particular son diferentes formas de atravesar el espacio, diferentes formas de darle dimensión a los “mapas-planos” y volverlos mapas experienciales.

De manera análoga, conforme se van atravesando los umbrales, la trayectoria de cada uno se enriquece; el cotidiano aparentemente plano, monótono, rutinario, comienza a tomar relieves, colores, conexiones, significación para cada uno, valoración y sentido. Vislumbro que un tránsito interdisciplinario, al brindar la posibilidad de ver de diferentes formas un mismo fenómeno, aunado a una percepción abierta, brinda al sujeto la posibilidad de encontrar conexiones y sentidos que anteriormente pasaran desapercibidos, con lo cual se potencia la posibilidad de la experiencia estética. Con lo anterior no quiero decir que todo tránsito interdisciplinario es estético por sí mismo, pero sí que tiene el potencial de serlo.

El conjunto hace un proceso creativo de producción que claramente parte del cotidiano, que atraviesa la colectividad, que se lleva a cabo por medio del juego, que retoma lenguajes de las artes que se articulan en el andar (andar físico y evocativo) como práctica estética y, aunque en las producciones finales no se pueda contemplar un carácter en el producto que sea interdisciplinario, los procesos sí que lo son.

Cada uno describió su trayectoria, los que habían compartido sus imágenes mentales del recorrido que hacen día a día al inicio de la sesión trajeron a cuenta algunas de las descripciones. También mencionaron sus puntos de referencia, algunos coincidían y al descubrir esa coincidencia con encuentros con otros compañeros y contarla se notaba entusiasmo.

Liza .-¿Qué notan?

³³ ¿A dónde? No se sabe, en este andar, en este deambular no importa el lugar de llegada sino los recorridos, el proceso, la experiencia.

Alumno no identificado.- Caminos.

Alumno no identificado.- Puntos de encuentro.

Alumno no identificado.- Pues diferentes tipos de caminos... Aquí se ven más curvas, esta es una línea recta.

Alumno no identificado.- ¡Mira! Aquí están hasta unas escaleras o quién sabe qué...

Alumno no identificado .- ¡Sí! son unas escaleras.

Coco.- Este yo puse unos círculos y es el puesto de cocos. Rieron.

Liza.- ¡Ah, mira! representaste el puesto de cocos con círculos y tú pusiste las escaleras haciendo un zig-zag con el estambre. ¿Qué más?

Comenzaron a señalar otras figuras localizadas en los trazos con estambre.

Me detengo aquí para apuntar que la suma de todo lo dispuesto y acontecido apunta hacia una experiencia estética en este momento de poiesis en el cual se manifiesta un efecto de catarsis (Jauss, 2008) pues se comunican mutuamente y conforman un sentido intersubjetivo no del espacio, sino de la concepción de un lugar cotidiano (Careri 2016). Compartir significados, entender los mismos lenguajes, conformar un nuevo sistema de reglas, también dice Jauss, el momento aparte del arte y la experiencia estética en el cual se juega sin temor a las repercusiones inmediatas, pero que sí que al final repercute en la vida ordinaria. Quizás en el día a día no hacen ese recorrido juntos, quizás uno pasa por cierto punto de la ciudad, deja su rastro invisible que después atraviesa el otro; este rastro invisible se visibiliza mediante este tipo de prácticas, en este momento el tiempo y el espacio se condensan en un mapa colectivo hecho de estambre en donde la experiencia queda plasmada.

Para apoyar esta idea, recordemos que Dewey habla de la emoción como “un pegamento” que hacen de un momento una experiencia, algo que está presente durante; noto en este proceso que hay una línea que mantiene unidas las partes y en estos momentos de colectividad se hace palpable mediante emociones como el disfrute y el goce. Un momento en el cual las fuerzas antes dispersas van hacia una misma dirección, un detenerse de la inercia del día a día, o quizás un llegar antes de lo esperado, una *estática de la estética*. La experiencia estética no necesariamente es colectiva, pero sí puede ocurrir al sentirse parte de una colectividad, de un todo³⁴.

Hecha esta necesaria parada, continúo con lo sucedido. Di las instrucciones para pasar el mapa de estambre a una producción individual. Primero tendrían que hacer el boceto del mapa con lápiz y papel, posterior a ello cada uno tomar el trozo del recorrido que le corresponde para que por medio de la geometría pintaran con acrílicos su trayectoria individual. En este punto todos estaban muy colaborativos, hicieron sus divisiones y luego cada cual buscó un lugar para trabajar. Se repartió el material en total armonía y colaboración. Di algunos comentarios de los tipos de pincel, de cómo usar el acrílico con el agua, algunos (tres de ellos) ya tenían nociones. Pasé por cada uno para dar algunas sugerencias o simplemente observar cómo iban.

Liza.- ¿Cómo lo ves?

Sp.- Pues bien, yo creo que ya está... no sé cómo rellenarlo...

Liza.- No se trata de rellenar, observa, por ejemplo de este trazo principal que hiciste ¿Te sugiere algo más? ¿alguna figura?... Observa los puntos que sobresalen...

³⁴ Esta idea se desarrolla en la sesión cuatro “Andar con el cuerpo y no a pesar de él”.

Sp.- ¡Ah! Sí, aquí podría haber unos cuadrados, un rectángulo.

Liza.- ¡Ándale! Pero sí sientes que ya está, pues ya está ¿eh?, solo te doy sugerencias, tú observa...

Traigo a cuenta nuevamente el efecto de columpiamiento que Mandoki retoma de Brecht; esta visión del todo y de las partes, del conjunto y del detalle, quizás al observar nuevas posibilidades, el efecto que hace un color junto al otro, simplemente la exploración de nuevos materiales, la elección de la paleta de colores, el darle la vuelta a algo que parecía “terminado”, son elementos que se juegan también dentro de la experiencia estética durante la poiesis que involucra también un tanto de aisthesis

Liza.- Está interesante esa paleta de colores.

Aer.- Sí, pues fui mezclando los colores, esos colores me gustan no sé si ponerle borde negro para que resalten más las figuras geométricas.

Liza –Pues puede ser, sólo que no siento que haga falta, si te das cuenta tu paleta misma te da la transición de una figura a otra, si pones borde negro en medio vas a generar otro efecto, más duro...

Surgieron algunas conversaciones más personales, tenían interés en qué había estudiado y en dónde.

Visión –¡Wow! ¡Qué padre, yo quiero ser actriz! Cuénteme, ¿es muy difícil?

Comencé por aclarar que no soy actriz, sino directora, pero le platiqué algunas implicaciones sobre estudiar teatro y ser artista.

Liza.- Chicos, diez minutos más. Vayan terminando.

Ese.- ¡Nooo, profaaaaa! Otro ratito más...

Mar.- Sí, todavía no acabo.

Sp.- Sí profa, no sea así... Nos hubiera de dar más tiempo.

Liza.- ¡Ok! Nos quedamos un rato más para que terminen. Los que tengan que irse pueden retirarse.

Ese.- Naah... Yo no tengo nada más que hacer.

Aer.- Yo tampoco la verdad.

Colores.- ¡Yo sí! Pero ahorita me apuro.

Todos se fueron hasta que terminaron. Algunos con más urgencia, otros hasta el final me ayudaron con los materiales.

Fue un hecho significativo el que en todas las sesiones –excepto la primera– hayamos alargado el tiempo a petición de los propios chicos y chicas, esto da cuenta del gusto e interés que tuvieron al estar en el taller, lo cual podría apoyar también la idea de la necesidad de espacios afueradentro.

Mivica.- Profa, ¿y se va a quedar los trabajos?

Liza.- Por ahora sí, al final del taller se los regreso.

Mivica.- ¡Ay profa! es que yo ya no voy a venir porque salgo de la ciudad por la misa de mi abuelito que le había dicho... (gesto de tristeza)

Liza.- ¡Uy! qué mala onda... pues ni modo.... Si quieres se lo doy a tu amiga.

Mivica.- Sí profa, ¡por favor!

La solicitud de Mivica, así como el hecho de que al final del taller todos quisieron llevarse sus producciones, me lleva a la pregunta: ¿por qué el objeto artístico toma relevancia para el artista? Aventuro a continuación una respuesta: retomo a Gadamer (1991) quien de manera semejante a otros autores que se han dedicado a los objetos de arte, afirma que la obra de arte está cargada no sólo de significado, sino de sentido y es mediante

la obra que ese sentido queda materializado y, con ello la obra no sólo remite a algo sino que es: “Con otras palabras: la obra de arte significa un crecimiento del ser” (Gadamer, 1991: p. 42). También como ya se mencionó anteriormente, Dewey (2008) habla del objeto artístico como la culminación de la experiencia artística, que para Jauss (2002) sería el momento de poiesis. Desde la estética pragmatista el objeto no es el portador de la experiencia estética sino justamente de la experiencia del sujeto, el objeto artístico también tiene un lugar relevante para la poiesis. Si bien este es un proyecto educativo y tiene sus diferenciaciones con lo que ocurre en la producción artística profesional, en el proceso se juega con aspectos de producción propios del artista.

Les dejé de consigna para la próxima sesión fijar su atención nuevamente en su recorrido diario, observar cuáles son los colores que encuentran con mayor regularidad.

Vaolladía.- Pues puro rojo va a ser...

Liza.- ¿Por?

Vaolladía -De pura sangre de muertos, pues.

Liza -Ya veo... Bueno, lo que hablábamos hace rato es que no todo lo que hay alrededor es agradable, de hecho, la mayoría de las cosas parecen más bien desagradables, lo importante aquí es cómo podemos transformarlo.

Vaolladía –Sí, además la sangre tiene diferentes tonalidades.

Liza –Algo así... sí, es verdad, se puede jugar con eso también.

Como ya se abordó anteriormente, el entorno violento se manifiesta en varias ocasiones a lo largo del taller y, sin embargo, ahondar en el tema de la violencia como parte del taller

no habría sido conveniente para los objetivos ni compatible con el tiempo dispuesto³⁵. Cabe señalar que en la práctica del arte se encuentran las herramientas y procesos que pueden ayudar a los jóvenes a expresar lo que buscan decir, manifestar su forma de percibir el mundo y tomar postura al respecto. El arte es transformador, pero antes que eso el arte es una forma de conocer el mundo, de aprehender la realidad, sea lo que sea que esto implique y después, quizás sí de transformarlo.

Lo que quería que ocurriera es salir de convencionalismos en los que sólo lo que es bello es digno de ser materia para la producción artística, que los chicos pudieran plasmar en sus producciones aquello que fuese parte de su cotidiano, más allá de categorías dualistas entre bueno y malo, o entre feo y bonito. Cuestión que se logró.

Por ejemplo, en la sesión tres los chicos ponen nombre a sus producciones, este fue un ejercicio que planeé de un día para otro pensando en desentrañar la significación y valoración, además de que siempre me ha parecido que los títulos son una forma de reflexionar acerca de la propia obra y, más que para hablar del objeto, reflexionar sobre el proceso.

En ese sentido, pusieron sus títulos y después cada uno compartió con el resto el significado. El siguiente ejemplo se extrae de una trayectoria particular para ilustrar la idea expuesta anteriormente: “Verde, blanco y rojo y llegando el día” de Vaolladía (que es de

³⁵ En mi experiencia al tomar el taller “Resolución de conflictos en grupos de alto riesgo a través del Teatro Foro. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 2014, y el taller “A teaspoon of light” (teatro aplicado en situaciones traumáticas, pérdida y desastres naturales, con enfoque a niños) UNAM, Fundación Leonora Carrington, Alas y Raíces (Secretaría de Cultura) 2017; y al retomar algunas de esas herramientas para mis clases, me di cuenta que cuando surgen temas relacionados con la violencia que afectan directamente a los participantes, abordarlos requiere de procesos largos y cuidadosos, para los cuales, en esta intervención no había el tiempo ni las condiciones y conocimientos necesarios (para tratar estas técnicas con jóvenes) y adentrarme en ello. Esto requiere de procesos especializados en dichos temas, con otros objetivos completamente distintos a los que planteo en la investigación.

donde surge su código-nombre para el análisis), ella menciona al respecto: “Pues profa, se llama así porque el blanco son las líneas de la calle, de donde pasan los carros pues; el verde es el árbol que se ve cuando llego y me voy caminando y rojo por lo que le dije de la sangre pues, mucho muerto ahí en mi colonia.”

En el apartado contextual ya se expuso parte del ambiente violento que se vive en el puerto, aunado a lo que los chicos dijeron durante; apunto hasta el momento que la violencia e inseguridad han repercutido en la falta de espacios seguros en donde los jóvenes puedan encontrarse, comunicarse, convivir, organizarse, formar comunidad, es ese mismo contexto el que vuelve necesarios los espacios afueradentro y en los cuales se pretende ahondar en el futuro del análisis.

De esta forma llegamos a buen puerto. Durante el recorrido se transitó por rutas marcadas por las artes plásticas, el teatro y la danza, del cotidiano extrajimos material de exploración el cual, al transitar por los materiales crudos de las artes, adquirió otros relieves. Este momento de compartir las imágenes a través de las descripciones que cada uno detonó el uso de la imaginación en quienes recibimos la descripción. La construcción intersubjetiva de un lugar así como los procesos pensados de lo particular a lo colectivo y viceversa, apuntó hacia un efecto de prendamiento propio de la experiencia estética.

Mediante la notación profunda se extrajeron elementos básicos de composición de las imágenes propias del lenguaje visual, tales como las figuras geométricas, aunado a elementos evocativos que generan emociones. Esta fue nuestra primera parada. Se hace evidente que algunos elementos puestos en juego pudieran parecer fortuitos o que no tienen un enlace con lo que sigue, pero tenía la intención de abrir rutas que después desembocaran

en un mismo camino y conforme avanzamos en el recorrido cada cosa toma cohesión y sentido.

Posteriormente se intentó hacer una construcción colectiva de una historia mediante técnicas teatrales con la idea de seguir construyendo en colectivo una misma, pasar de la imagen a las historias. El momento de poiesis se hizo presente mediante el conocer y el construir.



Las figuras geométricas pasaron de la imagen al cuerpo por medio de una exploración del espacio que requeriría desplazarse mediante movimientos simétricos tales como líneas rectas, zig-zag, curvas, círculos y puntos. Después a nivel de piso se buscaron las figuras geométricas en el cuerpo. Transitamos por la vía de juego a partir del “que tal si”, acompañados por lo lúdico que se manifestó en las interacciones entre los chicos, lo cual nos abrió las puertas del goce.

Figura 4.



Exploración de figuras geométricas en el cuerpo. Martes 11 de junio del 2019.
Unidad Preparatoria nº27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

Trascendimos las respuestas inmediatas para transformar y profundizar en las posibilidades del cuerpo, aparecieron elementos del movimiento puestos en marcha sin ser explícitamente evocados, tales como: flexión, extensión y rotación. Así, poco a poco, el mapa de principio bidimensional iba tomando relieves.

Mediante una lluvia de ideas pude acceder a las nociones que tenían sobre los mapas. Los invité a pensar en ellos de una forma distinta, es decir, que el mapa no sólo fuera un referente geográfico de rutas sino de experiencias. Con esta consigna se trazó un primer boceto con estambre de ese mapa colectivo.

Figura 5.



Mapa colectivo del puerto con estambre. Martes 11 de junio del 2019. Unidad Preparatoria nº27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

En este punto, las rutas trazadas que parecían desviarnos fueron estrechándose para construir de manera colectiva una visión del todo y de las partes, a la vez que el grupo se expandía con la llegada de nuevos caminantes. Las figuras geométricas, los recorridos, las imágenes evocadas, cobrarían sentido por medio de una producción plástica, extraída de una producción colectiva, en donde se percibe la experiencia estética al momento poético en el cual se genera catarsis. Era tiempo de volver a lo individual, como ese momento en los recorridos en el cual el guía da un tiempo libre para que cada uno vaya a placer.

Figura 6.



Trazado del mapa general antes de ir a los mapas particulares. Martes 11 de junio del 2019. Unidad Preparatoria n°27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

Figura 7.



Producciones individuales: Lado izquierdo Difu "Distintas formas de llegar a un lugar". Martes 11 de junio del 2019. Unidad Preparatoria n°27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

Uno de los elementos nuevos que aparecieron en esta sesión y que forman parte de la propuesta metodológica fue el jugar con la sorpresa y con la suma de recursos que cobran sentido en algún punto de la sesión. Con claridad se distinguen los momentos de exploración que evoca el cotidiano y producción, este último que juega entre lo colectivo y lo individual. En el análisis también sostengo que la experiencia estética se hizo presente, a partir de la evidencia en la manifestación de la misma.

7. Tercera jornada: No todos los caminos llevan a casa.

Esta sesión resultó particularmente caótica. Alvarado no se encontraba en las instalaciones por lo que tuve dificultades para acceder al auditorio que estaba ocupado por otro profesor, así que tuvimos que movernos al salón del primer día el cual no tenía equipo de proyección necesario para este día.

Figura 8. Ruta transitada en la sesión 3 hacia construcción metodológica.

Actividades realizadas
Titulación de las producciones del día anterior.
Exploración elementos de las artes: - Movimiento y partitura a partir del boceto del mapa (sesión anterior).
-Paleta de colores del cotidiano y de gusto propio.
Exploración andar práctica estética y Primera vuelta al cotidiano: Breve recorrido por instalaciones y bocetaje de trayectorias observadas.
Segunda vuelta: Producción plástica a partir del boceto de la trayectoria y las paletas de colores.

Observo en este punto de la intervención que conforme fueron transcurriendo las sesiones, el mapa con el cual comenzó este recorrido, es decir, el diseño de la secuencia se utilizó como una brújula que orienta más que como un mapa que te señala el punto en particular o una ruta específica. Identifico que las modificaciones en la ruta fueron por tres tipos de circunstancias que se presentaron: por falta de tiempo (tanto por extensión de alguna de las actividades planeadas o por pérdida de tiempo por situaciones externas de la

institución como en esta sesión); por inquietudes que me surgieron en las sesiones anteriores a partir de lo que observé durante las exploraciones, o por sugerencias de los participantes.

Como ya se planteó en el apartado metodológico, la secuencia didáctica fue concebida desde un inicio con la idea de que se iría adaptando al ponerse en práctica en tanto que, al tener el cotidiano como principal eje de exploración la concepción que cada uno tiene de este sería construido desde las nociones previas, con las cuales diseñé la secuencia, y las experiencias que surgieron en el taller incorporando los aportes de los participantes. En ese sentido aludo a Morin (1995) quien en su planteamiento para abordar la complejidad distingue las diferencias entre un programa y una estrategia; si pensamos que el taller es un sistema complejo, –haciendo uso de la analogía cuando él habla de una organización como una empresa–, para realizar este taller es conveniente recurrir a la estrategia, en tanto que:

Un programa es una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permitan el logro de los objetivos. Si las circunstancias exteriores no son favorables, el programa se detiene o falla...
Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede así tener una gran plasticidad. (p. 81)

También menciona el autor que en la puesta en marcha de la estrategia, quienes conforman el sistema (en este caso los participantes del taller) deben tener presente que no están ahí para seguir instrucciones, sino que contribuyen también durante el proceso,

cuestión que se puede observar aquí cuando se hacen modificaciones en las sesiones cuando en algunos de los ejercicios surgen propuestas.

En ese sentido aventuro una reflexión, es posible que cuando se trabaja de manera disciplinar se pueda mantener cierta linealidad en la secuencia didáctica. En contraste, cuando se trabaja de manera interdisciplinaria el cual asimilo como un sistema abierto³⁶, al haber dos o tres disciplinas puestas en diálogo las posibilidades de los cruces disciplinares aumentar las factores que pueden intervenir. Mientras que en lo disciplinar, al tener menos elementos puestos en juego existen menos factores, o suelen ser elementos hasta cierto punto controlados por parte del docente. En definitiva en todo proceso habrá situaciones imprevistas o novedosas que puedan influir al momento de la acción, –digo que puedan influir porque también depende de la apertura de los sujetos en cuestión para dejar que estas formen parte o se desechen totalmente– pero digamos que, internamente hay una línea definida de inicio a fin, en cambio, cuando se pretende abordar un proceso interdisciplinario, al poner en marcha distintos vectores las posibilidades de exploración crecen y los caminos se bifurcan. La estrategia nos permite elegir la próxima salida que, al mismo tiempo, es el inicio de un nuevo recorrido, atendiendo al principio de recursividad de todo sistema complejo (Morin, 1995) aspecto que se desarrollará más adelante.

Sin perder de vista lo anterior, comencé la sesión haciendo memoria de lo que hasta el momento se había experimentado durante el taller a partir de observar las producciones del

³⁶ Acerca del sistema abierto, dice Morin que: “en sus lazos organizacionales más notables, puede ser concebido como un desborde del sistema en un meta-sistema. La puerta está, de allí en más, abierta hacia una Teoría de Sistemas auto-eco-organizadores, por cierto abiertos ellos mismos (porque lejos de escapar a la apertura, la evolución hacia la complejidad la acrecienta), es decir, de sistemas vivientes.”

día anterior, las coloqué al centro del espacio, les pedí que se pusieran alrededor y pusieran su atención en ellas. Inicialmente les dije que observaran las figuras, los contrastes de colores, las trayectorias, la composición que habían formado. También les hice notar que comenzamos por explorar el punto y la línea como formas básicas de la representación –en la primera sesión–, que después exploramos las figuras geométricas –segunda sesión– y la composición de las mismas para representar una trayectoria.

Este momento de reflexión tenía como propósito que los participantes tuvieran presentes los aspectos que en algún momento podrían cobrar sentido, al tener claridad acerca de lo que se trabajó, y de esa forma aludir a un proceso de educación artística en el cual el sujeto es consciente de su propio aprendizaje a partir de la reflexión, y separarnos del camino del automatismo y la repetición.

En esta ocasión no pedí que ellos me dijeran qué notaban, sólo pedí que observaran con detalle mientras yo hacía el recorrido del proceso, esperaba que a partir de lo que decía pudiera detonarles ideas, encontrar algunas conexiones en las exploraciones hechas anteriormente y que eso les llevara a pensar en el título para su producción del día anterior.

Ponerle título a las producciones tenía dos sentidos: el primero fue el sentido pedagógico que estaba puesto en propiciar un proceso de composición³⁷ a partir de notar cómo se fueron generando las producciones paso a paso desde elementos que podrían resultar muy básicos pero que al momento de ellos ponerlos en acción, –el cómo lo hacen, qué deciden poner y qué no, en dónde, el conjunto de decisiones que toman– adquieren un

³⁷ Entendiendo la composición no como un ejercicio técnico que atienda a ciertos cánones, sino como un ejercicio de percepción y consciencia en la selección, disposición y organización de ciertos elementos que conformarán el producto final.

significado, un valor que podría ser individual pero un significado que la mayor parte del tiempo es compartido con los demás.

El sentido pedagógico al mismo tiempo se articula con el sentido estético del taller, por lo tanto, todas las observaciones del sentido educativo se vinculan con el propósito interno del taller de generar experiencias estéticas en donde un proceso consciente puede dar paso a la significación y el valor como parte fundamental de la misma. Específicamente al hablar de la producción final del día anterior, esta contenía un significado relacionado con lo que habían compartido al inicio de la sesión sobre su día a día.

En este momento de aisthesis, de observación del objeto de producción, el hecho de que no les haya pedido en esta ocasión que ellos dijeran lo que notaron fue totalmente intencionado, busqué que eso que notaban, las conexiones que encontraron, las sensaciones o emociones que les generó observar con otra mirada sus propias producciones, el valor que cada uno le imprimió y el significado –como parte del proceso estético, según Mandoki (2008)– hablarían mediante el título, y después, cuando expresan el porqué del título podemos encontrar otra forma de notar lo que está ahí para ser notado, posibilitando el uso de la metáfora para nombrar sus producciones. Este giro en el notar también se vuelve parte de la propuesta metodológica.

Al haber concluido les pedí que cada una nos contara el porqué del título.

Mini.- “Juego de mininos”, se llama así porque cuando voy camino a casa, cuando me bajo del camión mis gatitos a veces andan en la calle y ya me siguen. Entonces ahora que está terminado lo que pinté parece como un juguete de gatos.

Si bien cuando dice “ahora que está terminado” le da la idea de un juguete de gatos, que a su vez asocia con la experiencia en su vida diaria cuando vuelve de la escuela a casa, al

pintar no estaba pensando en eso y a la hora de volver a la producción –basada también en elementos del cotidiano– le da otro sentido. Apunto desde aquí que se puede hablar de un proceso recursivo en el cual se parte del material extraído de la cotidianidad de cada cual en sus recorridos diarios de la escuela a casa, posteriormente, la mirada cargada ya de otras experiencias en el taller vuelve a la producción y resalta nuevos elementos que también tienen que ver con su cotidianidad, algo puede ser producto y al mismo tiempo productor y se alimenta a sí mismo, dando paso a un nuevo proceso.

Mivica.- “Mi vida es un caos”, porque por donde paso todo parece un caos, las calles que suben y bajan y así se ve también con las formas que hice y los colores, no sé, como que no combinan y creo también que mi vida: así yo pues soy un caos.

Diflu.- “Diferentes formas que nos llevan a un solo lugar”. Bueno, pensé en ponerle así porque todas estas figuras que hice son también formas que van a dar a un punto, mi casa. Pero también pensando en las cosas que hemos hecho de imaginar distintas formas de caminar, o de imaginar de que estamos en lugares, son formas también diferentes de llegar a un lugar.

Visión.- “La visión”, esto es porque lo que se formó en el punto de llegada parece como un ojo, y ese ojo es mi casa, mi punto de vista, pero entonces cada uno tiene una diferente perspectiva, como que todos tienen una visión distinta de cada cosa.

Sp.- “Sin pensar”. Se llama “sin pensar” porque hace poco me quería ir de mi casa, me quería ir a vivir a otro lado y ya estaba a punto de mudarme con alguien... pero me arrepentí a la mera hora... y bueno, ahora que hice esto me puse a pensar en todo lo que me gusta del lugar donde vivo, los lugares

por donde paso, alrededor de mi casa, mi casa, mi escuela, todo, entonces lo de irme lo hubiese hecho sin pensar y ahora sí me puse a pensar.

En el ejercicio de poner los títulos se puede notar el uso recurrente de la metáfora por medio de la cual encuentran el significado al unir lo que está plasmado en sus producciones y lo que encuentran en su vida diaria. En Diflu y Visión se puede observar que ambas comparten una idea de que existen diferentes perspectivas o formas de mirar una misma cosa; Sp se va hacia una reflexión sobre asuntos de su vida pero también desde una nueva perspectiva que le hace ver el presente de una forma distinta, con cierta consciencia.

Mar.- “Mi asquerosa rutina del día a día”. ¡Ay! pues porque así es, es mi camino de todos los días, de todos los días... aquí se ve bien pues porque puse lo que quise, aunque sea el mismo camino, pero cuando voy todo se me hace así lo mismo, lo mismo.

Vaolladía.- “Verde, blanco y rojo y llegando el día.” Pues profa, se llama así porque el blanco son las líneas de la calle, de donde pasan los carros pues, el verde es el árbol que se ve cuando llego y me voy caminando y rojo por lo que le dije de la sangre pues, mucho muerto ahí en mi colonia.

Mar y Vaolladía son casos contrastantes. Por un lado, Mar lo que hizo fue transformar su recorrido que de manera cotidiana le desagradaba y que por medio de la producción se permitió imaginar un camino como el que ella desearía; Vaolladía, por otro lado, utilizó los colores y las formas para representar la realidad tal y como la conoce, cuestión que implica el reflejo de la violencia que se vive en el puerto.

En retrospectiva considero este ejercicio como una hazaña, por un lado el proceso de composición particular de cada uno como parte del momento poético y por otro, el proceso de significación y valoración del momento de aisthesis. En el sentido poético, deseo

subrayar que estamos hablando de una experiencia educativa para las artes que se aleja del enfoque tradicional, en este acercamiento se prepondera en principio el proceso más que el resultado. Sin embargo, este mismo al priorizar la creatividad y la imaginación desemboca en un producto con características particulares que se sale del molde al que generalmente se quiere llevar en la educación artística en este contexto.

Me detengo para subrayar que este pudo ser un momento de experiencia estética, cuando la obra cobra sentido en relación con su vida y se presta a la reflexión que une la experiencia pasada con la presente, un momento aparte, sin consecuencias, pero que al mismo tiempo lleva a una reflexión sobre sí mismos, sus momentos de vida. Aquello que les da placer o disgusta y que, simple y al mismo tiempo en la complejidad conforma su realidad cotidiana. Un momento de distanciamiento y al mismo tiempo de anclaje, un momento en el cual también existe la posibilidad de transformar lo que se percibe con una mirada común, pero que cobra relieve desde una mirada educada.

Me gustaría no dejar pasar por alto que también con este ejercicio de titular la obra se pudo aludir a una forma distinta de notación, que va hacia una reflexión interna que después se manifiesta como parte de su propia producción. Quizás pensando en una producción profesional el artista no debiera explicar el significado de su obra, pues la obra “habla por sí misma”, pero al ser este un proceso educativo esta parte de externar el significado, el sentido y el valor que le otorgan a su producción me parece relevante para la construcción de un aprendizaje significativo.

El siguiente ejercicio consistía en crear una partitura corporal colectiva a partir de las trayectorias observadas en el mapa colectivo, que los trazos que habían formado con los estambres, las conexiones encontradas con los demás y puntos de referencia fueran traducidos al cuerpo haciendo uso de todo el espacio como el espacio físico del mapa. No

resultó muy afortunado para esta sesión en específico. En principio hay que señalar que la exploración formaba parte de la secuencia de la sesión previa que no se pudo llevar a cabo por falta de tiempo.

Comencé con un ejercicio de calentamiento enfocado en la propioceptividad con caminata por el espacio activando las articulaciones, mientras tanto, di indicaciones de notar su respiración, tensiones, cómo se sentían en ese momento, etc. Posteriormente les pedí que de manera individual recordaran las trayectorias del mapa colectivo de la sesión anterior y trataran de marcarlo andando en el espacio, en cada punto de referencia de los que pusieron harían un movimiento en el cual involucraran algunos de los elementos que hemos visto de nivel, de equilibrio, fuerza, flexión y extensión o incluso traer las figuras geométricas que habían formado con el cuerpo.

Visión.- No me acuerdo bien, a ver...

Diflu.- Es que por aquí pasa también Aer.

Mar.- ¡Que no, mensa! Tú tienes que ir para allá porque yo voy por acá y tu vives más para allá.

Sp.-Profa., es que era como así, ¿o cómo?

Mivica.- Sí, a ver, no sé, así yo salgo, en mi primer punto de referencia me detengo, sigo y cuando esté en el segundo sale la que sigue.

Liza.- Pensaba en ver la trayectoria de cada uno primero pero esa propuesta también puede funcionar ¿lo intentamos?

Vaolladía.- No profa., yo no estaba en las sesiones anteriores, yo no me he movido así...

Mar.- ¡Ay, ya! [] así nada más haz algo, muévete pues.

Liza.- Vamos a intentarlo una vez, a ver qué sale...

Vaolladía quien llegó ya avanzada la sesión anterior, no había hecho ninguna exploración corporal por lo que puso un poco de resistencia, además ella fue quien dijo que no estaba segura de integrarse al taller porque no le gustaba moverse cómo le habían contado que hacíamos en el taller; no obstante, después de esa resistencia y la invitación de su compañera a “moverse”, se involucró en la actividad, e incluso, como se puede ver si se sigue su trayectoria individual dentro del taller, puedo notar que llegó un momento de disfrute y placer en el movimiento. Abrí al final un momento para preguntarles qué había pasado y realmente no encontré en sus participaciones un indicio de que la actividad hubiese sido significativa.

En general, noto una afectación en la fluidez del ejercicio y lo atribuyo a que se rompió con la continuidad de la sesión del día anterior, lo cual repercutió en que no recordaran bien las trayectorias, o quizás también el cambio del espacio (estábamos en un aula y no en el auditorio) que generó confusión en la nueva ubicación. Otra cuestión que también pudo influir fue que hacían falta tres de los chicos y en la reorganización del espacio pudo haberles causado conflicto orientar sus trayectorias que confluían con el otro ausente.

También es evidente que a diferencia de ejercicios anteriores en donde generalmente atendían las indicaciones y se disponían a organizarse entre ellos, en esta ocasión acudieron a mí para su realización. Cuando surgió la propuesta de hacerlo en conjunto me pareció buena idea probar con sus propuestas. Sin embargo, creo que pudo haber funcionado mejor si cada uno empezaba por mostrar su partitura y luego atender a la propuesta de unir las todas, del otro modo sólo se generó caos.

Hago aquí una pausa para enfatizar en dos aspectos referentes a mí como guía. En principio, he hecho constantemente hincapié en adoptar una postura flexible como guía para poder tomar en cuenta las propuestas de los chicos, esto implica darles voz. No obstante,

esta postura flexible debe desarrollarse a la par que una mirada analítica para saber que ciertas actividades requieren acciones previas y que a veces saltarse un paso por aceptar la ruta propuesta por los participantes puede no ser tan bueno para los fines de la actividad. No obstante, son algunos de los riesgos que tenemos que tomar en algún momento. Podría resultar obvio que esto tiene que ver con una cuestión de adquirir experiencia, aún así me parece crucial no dejarlo pasar como reflexión para aquellos que estamos en una formación o re-formación, como docentes interesados en procesos significativos para la enseñanza de las artes.

Otra reflexión que se me presenta es acerca de aquello que no nos permite soltar tan fácilmente una actividad planeada, esto tiene que ver quizás con las expectativas que podemos tener acerca de cierto ejercicio, las ganas que tenemos de experimentar qué sucede o incluso esa actividad que siempre nos ha funcionado, y alguna de estas razones (u otras) nos llevan a querer que pase lo que pase lleve a cabo, al menos fue lo que me sucedió a mí al querer que la actividad de la partitura corporal se realizara.

Aquí habría que precisar que el interés no estaba puesto en la producción de la partitura sino en el proceso para llegar a ella, es decir, llegar al movimiento desde la propioceptividad. Cuando puse música para acompañar la partitura y noté confusión, pues no había dirección ni mucho menos sentido en lo que hacían, sólo ejecución, me di cuenta que el ejercicio estaba apuntando hacia el movimiento mecanizado, camino totalmente contrario al que me interesaba recorrer, entonces decidí, por fin, soltar esa actividad. Al finalizar hice una pequeña ronda para saber cómo se habían sentido, aunque de alguna manera sabía que no obtendría alguna información relevante.

En la sesión anterior les había pedido que nuevamente pusieran atención en sus trayectos de escuela a casa, pero que esta vez su atención estuviese dirigida especialmente en los

colores que predominaban. Con base en esta observación hicieron una paleta de “colores del cotidiano” y otra con sus colores favoritos, como forma de practicar aspectos técnicos en el uso de la acuarela con el papel algodón y en la siguiente actividad utilizaríamos los colores de la paleta para una producción.³⁸

La siguiente exploración consistió en observar en el exterior la trayectoria de alguien que no perteneciera al taller, para ello dividí el grupo en dos: un grupo observa desde abajo (área del patio, estacionamiento, aulas de planta baja), otros desde arriba (último piso de algún edificio), eligieron a una persona que llamó su atención, siguieron su trayectoria con la mirada, posteriormente (o a la par) hicieron el boceto en papel. Les pedí que también pusieran atención en cómo caminaban, en los gestos de la persona que eligieran, el ritmo, la postura, etc. También sugerí que probaran diferentes perspectivas, que no se quedaran en el primer lugar sino que buscaran un lugar que les convenciera para observar desde ahí. Se movieron de un lugar a otro hasta que encontraron algún punto. Puse mayor atención al grupo de los que bajaron hacia el patio de la escuela; quienes se quedaron arriba del edificio fueron sólo dos.

De los que bajaron noté que su andar fue en zigzag, volteaban a un lado y otro. En principio trataron de caminar en grupito, en algún momento cada una se fue hacia un punto diferente, excepto dos. Diflu se sentó en medio del estacionamiento con la mirada puesta hacia arriba. Mini se fue hacia una esquina de los escalones que están alrededor del estacionamiento (que a veces se convierte en la zona de los eventos escolares). Mivica se recargó

³⁸ Entre esta actividad y la siguiente tenía planeada la proyección de un fragmento de la película “Belleza Americana”, la cual no se realizó por las cuestiones técnicas para la proyección.

sobre el coche amarillo, recargó su frente en una mano, cerrando un tanto su perspectiva visual, con la otra mano iba trazando en el papel. Sp tardó más en establecerse en algún lugar, trató de separarse del punto en el coche, pero había algo que le impedía alejarse más, al final se quedó junto a Mivica.

Visión probó desde varios puntos, de pie, con una mano como soporte para trazar casi al aire. En la escuela no había muchos otros estudiantes, se notaba vacía, sin embargo sí los suficientes como para capturar la trayectoria de algunos, algunos veían con curiosidad o extrañeza lo que hacían las chicas del taller, otros pasaban sin percatarse, metidos en sus actividades cotidianas.

Hay que señalar este momento del taller en el que el espacio de exploración que hasta el momento había sido interno (dentro de un aula) se expande hacia el exterior. Al respecto observo que inicialmente había algo de desconcierto, luego poco a poco cada una busco y encontró su lugar. Temía que por las miradas de quienes no pertenecían al taller se cohibieran, fue así en un primer momento cuando iban en grupito, pero luego se soltaron, incluso Diflu se sentó en medio de todo a observar (en un punto en el cual era imposible no notarla), siendo ella una de las más tímidas en las exploraciones iniciales, como se puede seguir en su trayectoria individual.

En mayor o menor medida cada una se dio la posibilidad de explorar un lugar para tener una mejor vista, lo cual interpreto como una apropiación del espacio desde otra perspectiva; es decir, puede ser que en el día a día, el andar por su escuela se lleva a cabo de manera rutinaria, pero el distanciarse del espacio y de lo que se observa ya de manera habitual permite percibir aspectos que de otra manera no es posible apreciar. Este aspecto es relevante conforme a los propósitos del taller al lograr que se vea el cotidiano con una

nueva mirada y que este pueda tener también una reinterpretación desde el arte, como sucede con la segunda parte del ejercicio.

Volvimos al salón y pusieron sus bocetos al centro para observarlos entre todas. Cada una describió las trayectorias trazadas y observadas, describieron que localizaron en sus personas ir de un punto a otro, que algunos se detuvieron, otros siguieron directo al final de su recorrido.

Liza.- ¿Y cómo caminaban? ¿Cómo se veían? Además del trayecto.

Mar.- Aburrido el mío... bueno, no aburrido, así como lento, como... “mheee”.

Vaolladía.- La mía andaba perdida, porque mire –señala– aquí dio muchas vueltas, (señala las vueltas trazadas como espirales) fue y regresó.

Mivica.- La mía andaba bien rápido, llevaba prisa.

Mar.- Este venía con sus amigos y estaban echando relajo. Aquí empujó a uno, mire (señala un punto con líneas que representa el empujón).

Visión.- Ella me llamó la atención porque no traía uniforme, yo creo que era una mamá, pero nada más llegó a la mitad y se quedó parada, ya luego se regresó a la entrada.

Diflu.- Era la mamá de Saúl, me saludó –risas–.

Visión.- Ay, no yo no me fijé en eso.

Inicialmente señalaron sólo aspectos referentes al trayecto y el cómo lo habían trazado en la hoja, sin incluir detalles sobre cualidades en la forma de andar de cada uno de los observados, sino hasta que yo pregunté, creo que esto tiene que ver con que he hecho hincapié en encontrar los elementos que componen la imagen, dibujo, escena, partitura, y después se incorporan otros elementos. En el segundo momento lo que quise que notaran

fueron características que describieran el cómo esas personas realizaban sus trayectorias, no sólo el trazo sino el ritmo, quizás una intención al ir hacia un punto, que después podría ser interpretada como una emoción o describir alguna situación en particular.

Mandoki (2006) y Dewey (2008) coinciden en que una observación de lo particular y de lo general que posibilite encontrar conexiones, significados, te lleve a otro nivel de experiencia, a la experiencia estética. Considero que en este momento no hay indicios de experiencia estética en el momento de la notación, pero creo que parte del proceso, la forma de observar que se está poniendo en juego es parte importante para la posibilidad de futuras experiencias.

Liza.- Bueno, tenemos elementos suficientes... podríamos ver entonces en todo lo que me describen diferentes formas de andar, en un mismo espacio ¿no?

Vaolladía.- Sí, “luego como que ves a todos y no ves nada”, pero me sirvió poner atención sólo a una persona. Luego me dio tiempo de ver a otra pero ya no hice el trazo porque nos dijo que no’ más uno.

Mar.- Pues es como en todos lados, cada uno va caminando diferente, depende de a dónde va.

Liza.- ¡Ok! Eso está interesante, y por ejemplo, cuando ustedes estaban buscando en dónde situarse ¿qué pasó ahí? ¿Cómo andaban?

Diflu.- Como perdidas. –Risas–

Liza.- Pero buscando algo, de un punto a otro...

Sp.- Hasta que cada una encontró.

Rescato en particular el comentario que hizo Vaolladía: “Luego como que ves a todos y no ves nada”, pero gracias a esta actividad pudo enfocarse en un solo punto, en este caso en

una persona. Por otro lado, Mar identifica que cada uno camina de diferente forma conforme a dónde se dirige. Ambos comentarios apuntan a una visión más particular a la que solemos hacer en nuestro día a día, la cual también revela lo que no se atiende cotidianamente.

Para esta actividad tenía también la intención de trabajar en otro nivel de exploración en torno al andar como práctica estética. Un primer nivel fue para capturar la trayectoria mediante la observación del recorrido de una persona externa del taller, ese rastro invisible que dejamos las personas al andar sería el boceto inicial de una producción. Otro nivel fue notar características del cómo andaban en relación con la dirección que cada uno tomaba, si podían identificar alguna actitud o emoción en ellos y poder ubicar las diferentes formas de andar por el espacio, este fue una parte de exploración en la cual no se pudo profundizar más, sin embargo, el hecho de haber percibido características particulares en cada persona fue material que utilizó cada uno para su producción.

Un tercer nivel sería hacia una práctica somaestética del andar, que notaran en sí mismos qué pasaba mientras ellos eran los que buscaban en el espacio un punto para desde ahí observar, pero consideré que serían muchas consignas en las cuáles poner atención y quizás habría sido motivo de saturación, por lo que sólo lancé la pregunta por si alguien se había quedado con algo de ese momento y ahí fue cuando una de ellas mencionó que se sentían “como perdidas”, las risas del resto las interpreto como aprobación de la respuesta. Me hubiese gustado ahondar más en este motivo de exploración para profundizar en la práctica del andar perceptivo desde la búsqueda: ¿cómo poder distinguir en ese momento el andar como práctica no sólo estética (de percepción a través de los sentidos de lo que hay alrededor), sino buscar una vinculación con las prácticas somaestéticas (desde la

propioceptividad, de lo que sucede internamente)? Esto es una cuestión en la cual se profundiza en la siguiente sesión, pero que me parece conveniente apuntalar desde aquí.

Pasamos a la última parte del ejercicio, les planteé que jugaran con cómo podían representar los elementos de las características en el andar que observaron, o incluso el cómo ellas mismas se habían sentido al observar haciendo uso de las paletas de colores que habían hecho anteriormente.

Les di tiempo para que concluyeran. En punto de las dos de la tarde el conserje subió al salón a decirnos que ya teníamos que desocupar el aula porque ya tenía que a cerrarla, por lo que las apresuré para que terminaran sus producciones e hicimos una reflexión final.

Diflu.- Pues yo veo lo que decía hace rato, como diferentes formas de ver una misma cosa... o sea, todos estábamos casi en el mismo lugar, o sea, sí en el mismo lugar pero cada uno con una parte diferente.

Visión.- Yo por ejemplo, aquí hice el trazo este de lo que observé, pero la forma en que se fue dando me hizo imaginar esto, un paisaje, mire (se observa una montaña y un mar, el boceto de la trayectoria se quedó como parte de las siluetas de la montaña).

Liza.- Vaya, es el mismo recorrido pero puesto en otro espacio. Es muy interesante esta propuesta que haces y vamos a trabajar un poco con eso mañana a partir de objetos. ¿Qué más?

Mivica .- Yo traté de hacer el recorrido como tratando de representar lo que noté de la persona, hice el trazo inicial y ya luego con los colores como la emoción.

Liza.- Muy interesante también. ¿Entonces en los recorridos pudieron percibir que hay emociones?

Mar.- Sí profa., es lo que hemos estado viendo, así de qué nos hace sentir una cosa que vemos, o cuando nos estamos moviendo, o lo que podemos ver que está sintiendo al que vemos.

Liza.- Muy bien, así es, ahí vamos... Nos hace falta quizás completar el cuadro con elementos notados desde nuestros sentidos, a qué huele ese lugar, qué sabor imagino que tendría a partir de lo que percibo, qué texturas hay y si hay forma de plasmarlo en lo que hacemos, ya veremos mañana... Todo lo que se dice, todo lo que van y notan hay que recordarlo, vamos sumando cada cosa que descubrimos, recuerden.

Nuevamente cada uno externó un proceso diferente en el momento de producción, se puede observar también que está cada vez más presente la noción de manifestar una perspectiva diferente al otro. Puedo notar una mayor implicación en lo que refiere a sus propias trayectorias, como en las producciones del día de ayer, a diferencia de las producciones de hoy, en las cuales hablan en algún momento de “representar emociones” pero se percibe desde una postura más distante. En el caso particular de Visión, por medio de la imaginación ella utilizó el trazo inicial como parte de una composición que salía totalmente del contexto.

Mar expresa con sus palabras parte importante de lo que se había trabajado hasta el momento en el taller, en su frase de alguna manera habla de la relevancia que hay en el detenerse de la inercia para observar, de la subjetividad que hay en reconocer las sensaciones y emociones que producen ciertas situaciones, contactos, movimientos, etc. que

al detenernos a apreciar cobran sentido y significado. Habla pues de un camino que se dirige hacia la experiencia estética, acorde a los propósitos del taller.

En la visión del detalle de esta sesión me pude percatar de un par de tropiezos tanto propios como de circunstancias externas que influyeron en el día: el propio cambiar de espacio, no contar con las condiciones técnicas idóneas, el ejercicio retomado del día anterior que no tuvo los resultados esperados y ese interés persistente por profundizar en el movimiento desde la propioceptividad, fueron aspectos que en cierta medida me desestabilizaron. Recuerdo que en esos momentos mi mente estaba llena de preguntas las cuales ahora puedo detenerme a responder. En la visión general se puede observar (gracias al detalle) cómo el proceso comienza a apuntar hacia una significación y resignificación de aspectos retomados del cotidiano, así como a un proceso recursivo, sobre todo en la actividad del titular sus producciones. En la parte final de la sesión se me presenta otra reflexión, pues no tenía en cuenta el cómo el proceso se transforma cuando una producción se trabaja desde motivos propios y cuando se trata de hablar del otro, cuestión que me queda ahora como punto para seguir explorando.

El uso de la palabra para titular sus obras fue una actividad significativa y que pienso explorar en futuros talleres, no sólo por su potencial expresivo sino por el proceso recursivo que se puede generar, ideal para la propuesta metodológica. Uno de los aspectos más relevantes en esta sesión y que también retomo para la propuesta es el tomar la planeación como una estrategia de acuerdo con los planteamientos de Morin (1995).

Les pedí objetos para el día siguiente, objetos que usaran cotidianamente pero que tuvieran algún valor o significado para cada uno, que no improvisaran al presentar un objeto sólo por cumplir, sino que fueran elegidos a conciencia.

8. Cuarta jornada: Andar con el cuerpo y no a pesar de él.

Los ejes de exploración en esta sesión fueron el movimiento consciente desde la propioceptividad, la búsqueda de significado y valor de los objetos, y el andar desde de la atención perceptiva. Nos encontrábamos a casi nada de terminar el taller. La sesión cuatro se llevó a cabo en el auditorio y se logró contar con todo el equipo de proyección a tiempo.

Figura 9. Ruta transitada en la sesión 4 hacia construcción metodológica.

Actividades realizadas
Activación somaestética: -Trabajo propioceptivo y perceptivo.
Exploración elementos de las artes: -Movimiento consciente, spot, canon, partitura corporal.
-Objetos cotidianos.
-Proyección pendiente de la sesión pasada.
Exploración andar como práctica somaestética y Primera vuelta al cotidiano: ----
Recorrido colectivo por las instalaciones y “cadáver exquisito” con las apreciaciones del recorrido.
Segunda vuelta: -Composición entre los objetos y un espacio en particular elegido a partir del recorrido.

En la secuencia didáctica para esta ocasión no tenía planeada ninguna actividad que involucrara la exploración corporal, estaba enfocada en articular el andar como práctica estética a partir de un recorrido por la escuela con la atención a los sentidos para acceder a eventos estésicos. Dicho en otras palabras, el cómo la percepción del entorno y la atención

al relacionarse con el exterior permitía reconocer el espacio cotidiano con una conciencia más profunda que pudiera enriquecer la mirada común.

Sumé el interés que quedaba todavía en el aire de sesiones anteriores: una exploración más profunda en la cual se trabajara la propioceptividad corporal y, de ser posible, del movimiento generado con ese motivo. Además, si la fase posterior correspondía a recorridos en donde se activara el sentido propioceptivo y perceptivo, era de vital importancia hacer esta exploración previa para el reconocimiento de sí mismos durante el andar y poner los sentidos a disposición.

Mi interés en desarrollar lo propioceptivo se intensificó al notar las dificultades en las exploraciones que implican al cuerpo, tales como rechazo de sus propios cuerpos, inhibición, falta de fluidez en los movimientos, tensión, entre otros factores que aluden a una desconexión del cuerpo o desconocimiento de las posibilidades del mismo y que, por medio de una práctica somaestética que alude al sentido propioceptivo se puede comenzar a tener una mayor consciencia, tanto para las prácticas artísticas como para la vida misma. Por lo tanto, comencé con dicha exploración.

Fui guiando una exploración propioceptiva en la cual ellos comenzaron desde el piso en donde la respiración fue la guía para atravesar el cuerpo de punta a punta. Enfaticé en sentir las diferentes partes del cuerpo desde la punta de los pies hasta la cabeza, pasando por las articulaciones, consciencia de la columna vertebral, etc.

Al principio pude notar algunas resistencias al estar “expuestos” o mejor dicho, al estar en una postura vulnerable que era acostados boca arriba con las manos en los costados, en particular noté esa incomodidad en Diflu,

Vaolladía, Mini, Mivica y Sp³⁹. Había algunas dificultades al principio para lograr la extensión; trataban de cubrirse con los brazos muy pegados, los extendían, los volvían a poner sobre sí mismas, extendían una pierna, doblaban la otra.

Me gustaría hacer una aclaración, cuando hablo de extensión en este preciso momento no me refiero al movimiento que ejerce una tensión en alguna parte del cuerpo para llegar a un punto, específicamente aquí me refiero a la posibilidad de dejar el cuerpo sobre el piso. Algo que podría parecer tan sencillo como posar el cuerpo sobre el suelo se vuelve una acción compleja cargada de múltiples factores culturales, sociales, emocionales provenientes de sus historias personales que dan como resultado el mantener la tensión muscular con mecanismos que utilizamos con tal de no soltar el peso del cuerpo, lo que implicaría estar vulnerables. Algunas de las resistencias que se presentaron fueron cargar algunas partes en tensión, inhalar y exhalar con poca profundidad, apretar los dedos de pies y manos, etc.

En situaciones específicas como esta en la cual el cuerpo se compromete, en la cual no hay nada más que la consciencia del propio cuerpo, al observar esas resistencias a dejarlo sobre el piso es que me atrevo a decir que una exploración de esta índole a nivel de piso puede resultar en una postura expuesta y vulnerable en ambientes en los cuales no se acostumbra este tipo de prácticas. Lo que para algunos es relajación, para otros puede significar vulnerabilidad, exposición.

³⁹ Un dato que parece importante señalar, aunque no vaya a profundizar en ello, es el hecho de que todas las mujeres que participaron en la actividad tendieron a cubrirse el cuerpo. Esto podría ser indicio de cierta violencia de género que se vive en el contexto.

En el fragmento anterior del registro, cuando describo las acciones que observé, se puede identificar una serie de movimientos involuntarios que denotan la dificultad de estar sobre el suelo sólo atendiendo a la respiración. En esta cuarta sesión, por ejemplo, se puede observar a los que se atrevían a pesar de las limitantes, los que pasaron de una extensión mínima y después se atrevieron a más. En otros casos se detenía la exploración y no se lograba fluidez en el movimiento, a pesar de ello no desaparecía la intención de querer intentarlo, cuestión que se observa a detalle más adelante.⁴⁰

Por otro lado, la intención de seguir intentando la exploración a pesar de las limitantes podría interpretarse como que al estar ahí se veían forzados a hacerlo por una presión grupal o una condicionante impuesta por el espacio que no deja de tener características educativas y escolares, más que por un deseo o motivación propia. La reflexión que hago a partir de ambas posibilidades, una la de la presión externa y otra la de la motivación interna es que se generó un compromiso sostenido por el deseo. Quizás en primera instancia provocado por la curiosidad de participar en ese taller que resultaba novedoso, pero luego, al experimentar lo que ocurría ahí se generó un interés genuino por seguir, de otra manera simplemente hubiesen podido dejar de asistir, puesto que no había una repercusión académica.

Desde que noté que tenían ese deseo de continuar me sentí satisfecha, ahora que lo veo en perspectiva me siento además agradecida porque puedo notar el cómo en cada ejercicio existe una lucha interna por continuar a pesar de sus quince o dieciséis años cargados de historia corporal. Me gusta la palabra compromiso, en su connotación positiva, la que no

⁴⁰ Habría que señalar también que al observar las trayectorias particulares de cada uno durante todo el taller, se puede notar que ocurrieron transformaciones en la relación inicial con su cuerpo y eso también repercutió en el movimiento.

implica sometimiento, por mi parte siempre hubo medida con respecto a mis expectativas o demandas y tuve cuidado en que las indicaciones no fueran para forzarlos, dejaba que fueran a su ritmo y tiempo. Quizás también hayan creado un compromiso conmigo al confiar en que lo que hacíamos tenía un propósito y después, cuando ellos mismos experimentaban las sensaciones generadas por el movimiento, todo cobraba sentido.

Esta reflexión me lleva nuevamente por el camino de las prácticas somaestéticas de Shusterman (2002). Ya se han señalado durante el análisis algunos puntos clave para considerar a una práctica como somaestética y no sólo como prácticas corporales.

Surge entonces una pregunta: ¿qué se pone en juego para considerarse práctica somaestética y no quedarse en el plano de prácticas corporales? Recordemos que el autor nos da algunos indicios que tienen que ver sobre todo con la consciencia, el cuidado y la intención meliorativa del cuerpo, lo cual a su vez influye en la forma de percibir el mundo, elementos que retomo con la intención de tener repercusión en la apreciación estética del sujeto. Ahora en el análisis encuentro elementos que me permiten pensar que efectivamente se logró ir más allá de las prácticas corporales. Dicho lo anterior me dispongo a dibujar algunas líneas reflexivas que abonen a la postura de Shusterman, desde una propia perspectiva que cuestione al guía somaestético.

Reconocer cuando algo está siendo incómodo hasta el punto en que sea motivo de sufrimiento o desgaste innecesario⁴¹, requiere de cierta atención y sensibilidad para captar las señales en el cuerpo del otro, son consideraciones que he tenido al asumirme como guía en estas prácticas. Por ejemplo, al realizar esta actividad estaba enfocada en estar con ellos, yo no era parte de la práctica porque no lo estaba ejecutando directamente, pero al mismo

⁴¹ Habría que especificar que en ciertas prácticas es necesario pasar por el punto de esfuerzo máximo o extra al que creemos que podemos llegar para acceder a otras posibilidades del cuerpo, este no es el caso.

tiempo sí era parte de ella porque el guía de prácticas somaestéticas también se involucra en la experiencia tanto suya, como del otro. Para reforzar esta consideración también valdría la pena señalar –aunque parezca obvio– que en el guía, el acompañante u observador (según la etapa en este análisis) también se cultiva la experiencia estética. Cabe señalar que no toda práctica somaestética lleva a la experiencia estética per se, pero sí toda práctica somaestética tiene como propósito disponer el cuerpo mediante el entrenamiento de sus capacidades perceptivas y propioceptivas.

Hay una línea muy delgada entre el guía y el acompañante, sobre todo en etapas tan básicas como esta en el acercamiento a prácticas somaestéticas. Se podría pensar a priori que el hecho de tener experiencia y conocimientos en prácticas corporales otorga en automático la sensibilidad, responsabilidad y hasta una postura ética de guiar al otro, no es así. Trabajar con el cuerpo propio y más aún, trabajar con el cuerpo del otro no es una cuestión normalizada, como lo podemos abordar los que nos dedicamos a esto, requiere de la atención e intención necesaria en el hacer. Ahondo en esta noción: como practicante de danza, yoga y una amplia diversidad de actividades deportivas durante gran parte de mi vida, puedo decir que no todos los maestros o facilitadores tienen la sensibilidad de guiar al practicante en el entendimiento de su cuerpo, que es diferente a propiciar el movimiento, la ejecución correcta, la postura más favorable, etc. aspectos relacionados con las prácticas corporales sin más.

Asumirme como guía somaestético implica una actitud receptiva, por lo cual tomé una estrategia en el momento: les propuse que tocaran las partes del cuerpo por las cuales iban transitando conforme yo los guiaba, acompañados de la respiración como un punto necesario para acceder a la propioceptividad. Consideré que con respecto a las condiciones que se presentaban de no poder estar cómodamente en una postura “expuesta”, la

localización de esas partes con tan sólo la respiración y la imaginación podría ser un nivel más avanzado, es decir, para personas que vienen de una práctica más constante y arraigada. En contraste de cuando este tipo de ejercicios son puestos a personas que no tienen un acercamiento previo y resulta novedoso ser consciente del cuerpo sin tocarlo, el contacto con el propio cuerpo puede ser una forma de llegar al reconocimiento mediante un atajo a las resistencias corporales que se presentan.

Conforme avanzó la exploración les dije que podían tocar la parte de su cuerpo por la que íbamos transitando hasta el momento sólo con la imaginación, lo hicieron y percibí que eso les generó confianza, además que la consciencia en la respiración también funcionó para ayudarlos a encontrar la relajación. Hice mucho énfasis en la inhalación y exhalación. Puse el ejemplo del bebé durmiendo en el que se puede notar la respiración profunda y noté sonrisas en sus rostros (tenían los ojos cerrados). Cuando los invité a que en cada inhalación y exhalación imaginaran un color que entraba por medio del aire y salía transformado en otro color también noté algunas sonrisas. Noté cómo sus cuerpos al fin se encontraban expandidos en el suelo, los movimientos para evitar exponerse desaparecieron. En algún momento hice énfasis en “agradecer al cuerpo”⁴² porque nos permite caminar, movernos, percibir a través de los sentidos, bailar, conocer, etc.

⁴² Este agradecer me surge desde una noción que me parece que permea en la relación que tenemos con el cuerpo, la cual pareciera que nos lleva a usar el cuerpo y cuando “no nos cumple” se le rechaza, se le maltrata y se le censura, cuestión que vi presente durante el taller cuando llegaba a escuchar comentarios como “no me gusta mi cuerpo, “estoy bien cerda”, “yo no me pondría eso”, etc. Incluso reflexiono que en muchas de las prácticas corporales no nos enseñan a agradecer a nuestro cuerpo por todo lo que nos permite hacer, sólo se nos enseña a exigirle o entrenarlo para fines específicos.

Si quisiera en este momento trazar una cartografía sobre cómo he ido conformando mi concepción de las prácticas corporales tendría que dibujar varias líneas que confluyen en el punto actual en el que, además, se dibuja una nueva línea que va de las prácticas corporales hacia las prácticas somaestéticas. Con el fin de tener mayor claridad en esta noción que permea toda esta propuesta haré el ejercicio: mi experiencia profesional como docente de teatro está atravesada por exploraciones que involucran al cuerpo como base de la expresión corporal, confluye a su vez con mi experiencia personal mediante la práctica del yoga y la meditación, pasando por una serie de prácticas deportivas de las cuales también he podido extraer algunas nociones, así como con mi intermitente y variada práctica en la danza. Otra línea viene desde la parte académica en donde he encontrado el sustento en la literatura revisada durante los cuatro semestres de la maestría, así como con la práctica en los seminarios especializados y la indagación para esta tesis.

Otra de las líneas muy presentes es la de mi formación en la dirección teatral. La práctica del teatro ha estado ligada al cuerpo, específicamente al cuerpo del actor. Para ello se hace uso de una infinidad de técnicas que ayudan a este a desarrollar una consciencia corporal “elevada”, pero siempre como objetivo final la escena. Los distintos tipos de actuación hacen que cada director también tome un posicionamiento sobre cuál será la forma en que dirigirá a sus actores, si pondrá énfasis en el entrenamiento corporal para cierto tipo de ejecuciones físicas en la escena, entrenamiento en la consciencia corporal en relación con las emociones, priorización al entendimiento del texto dramático, la psicologización de los personajes, y una basta cantidad de posturas, técnicas y estilos.

Siempre me pareció falto de sentido el que directores de escena se formaran sin transitar por un proceso de actuación, pues claramente se notaba en sus indicaciones, instrucciones

de alguien que no tiene idea de lo que es estar en escena o mínimamente de lo que implica trabajar con el cuerpo del otro, sino con el único fin de la ejecución. De forma intuitiva decidí tomar la formación actoral a la par que la de dirección. Como actriz considero que no logré la profesionalización, sin embargo, como directora se me abrió un panorama mucho más amplio de lo que implica trabajar con el cuerpo y emociones de otras personas que no son yo y mis aspiraciones escénicas, mismo conocimiento que me sirvió posteriormente en el campo de la docencia.

Todo lo anterior, no sólo me sitúa en un lugar específico desde el cual concibo mi práctica, sino que me lleva a la siguiente afirmación: actualmente, no entiendo las prácticas corporales sin un proceso que involucre la propioceptividad.

La reflexión me lleva a su vez a plantearme una vía alterna a lo que observo en algunas exploraciones que parten del cuerpo para la expresión corporal en el teatro, las cuales generalmente parten de un sentido proyectivo, es decir, se busca generar para proyectar. Esta vía alterna transita por tres fases que desarrollo a continuación: Conocer por conocer que implica atención a la propioceptividad a partir de los efectos de una respiración profunda, el funcionamiento del cuerpo desde lo anatómico e incluso el funcionamiento de los sistemas que nos conforman, la postura del mismo, etc. Movilizar el cuerpo desde este primer nivel también implica el reconocimiento de las sensaciones y emociones que se generan como un efecto colateral, pero sin el interés puesto en generar.

Después podríamos acceder al generar, aquí directamente la exploración iría en el sentido de movilizar el cuerpo en plena consciencia de los efectos que surgen a nivel de emociones y sensaciones, también podría explorarse en el sentido inverso, desde una emoción generar el movimiento.

Como última fase se encontraría el proyectar, al tener conocimiento del cuerpo, haber transitado por el reconocimiento en los procesos que generan efectos, entonces se podría acceder a la búsqueda en las formas para proyectar.

He dibujado esta vía a partir de la exploración de las prácticas somaestéticas, recordemos que Shusterman divide la práctica somaestética en formas representacionales y experienciales, en esta propuesta se parte de lo experiencial para terminar en lo representacional, de la otra manera se sigue aludiendo al cuerpo como herramienta, noción muy presente además en el ámbito teatral. Aunque parto de mi disciplina, el teatro, pienso en esta propuesta viable para prácticas somaestéticas vinculadas a las artes escénicas en las cuales el cuerpo sea el medio. Esta breve esquematización me permitiría en un futuro tomar alguna de estas fases para articularlas en procesos no necesariamente relacionados con prácticas artísticas, sino como una vía somaestética. Hecha esta salvedad, continúo en el análisis.

Posteriormente les pedí que se desplazaran a nivel de piso donde estaban, que con la sensación que había en sus cuerpos ahora buscaran explorar formas de desplazarse en donde involucraran todo el cuerpo, “como si quisieran embarrarse en el suelo”.

Liza.- Imagínense que son de un color y al ir desplazándose quieren cubrir todo el piso de su color.

Alumno no identificado.- ¡Ya me mezclé con tu color!

Alumno no identificado.- ¡Estás borrando mi huella!

Alumno no identificado.- ¡Yo me quiero mezclar con el tuyo!

Les pedí que buscaran terminar esa exploración y que se quedaran en el suelo en un lugar del espacio en donde pudieran moverse sin estropear

demasiado el color del otro. Ahí guí un movimiento ondulatorio de flexión y extensión hacia un lado y hacia otro para terminar poniéndose de pie con el flujo del mismo movimiento, quedar sobre las rodillas, elevar la cadera y subir vértebra por vértebra. Quedaron de pie con los ojos cerrados, pedí que se quedaran ahí percibiendo las sensaciones en su cuerpo. Pasé por cada uno, estiré un poco sus nuca y en algunos casos por medio del tacto los ayudé a hacer consciencia del encorvamiento en la columna vertebral, estiré sus brazos, manos y dedos para soltar la tensión de los “deditos Frankenstein”⁴³. Cuando pasé por todos les pedí que abrieran los ojos lentamente.

Figura 10.



Dejar el peso en el suelo: Exploración propioceptiva. Jueves 13 de junio del 2019. Unidad Preparatoria nº27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

⁴³ Llamo así a cuando identifico que la tensión del cuerpo se queda atrapada en los dedos de las manos (en los dedos de los pies también pero no siempre es visible) que se contraen como en el monstruo de Frankenstein.

A diferencia de la primera sesión en la que les pedí que el movimiento surgiera directamente de la exploración con referencia a la flexión y extensión, puntos de apoyo, equilibrio, etc. esta vez decidí propiciar el movimiento a partir de la evocación de imágenes como la respiración del bebé, los colores, la intención de embarrarse en el suelo, etc. Los resultados fueron favorables, al estar enfocados en las imágenes que les sugería, el movimiento se presentó fluido en todos.

Definitivamente este momento de movimiento fluido que se generalizó en todos los participantes también fue posible gracias a las exploraciones previas, la adquisición de herramientas que dan seguridad en sus movimientos, la confianza generada a partir del autoconocimiento de las posibilidades de su propio cuerpo. Todo ello corresponde a una propuesta metodológica en la cual primero se brindan herramientas muy básicas del movimiento y después, cuando se adquiere mayor confianza en los propios movimientos, acudo al uso de la imaginación para lograr el movimiento con sentido⁴⁴. De forma inversa creo que el plantear el movimiento inicialmente por la imaginación podría generar frustración, por ejemplo, al tener una imagen en la mente, pero no poder ejecutarlo debido a limitaciones corporales, o quizás podría causar algún daño en el cuerpo, al hacer una torsión o extensión que antes no se había experimentado.

Otro aspecto a analizar sería el uso de la imaginación, por ejemplo, la imagen evocativa del cuerpo que se “embarra” en el suelo, activa un sentido lúdico. Al volver a los planteamientos encontrados en Mandoki (2006), quien menciona que no toda estética es juego, pero que necesariamente todo juego es estético en tanto que involucra componentes

⁴⁴ Con relación a la propuesta hecha anteriormente, el autoconocimiento de las posibilidades correspondería a la fase inicial del “conocer por conocer”. Cuando se aborda el movimiento desde la imaginación corresponde a la fase dos, la del generar.

como la armonía, el ritmo, el suspenso y los sentidos, son puestos aquí para lograr una experiencia significativa cuando comienzan a relacionarse con sus compañeros y juegan a que sus colores se mezclan, se encuentran, se superponen, etc. el espacio de exploración se transforma en un espacio lúdico. Otro aspecto característico del juego lo encuentro en Jauss (2002) cuando habla de la falta de consecuencias inmediatas en el momento clave de la experiencia estética, como he señalado, en el juego se vive también este momento sin consecuencias.

La imaginación desencadena una dinámica de juego entre los participantes y en relación con el espacio; es decir, al imaginar que ellos pintan el espacio con su cuerpo, la forma de relacionarse cambia. Esta forma de relación produce goce, esta característica la que describe Jauss (2002) como la experiencia estética primaria. Posterior al momento de cada uno al reincorporarse hicimos una ronda para compartir las sensaciones.

Liza.-¿Cómo se sienten?

Alumno no identificado.- Diferente.

Alumno no identificado.- Diferente.

Liza.- ¿Cómo es ese diferente?

Mar.-Pues una sensación así como bien padre.

Vaolladía.- Siento que he movido mi cuerpo en estos días más que en el resto del año.

Sp.- Ahá... pero también cuando estábamos jugando, buscando pues otros desplazamientos eso también me relajó porque me reí así mucho... –pausa, busca una palabra mientras esboza una sonrisa, sus manos se abren como en gesto de no encontrar la palabra y no saber qué más decir– como bonito.

Diflu.- Yo siento como que me hormiguea el cuerpo, es una sensación rara.

Aer.-A mí como que el ritmo del corazón se me estableció, porque yo tengo arritmia –mientras lo dice los ojos se muestran grandes, muy abiertos–.

Ese.- “es como un despertar”, de hecho cuando hicimos eso del final de un lado al otro y nos levantamos fue como si despertara.

Aer.- Ahá, yo también sentí “como un despertar” y luego cuando nos pusimos de pie y con la música me imaginé que nos elevábamos...

Hubo risas de todos mientras que Aer interpretaba un “levantamiento” espiritual”: puso el peso sobre las puntas de los pies tratando de elevarse, abrió las palmas de las manos mirando hacia arriba pero proyectando energía hacia abajo que no permite elevarlas, sólo mantenerlas abiertas en tensión.

Me detengo aquí para tratar de ahondar en algunas de las expresiones que se suscitaron: dos de los chicos dijeron sentirse “diferente”, supongo que se refiere a un diferente al estado inicial e ¿incluso podría hablarse de un diferente en términos generales de su estar cotidiano? En el tenor de sentirse diferente encuentro la sensación de rareza expresada por Diflu, las sensaciones no placenteras también forman parte de la experiencia estética, en caso de que este momento fuera una; puede ser que algo conmocione de tal manera que se genere un choque con la sensación de bienestar o de la idea de experimentar una sensación diferente, en todo caso hay una transformación del estado inicial y si se apunta a expresar lo que se siente en el presente esto puede generar una reflexión, es decir, una toma de consciencia de lo acontecido, y con ello una experiencia estética.

En “una sensación así como bien padre” y el “bonito” que llegó después de no encontrar palabras para describir el momento, me remiten a una sensación placentera y de disfrute. Particularmente todo lo que dice Sp me hace pensar en un momento especial para ella, al

sentir relajación, la risa emergió y al compartírnos sus sensaciones no encontró palabras para describirlo en su totalidad, interpreto que se hace presente un efecto de prendamiento. Me parece interesante que haya surgido esta reacción en particular de quedarse sin palabras para describir ese momento, ya en ocasiones anteriores había elucubrado al respecto y, al menos de los autores revisados hasta ahora, no encontré a alguno que hablara acerca de ello como parte de una experiencia estética; no quiero decir que cada que nos quedamos sin palabras sea señal de, pero sí podría ser que esta reacción también se haya producido por la experiencia estética.

Vaolladía menciona haber sentido que se movió más que en el resto del año, la sensación que manifiesta me da paso a interpretar que no es que no se haya movido anteriormente, pero quizás la experiencia con el movimiento puede parecer más intensa en este pequeño lapso de tiempo que duró la exploración, esto a consecuencia de la consciencia en el hacer, a diferencia en el movimiento mecánico al que puede estar habituada.

Me permito desviarme un poco del camino central para añadir otra línea reflexiva. Generalmente se habla de notar hacia afuera, pero a partir de esta exploración y, aunque pude acceder a las sensaciones desde la característica pregunta “¿Cómo se sienten?” (o todo lo referentes a qué sintieron, cómo les fue, etc.), me gustaría en el futuro adoptar el “¿qué notan/notaron en sí mismos?”. Con ello busco remitir a buscar esa precisión, profundidad, detalle, aspectos relacionales, etc. que se echan a andar en el notar el exterior, también hacia el interior.

Ahora retomo la evocación del despertar para su análisis. La imagen fue tan fuerte que generó una aceptación colectiva inmediata, aunado a los comentarios dichos de manera individual, podría apuntarse una de experiencia estética. Si atendemos a Eisner (1998) en el

uso del lenguaje expresivo, metafóricamente la imagen del despertar nos remite a una idea de abrir los ojos al mundo, descubrimiento, el inicio de algo nuevo, una pauta entre un estar inicial y otro final, es por ello que pienso que podría traducirse este momento en experiencia estética.

Esta situación sobre el despertar me lleva a plantearme preguntas, que en ese momento no puedo contestar, pero que dejaré constancia de ellas para futuras líneas de investigación. ¿Es posible hablar de experiencia estética colectiva? Si bien la experiencia estética se presenta de manera individual, no se podría negar que hay momentos en los que se genera un clima que potencia hacia una experiencia estética colectiva: la experiencia estética individual se anuda con la experiencia estética con quien comparto espacio y tiempo.

Después de esta reflexión continué con el análisis en la línea temporal. Me pareció que la imagen del despertar poseía tal potencia que la tomé para seguir con una exploración que diese paso a la partitura corporal desde el movimiento consciente, que no había podido realizar. En esta ocasión decidí dar las indicaciones más explícitas en comparación con la sesión anterior en la cual había sumado una serie de indicaciones que en su conjunto resultaban complejas de ejecutar, lo cual como ya vimos resultó en caos. Esta vez con una consigna muy sencilla dejé que el ejercicio fluyera, les propuse que utilizáramos el movimiento de flexión y extensión de un lado a otro que los llevaba a levantarse, pero agregando canon para el turno de cada uno:

Liza.- Ok, ok... perfecto... vamos a hacer algo, ahora que dicen eso del despertar, vamos a jugar con eso. Vamos a tratar de sacar algo de este movimiento final, ese despertar, a ver qué sale...

Mivica.- Sí profa, yo sentí como que todos despertábamos de un sueño cuando nos vimos a los ojos.

Liza.- Bueno, vamos a repetirlo, pero esta vez lo hace cada uno en canon. Ya saben qué es canon... ¿recuerdan? –expliqué nuevamente para que no hubiese duda– recuperen esas sensaciones del despertar, vienen al centro que será el punto de encuentro entre todos. Aquí al centro hacen contacto visual y vamos viendo qué pasa, a dónde los lleva.

Exploraron un par de veces más su propio despertar, después organizaron el turno en que cada uno iba a comenzar para unirse al colectivo. El canon fue un poco difícil de llevar por la cuenta en que cada uno iba a salir, las primeras dos veces llevé una cuenta en voz alta para que cada uno ubicara salir cada tres tiempos. Anuncié que en la próxima los dejaría solos.

Resultado de eso se perdieron un poco, pero querían seguir intentando.

Sp.- Profa, mejor usted siga contando, cuando dé palmada ya va cada uno...

Vaolladía.- No, es que no están contando, algunos hacen el despertar en menos tiempo y luego se van los tiempos y...

Mar.- ¡Ay! Tú quieres que te cuenten, que te digan dónde seguir en automático, ya, ¡vamos a hacerlo entre nosotros!

Liza.- A ver, tranquilos, esto es para que lo disfruten... me encanta que tengan sus propuestas, vamos a darles orden: por el momento, por el tiempo no vamos a llevar las cuentas tal cual, cada quien puede hacer el despertar a su ritmo, el punto es que sientan al compañero para que sepan cuando les toca.

Vaolladía.- Profa, pues mejor nos ponemos en el orden, o sea así como nos vamos levantándonos, al lado del que sigue.

Liza.- ¡Ándale! excelente idea, vamos a probar así.

Ese -Ya que llegamos al centro, ¿qué?

Vaolladía.- Pues así como en el mapa, partimos de un punto como nuestra casa, volvemos al centro, ahí nos encontramos que es como la escuela y luego volvemos a casa.

Mar.- ¡Ah! Como el recorrido pues.

Aer.- Pero ¿cómo? ¿Entonces vamos a hacer el recorrido que trazamos con el estambre?

Mar.- ¡Aaagh! no, no así, “es una forma de verlo”, pero no es como que vayamos a hacerlo tal cual⁴⁵.

Liza.- Piensen en que fluya el movimiento, dejen que fluya, así como en la exploración primera en el suelo, déjense guiar por la respiración que fluye por el cuerpo, entonces el movimiento también fluye...

Después de organizarse y pasarlo un par de veces hasta que se sintieron satisfechos con lo logrado, “presentaron” el ensamble final. Fue un momento en el que me sentí especialmente conmovida. Les di las gracias y les pedí que se agradecieran entre sí por compartirse.

⁴⁵ Mar se notaba con un especial interés por organizar, quizás hasta el punto de parecer irritarse con otros compañeros que no tenían tan claro qué hacer, por ello decidí intervenir en un par de ocasiones para dejar en claro que lo importante era que lo disfrutaran, que no se frustraran y que dejaran que el movimiento fluyera tal y como en la exploración anterior. Es interesante observar también cómo en este ambiente quizás acostumbrado a formas más convencionales de clases, al yo dejar el control absoluto del taller aludiendo a una forma más horizontal de relaciones, ese lugar de la figura autoritaria queda libre para ser tomado por alguien más, en este caso Mar.

Espero que quien esté leyendo esto haya tenido alguna vez un momento durante la impartición de sus clases en el cual no es ni guía, ni acompañante, se convierte en observador, ese momento lo identifiqué como la experiencia estética del docente. Cuando por fin después de algunos ajustes a la secuencia inicial, de tropiezos, de intervenciones, de pensar en cómo llegar, darle la vuelta, cambiar la estrategia, entonces logro ver que están ahí. Los veo moverse proyectando un sentido, los veo organizarse, los veo estar no sólo esperar, los veo motivados por ver los resultados en lo que están logrando, con ganas de intentar e intentar hasta que salga, veo sus respiraciones profundas acompañar su despertar, lo veo mirarse al centro, los veo volver a su punto de inicio con los ojos abiertos, su mirada fija en un punto, los brazos a los costados, sin ganas ya de ocultarse.

Figura 11.



El despertar: partitura corporal colectiva. Jueves 13 de junio del 2019. Unidad Preparatoria nº27, Acapulco Guerrero. Archivo personal.

Posterior a este momento no pedí hacer ninguna reflexión, quizás un hecho que va en contra de mi yo investigador, me pareció que no había más que hablar, todo lo que habría

que decirse había sido ya hecho, por lo que di paso a la siguiente actividad que fue proyectar el fragmento de la película “Belleza Americana” que quedó pendiente en la sesión pasada. Directamente después de la proyección, sin reflexión tampoco sobre lo que habíamos visto, les pedí que nos colocáramos en el piso sentados en círculo, pusieran sus objetos al centro y nos contaran un poco el por qué habían elegido estos en específico.

El propósito tanto de la proyección como del compartir los objetos estaba puesto en reflexionar acerca de la cotidianidad. Para entrar un poco en contexto, esta escena es cuando un chico le comparte a la chica protagonista el fragmento de una grabación que hizo un día en el cual todo parecía cotidiano, se encuentra con una bolsa de plástico que se deja arrastrar por el aire, sube, baja, gira, rosa el suelo en donde están unas hojas secas; en todo ello él ve una danza y entonces se da cuenta que “hay toda una vida detrás de las cosas” y reflexiona acerca de toda la belleza que se puede encontrar en el mundo. Este fragmento me pareció bastante ilustrativo acerca del efecto de prendamiento, ese momento en el cual el sujeto encuentra una adherencia al mundo a través de la significación, el valor y el sentido que se le da a lo percibido sea un objeto o un fenómeno. Es este efecto de prendamiento el perseguido durante toda esta propuesta. Continuaré con el análisis después de apuntar lo que cada uno compartió.

Diflu.- Traje un llavero, este llavero siempre lo traigo porque salgo yo cuando era pequeña y mi mamá, esa vez me llevó al circo y nos tomaron esa foto.

Mini.- Mis lentes, porque sin ellos literal no veo nada, veo como una pared, mis lentes me permiten ver todo y por eso los valoro tanto —se puede ver que los lentes tienen un alto aumento—.

Ese.- Yo no traje nada, pero sí tengo esto. Es mi teléfono porque siempre lo tengo conmigo y me permite comunicarme con mis amigos. Y mis lentes porque también con ellos puedo ver.

Mar.- Mi mochila porque siempre la cargo a todos lados, aunque no venga a la escuela, siempre me acompaña y llevo mis cosas. Mis audífonos porque ¡amo la música! Y cuando me los pongo me desconecto de mi realidad, de la horrible y asquerosa realidad.

Vaolladía.- Traje este suéter que era de mi abuelita y es lo único que nos queda de ella de recuerdo porque falleció hace poco y mi mamá me dijo “no vayas a ensuciarlo, donde lo ensucies...” y pues ya me anduve arrastrando por el piso con el ahorita pero no quería quitármelo, sentí que mi abuelita me acompañó... También traje este estuche porque me lo regaló una amiga el año pasado y fue la primera vez que una amiga me regalaba algo. Y este es mi cuaderno de dibujo, bueno, el último porque mis dibujos son todo, en ellos puedo expresar todo lo que siento, sea bueno o malo.

Mivica.-Yo traje esta pulsera porque era de un amigo que falleció hace poco y él me la regaló, él tenía una igual y el se quedó con esa y yo con esta. Esta en realidad no la saco porque no quiero perderla, pero siempre la tengo presente. Traje mi reloj porque mi reloj me ayuda a llegar a tiempo, es un regalo de mi papá de mis quince años.

Sp.- Yo traje esta taza porque me la regaló mi hermana, me la regaló porque sabe que me gusta mucho el café, pero ella ya no vive con nosotros, se fue pues de la casa pero cuando me tomo mi café en esta taza siento que me acompaña... También traigo este cuaderno de dibujo, es el más reciente

porque no me gusta pensar en lo viejo, no me gusta ver mis cuadernos viejos de hecho, porque me recuerdan el pasado... sólo quiero ver las cosas nuevas. Y este lápiz que tiene aquí grabada una frase en japonés que me regaló mi mejor amiga de la secundaria, cuando me siento muy triste o enojada dibujo en este cuaderno con este lápiz y me siento mejor.

Aer .- Yo traje este carrito de “Hot Wheels”, es un carrito que me acompaña siempre, nunca lo saco de mi mochila porque me recuerda a Sinaloa, de allá donde viví, allá dejé como ¡trescientos carritos! Tenía muchos porque cada vez que salíamos a pasear mi papá me compraba uno, pero pues no me traje todos, sólo este. También traje esta pulsera porque esta pulsera me acompañaba en un viaje el año pasado que hice con mis papás, fue el último viaje que hicimos en familia porque luego mis papás se separaron. Y también traigo mi cuaderno de dibujo, quería traer mi violín pero no quise cargar –risa tímida–, ese violín es el objeto más importante en mi vida, mi mamá estuvo trabajando toda una temporada vacacional sólo para comprármelo porque es muy caro así que ¡uff! lo cuido como a nada en el mundo, pero traje mi cuaderno de dibujo en su representación –risa nerviosa– aunque no soy taaan bueno dibujando, pues, es una forma de expresión también que uso para sentirme bien, para eso, para expresarme.

Como me he posicionado desde los cimientos de esta investigación, no es el objeto en el que reside la experiencia estética, sino en la interacción entre este y lo que para el sujeto significa, no quería dejar pasar lo que cada uno expresó acerca de sus objetos, pues en este relatarnos lo que hay alrededor del mismo, es decir lo que significa para cada uno, es lo que hace que el objeto cobre relieve y sentido para el otro. No es el objeto el importante, sino

todo lo que se revela detrás de las palabras de cada uno, la vida que hay detrás de las cosas, la vida que puede venir de la experiencia con ese objeto, como en este caso, o la vida que podemos imaginar detrás de, como en el caso de la bolsa de plástico en el vídeo. Traigo a cuenta nuevamente a Mandoki (2006) cuando menciona que:

No sólo desde que nacemos, sino desde que despertamos cada mañana buscamos oportunidades de prendamiento: escuchar el canto de los pájaros, sentir la frescura de una ducha, oler el perfume del jabón, palpar la ropa limpia, saborear un café... así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos para ir tejiendo nuestra existencia como la abeja se prenda de flor en flor. Si nuestra apetencia estética dependiera de las obras maestras del arte, difícilmente sobreviviríamos al elemental y a veces tan difícil acto de ponernos de pie cada mañana. (Mandoki, 2008:90)

En esta cita se habla del efecto de prendamiento que sucede en la cotidianidad, si bien se plantea como un aspecto general que se suscita en cualquier ser humano sobre la tierra (excepto aquellos con enfermedades mentales que les impiden asirse a la realidad) me gustaría hacer una focalización en el contexto. Basada en mi experiencia personal y en cómo surge el interés por la impartición de este taller que parte del cotidiano como materia prima para la experiencia estética, es en este contexto específico en donde crecí y formé la primera etapa de mi vida en la cual nunca supe qué era una experiencia estética (aunque seguramente la haya experimentado), y cuando lo supe parecía algo propio de la gente cercana al arte. Este contexto en el cual si nos quedamos a esperar presenciar esas obras maestras del arte jamás podremos acceder a tal experiencia, por ello es que el cotidiano, las cosas comunes, el día a día es que se vuelve tan relevante para esta propuesta.

No es necesario ir a un museo, escuchar una obra de Bach, ver el ballet ruso de Bolshoi, o simplemente viajar a la Ciudad de México para asistir a las mejores exposiciones de arte contemporáneo para reconocerse a sí mismos como sujetos con apetencia estética. ¿No es pues, el des-prendamiento, la falta de arraigo, de conmoción, de empatía, de valor y significado a lo mínimo, a lo cotidiano, a lo próximo, al prójimo lo que nos tiene actualmente como estamos?

Quiero aclarar que no estoy en contra de la experiencia estética que se vive a partir del arte, sólo considero que hay situaciones específicas en las cuales es necesario recurrir a lo elemental a falta de lo privilegiado. De hecho, aunque tengamos esos privilegios, comenzar a experimentar desde lo que está a la mano tampoco está de más.

Esto requeriría quizás un análisis más profundo de las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que cobran efecto en nosotros como sujetos para estar cada vez más des-prendados, sin embargo no es el tema central de esta tesis, aunque por otro lado, sí es tema mi postura estética y ética en que la educación estética mediante un factor tan relevante como la experiencia estética haga parte y participe del mundo al sujeto: el todo le habla a él y, él como parte que le habla al todo.

Posterior al momento de mostrar sus objetos, les agradecí por compartirse, se puede evidenciar aquí que el hecho de que hayan traído objetos tan significativos para ellos revela el espacio de confianza que se generó en el taller. Después pasamos a una reflexión acerca de lo que se había dicho de los objetos en relación con el video.

Mar.- Pues es como nuestras cosas, o sea, alguien más puede ver esa pulsera y no darle importancia, pero tiene un valor diferente para cada uno.

Ese.- Sí, como que todo depende de la percepción pues, de cómo lo ves tú.

Liza.- Ok... ¿y de lo que vieron en el video?

Vaolladía.- Bueno, ahí pues de la bolsa que está bailando, le dice que hay belleza en el mundo, a pesar de que todo parezca feo o malo.

Mar.- O sea, es como yo cuando me pongo los audífonos, cuando escucho música las cosas no parecen tan malas...

Liza.- Ok, ok... Por lo que algunos contaron por aquí, dibujar, escuchar música, tocar un instrumento les permite expresarse. ¿Pero qué pasa por ejemplo en los recorridos que han hecho ahora a sus casas cuando les he pedido que pongan atención?

Aer.- Profa, como que las cosas se ven distintas, o sea no son distintas, a lo mejor sigue siendo, no sé, feo pero puedes ver otras cosas que antes no. O sea, por ejemplo, de la bolsa que vio el de la película, una bolsa toda fea que tira, que contamina, que nadie quiere y que se mueve por el aire el chico la vio como si estuviera bailando.

Mar.- Las cosas cobran otro sentido –dice alguna frase que parece prescrita sobre la percepción y los sentidos para comprender el mundo con tono y gesto de desinterés y monotonía–.

Liza.- Sí, eso que dices es importante, pero ese dar por hecho es lo que nos puede llevar a la rutina, por ejemplo, los sentidos, percibimos todo nuestro alrededor por los sentidos pero por todos los sentidos y a veces parece que conocemos todo con sólo verlo, con sólo un sentido.

Aer.- Es que además que no hay que verlo nada más, hay que observarlo.

Quería hacer esta reflexión para, de alguna manera saber si estábamos andando por la misma ruta, si el video había cobrado sentido en relación con los objetos y en general con el proceso que se estaba llevando en el taller, o si habían quedado al aire algunas nociones. Al

tratar de profundizar un poco más en lo que expresaron me resultó como si estuvieran diciendo sobre lo ya dicho, por lo tanto, me pareció que con lo ya expresado fue suficiente y tomé la última idea para enlazarla con la siguiente actividad. Al surgir la idea de que no basta con ver, sino que hace falta observar, referencia a una mirada más detallada a la que usamos comúnmente, hice énfasis en apropiarnos también de lo que nos rodea por medio de los otros sentidos, pauta que sería parte de la siguiente exploración:

Liza.- Y olerlo, y tocarlo y probarlo, y escucharlo... conocer desde todos los sentidos nos puede brindar una idea diferente de las cosas... Vamos ahora a dar un recorrido por la escuela desde ahí, desde todos los sentidos, vamos a ver qué pasa cuando atendemos a todos nuestros sentidos. Vamos a dar un recorrido cada uno atendiendo al sentido que eligió, si surge alguna idea la apuntan en esta hoja y la doblan antes de pasarla al siguiente (a modo de cadáver exquisito). Ese decidió quedarse a “cuidar las mochilas”, no había necesidad de ello, pero fue evidente que no quería salir.

La escuela se encuentra semivacía, son las 13:15 hrs. El calor se siente inmediatamente al salir del auditorio que tiene aire acondicionado.

Liza.- Bien. ¿Por dónde iniciamos?

Alumno no identificado.- Hay que bajar.

Nos dirigimos a la planta baja del edificio de enfrente, ahí encontramos un pasillo oscuro, a un costado del pasillo se encontraba un muro alto, entre el edificio y el muro se encontraba por todo el pasillo un estanque de agua, en el cual se encontraba una fuente. Recorrieron toda esa zona. Yo los iba siguiendo. Decidieron detenerse ahí, observaron primero, un poco distantes del estanque, después se acercaron poco a poco, metieron las manos al agua,

tocaron las rocas, escuchamos el caer del agua, les dije que trataran de oír ahí donde el agua no fluía; llegó el olor a agua estancada también llegaron otros olores de alrededor. Yo los iba siguiendo.

Vaolladía.-Yo quiero anotar “huele a agua de calzón.”

Liza.- Ok... estoy segura que puedes decirlo con otras palabras, más poéticas...-Risas-

Vaolladía.- ¡Ah! ¡Ya, ya! ¡Ya sé cómo!

Seguimos por el pasillo que va a dar al patio central que se usa como estacionamiento. Me dijeron que “cuando hay eventos especiales sí quitan los coches”.

Percibimos desde ahí, pidieron apuntar. Les dije que se fueran pasando la hoja pero que seguiríamos. Alguien propuso seguir hacia una de las cafeterías. Nos detuvimos. Percibimos.

Diflu.- Profa, vamos por acá.

Nos dirigimos hacia la cancha. Tiene una vista hacia una parte de la bahía de Acapulco que en otra visita no había notado.

Liza.- ¡Wow... qué afortunados!

Diflu.- Sí, está bonito pero no muchos bajamos por acá, mire quiénes están. Se observan chicos deportistas. Las chicas comienzan a empujarse en señal de querer que una se acerque, como en juego. Les pregunto por Aer, en dónde se quedó. Pasamos por la segunda cafetería, Aer se incorpora.

Aer.- Perdón profa, es que me quedé con el poli que me preguntó que qué tanto hacíamos.

Me río, continuamos.

Alumno no identificado.- Hay que subir.

Subimos en el edificio en el cual nos encontrábamos en la planta baja.

Subimos al segundo piso, desde el cual se veía una parte de Acapulco.

Mivica.- Es bonita nuestra escuela.

Liza.- ¡Sí, lo es! Aunque pudiera parecer –me interrumpo– aunque pueda de pronto haber basura por varios lados.

Mivica.- No, pero no tanta, o sea, quiso decir sucia ¿no?

Liza.- No, no...

Diflu.- Ya ahorita como que se ve mucha basura, pero en las mañanas está limpio, todo recogido.

Mini.- Lo que sí profa es que huele manchado en algunos lugares.

Sp.- A meados.

Reímos. Se nos va el tiempo observando desde el segundo piso en donde se ve el puerto, reconociendo por nuestras narices la ciudad, sintiendo sobre la piel el viento caliente pero que de alguna manera ayuda equilibrar la sensación de calor. Escuchando los coches, el freno constante de los camiones de ruta de pasajeros, el acelerar de los taxis vochos típicos de Acapulco. Se nos va el tiempo, o quizás apenas se nos presenta. Volvemos al auditorio.

De todos los recorridos que pude haber escogido, me interesaba particularmente que ellos eligieran los puntos por los cuales quisieran transitar para activar esos lugares que fueran relevantes o significativos para ellos. De esta forma, al mismo tiempo, los hago partícipes, sujetos activos en su entorno, sujetos que activan su entorno, con esto quería propiciar una experiencia en la cual pudieran reconocer un espacio que les resulta común

desde una atención más profunda al poner en marcha todos los sentidos, para percibir aspectos que de otra manera no logran ser percibidos.

Esta exploración está atravesada por un referente a la deambulación surrealista (Careri, 2002), más no como un acercamiento al surrealismo como tal, retomo que “en esta ocasión no se trataba de dirigirse a un lugar de la ciudad elegido previamente, sino de llevar a cabo un recorrido errático por un vasto territorio natural.” (Careri, 2002: 66). Evidentemente en esta ocasión no se podía llevar el recorrido en un territorio natural, pero sí recurrí a la aleatoriedad de la ruta, en la que conforme avanzáramos quien quisiera podía cambiar la ruta o podíamos detenernos en algún punto que nos causara interés sin tenerlo previamente planeado, dejar que el espacio nos hablara.

También tenía planeado que durante el recorrido apuntaran en una hoja, a modo de cadáver exquisito, frases que surgieran al percibir algo que les llamará la atención a partir de la interacción con alguno de sus sentidos. Varios querían escribir pero teníamos que seguir, me di cuenta que no iba a funcionar que todos apuntaran en la misma hoja. Por lo cual les pedí que registraran en la memoria sus observaciones para anotarlas después.

El siguiente ejercicio consistía en una composición a partir de elegir un lugar en el espacio recorrido y a modo de instalación colocar sus objetos para romper con la lógica del mismo, jugar con: ¿cómo se podría reinterpretar el espacio cotidiano si se juega en la composición con espacios y objetos que pertenecen a este mismo? Después de explorar con el rompimiento de esa lógica tendrían que plasmarlo en una producción plástica con acuarela.

Al terminar el recorrido no pedí que hiciéramos reflexión, sino que integraran su experiencia directamente a la producción. Les dije que jugaran con los objetos, que los

distribuyeran, que probaran distintas formas de ponerlos, sobreponerlos, distancias, etc. y que pensarán que el escenario en el que se encuentran fuera uno de los sitios que más llamaron su atención en el recorrido.

Se repartió el material, cada uno eligió un lugar del espacio para trabajar. El silencio que reflejaba concentración en lo que hacían se mezcló con algunas conversaciones esporádicas y con música que me pidieron permiso para poner. Quedaban pocos minutos para acabar la sesión. Acordamos terminar media hora después para que terminaran con calma. Nos pusimos de acuerdo para empezar el día siguiente a las 11 am ya que por ser viernes muchos estaban libres desde antes.

Aer.- Profa, ¿a poco ya mañana termina el taller?

Liza.- Sí, ya.

Ese.- ¡Ora! termina el viernes.

Mar.- Mañana es viernes...

Aer.- Se me fue el tiempo volando...⁴⁶

Salimos del auditorio, ya casi no había nadie en la escuela.

En esta última actividad de composición caí en la prisa de cumplir con todo lo planeado, pues me salté dos partes del proceso: la primera era explorar más posibilidades con los objetos y la última un recorrido por las producciones de todos para terminar con la reflexión. En perspectiva veo un error muy grande porque hice que trajeran los objetos significativos, se abrieran a contarnos y posteriormente no les di el énfasis en la actividad,

⁴⁶ La jornada concluyó con el siguiente diálogo: Sp.- Profa, ¿me presta las acuarelas? Es que me gustaría pintar más hoy en mi casa en la tarde pero no tengo... Liza.- Llévatelas, llévate pinceles y un godete también. Nos vemos mañana.

sólo les dije que hicieran una composición que ni siquiera fue vista por los demás. Pude haber abandonado el recorrido y cerrar con la composición y poco más.

Ese punto de la composición que me salté para ir directamente al recorrido hizo que fuera muy abrupto pasar de un momento tan íntimo a la exposición en el exterior, justamente el momento de la composición era el punto de transición. Con ello, ahora que puedo y tengo tiempo, me puedo detener a reflexionar sobre eso, sobre el tiempo. Este aspecto es una constante durante el taller, específicamente la falta del mismo, en ese sentido creo que me haría falta planear los ejercicios con mayor precisión o apegarme más a los tiempos que ya tenía contemplados, aunque es un hecho que esta es una de las variables con las que nos enfrentamos cuando estamos frente a un grupo y no siempre se puede. Por otro lado, no hay que perder de vista que todas las sesiones se vieron modificadas, lo cual repercutió directamente en el factor temporal al hacer los reajustes. Puedo notar a estas alturas que todo fue una tensión constante entre mantener y soltar, en algunas ocasiones pude soltar y dejarme llevar por lo que iba aconteciendo, en otras ocasiones volvía la sombra de la planeación, que finalmente pesa.

Todo esto me lleva a un balance general de la sesión, la primera parte de la sesión resultó afortunada en la exploración propioceptiva y los alcances que logré tanto en la activación somaestética como en la búsqueda del movimiento con sentido. Al ejercicio de extraer los objetos del cotidiano le faltó la vuelta final para profundizar en ellos desde otras cualidades más allá de las experienciales. El recorrido también fue una actividad bien lograda pues se activaron los sentidos y se prestó atención a detalles que anteriormente pasaban desapercibidos. Como mencioné anteriormente, hizo falta una reflexión final, no la

hubo, pero en su lugar se produjo un momento de interacción significativo con los chicos y chicas.

Todo lo anterior me ha permitido dibujar una línea metodológica mucho más clara, los momentos se notan más diferenciados y el porqué del trabajo a partir del cotidiano comienza a ser mucho certero tanto en su reflexión estética como en los fines pedagógicos en donde las actividades que lo involucran logran tener una mayor claridad y cohesión.

9. Llegar. Estática de la estética.

La última sesión se dividió en dos partes, la primera fue para poner en marcha el eje de exploración del andar como práctica estética desde la imaginación y la construcción de microficciones situadas en el cotidiano y se llevó a cabo en el aula. La segunda parte fue dedicada al cierre del taller y fue en el auditorio.

Figura 12. Ruta transitada en la sesión 5 hacia construcción metodológica.

<p style="text-align: center;">Actividades realizadas</p> <p>Activación somaestética: Calentamiento mediante caminatas por el espacio</p> <p>Exploración: -Exploraciones en el andar (diferentes situaciones con el uso de la imaginación) -Creación de microficciones a partir de las situaciones de las exploraciones previas.</p> <p>Primera vuelta al cotidiano: No mural</p> <p>Segunda vuelta (cierre): Instalación</p>
--

La primera parte tenía planeado articular lo teatral con el andar como práctica estética a partir de imaginar diferentes formas de desplazamientos. La segunda estaba planeada para concluir el taller con una instalación en un espacio dentro de la escuela que los chicos eligieran en colectivo. Dicha instalación no se realizó en el exterior, sino en el auditorio por cuestiones que se verán en el análisis.

Estábamos por comenzar la sesión cuando llegó Coco, quien no se había aparecido en dos sesiones, acompañado de un amigo, Chico nuevo. Coco me preguntó si podía integrarse su amigo, yo accedí. Afortunadamente la decisión no causó más repercusiones que un poco de desestabilización en los ejercicios iniciales pues Chico al principio estuvo juguetón y disperso, situación que se logró trascender por la dinámica que ya se había generado en el grupo y el resto simplemente atendió mis indicaciones. Coco se debatía entre seguirlo o integrarse, pero al final ambos se incorporaron. Apunto esta situación desde ahora aunque no profundizaré posteriormente en ella, será claro lo que sucedió durante el relato.

La primera parte de la sesión fue un calentamiento para activar la propioceptividad pero esta vez no fue de manera estática sobre el piso sino andando, con ello busqué que pusieran atención en partes específicas del cuerpo como las articulaciones en relación con la forma en que caminan, hacer consciencia de cómo apoyan cada pie al dar pasos, tratar de caminar con las puntas, luego con los talones, parte interna y externa del pie. En cada variación pedí que pusieran atención en cómo las otras partes del cuerpo se veían afectadas. Después la consigna fue poner atención a los sentidos. A la par que andaban por el espacio con las consignas que fui dando, les pedí que trataran de equilibrar el espacio, buscar que no se aglomerasen sólo en un rincón y caminar en diferentes direcciones.

Este tipo de calentamiento a partir de desplazamientos es muy característico del teatro y aunque se estaba movilizando para trabajar posteriormente a partir de nociones de esta disciplina, el interés seguía estando puesto en el entrenamiento de la propiocepción y la percepción. Para entender mejor esta articulación en los ejercicios con principios metodológicos del taller valdría la pena decir que cuando me encontraba en el diseño de la secuencia didáctica no encontraba por dónde ligar el *andar como práctica estética* con el teatro, esto porque la concepción de esta práctica es hacia el exterior, lo estético es aquello

que ocurre justamente afuera, en el espacio público. Entonces, en conversaciones con mi tutora llegamos a la idea que se podía trabajar a partir de la imaginación por medio de los desplazamientos, que también son muy comunes en ejercicios teatrales. Si bien se logró cierta articulación y ponerse en marcha con buenos resultados, debo decir que me sigue hace falta una vinculación mucho más profunda y para ello en el futuro pienso seguir en la exploración de las posibilidades que brindan las nuevas teatralidades, como por ejemplo, la escena expandida⁴⁷, manifestaciones en donde encuentro mayor apertura para conectar con otras disciplinas y prácticas, y sobre todo, sacar al teatro de las cuatro paredes.

Apunto otro hecho, el que haya habido un mayor dominio y equilibrio del espacio en los desplazamientos fue una buena señal de la dinámica que se gestó en el grupo. Por ejemplo, en comparación con la primera sesión en la que también se llevó a cabo una caminata y pude notar dos patrones de movimiento que aparecen en casi todos los grupos primerizos en este tipo de actividades: caminar en círculos y ocupar sólo algunas partes del espacio mientras que en las otras se forman huecos. En esta ocasión se logró casi de forma inmediata el romper con estos patrones. Muchos son los factores influyentes en esta hazaña, tales como aquellos que se encuentran detrás de la formación de una dinámica grupal: atención, interés, concentración, armonía, confianza, ritmo grupal, este último que no es cualquier cosa de lograr.

Después de la exploración de los desplazamientos les pedí que quedaran en parejas. Las indicaciones fueron observar a su compañero a detalle, saludarlo con diferentes gestos,

⁴⁷ “RETOMAR la definición de dramaturgia de J.A. Sánchez puede ser útil para dibujar un mapa de las distintas dramaturgias de montaje que se acercan entonces a un nuevo territorio que se denomina como campo expandido, donde ya no sólo existe la puesta escena, si no que la obra por así decirlo se abre hacia el espectador de formas distintas a cómo lo hacen las de las obras-representaciones y sobre todo, que crean un dispositivo para cambiar o posibilitar las nuevas relaciones entre los creadores y los espectadores, muchas veces convirtiendo esta relación con el objetivo de la escena presentada” (Villegas y Del Monte, 2014: 4).

intentar notar características que no habían advertido antes en él o ella, poner atención a los detalles. Finalizaron con una muestra de afecto según el nivel de confianza que sintieran con el otro, no era forzoso un abrazo, pero en todas las parejas se dio la oportunidad. Mientras ellos interactuaban les platicué un poco de la complicidad que surge cuando se trabaja en el escenario, particularmente en el teatro. En este momento requerí de un acercamiento de persona a persona entre parejas⁴⁸ para generar confianza, puesto que después trabajarían entre ellos para realizar una escena.

Les pedí que en parejas eligieran tres de los tipos de exploración que habíamos hecho durante las caminatas anteriores, por ejemplo tres tipos de desplazamientos o tres momentos de llegada y encuentro con el otro, con ellas realizarían una escena en la cual se encontrarán en situaciones cotidianas y, al introducir un elemento que rompiera con esa cotidianidad, jugar con cómo ese elemento cambia el curso de la historia inicial. Les di algunos minutos para organizarse. Me interesaba que los chicos pudieran notar cómo las situaciones cotidianas pueden ser puestas en foco y, a partir de un mínima alteración se genera la acción.

Al presentar los ejercicios por parejas pude notar que hubo un mejor manejo del espacio escénico, que atendieron algunas de las indicaciones que di en la primera sesión. También dejaron de describir las situaciones para comenzar a actuarlas. Las escenas que representaron estaban centradas principalmente en situaciones dadas en la escuela con las variantes de la extracotidianidad. Cabe aclarar que específicamente cuando hablo aquí de extracotidianidad es en referencia a la construcción del drama en el teatro convencional en

⁴⁸ Los ejercicios en parejas es algo que no había contemplado intencionalmente en el diseño de la secuencia. Al diseñar la secuencia la mayoría de los ejercicios fueron de lo individual a lo colectivo. En la primera sesión hubo algún momento en donde trabajaron en parejas cuando tenían que trazar la trayectoria del otro, pero fue sólo en cuestión de colaboración.

el cual una situación “extracotidiana” irrumpe en el mundo de ficción para generar el conflicto que de paso a la acción. En ese sentido hicimos un momento de notación acerca de qué se había visto en las escenas.

Es verdad que pude encontrar una forma de ligar el teatro con otro de los ejes de exploración del taller como lo fue el cotidiano, no obstante, resultó un enlace muy endeble, pues fue un ejercicio que no trascendió, es decir, que no aportó a un proceso de experiencia estética. Considero también que el ejercicio de los desplazamientos tiene una ligera relación con el andar como práctica estética, pero la segunda parte del ejercicio sobre la creación de escenas cortas no fue más que una forma ilustrativa de cómo funciona el teatro tradicional en la construcción de una historia lineal en la cual aparece una circunstancia que detona el conflicto.

En general pude notar en el análisis que los ejercicios correspondientes a teatro no están tan amalgamados como las demás exploraciones. Uno de los problemas que veo actualmente es que me quedé con una concepción muy limitada del teatro, cuando no necesariamente tenía que buscar que las exploraciones terminaran en una escena o no en una escena tradicional, tendría que haber indagado más acerca de otros recursos teatrales, o incluso buscar en las nuevas teatralidades posibilidades de vincular el cotidiano y el andar como práctica estética. Quizás es que di por hecho el teatro, cuando aún tiene mucho que decirme y yo tengo mucho que buscar en él, a diferencia que, con las artes visuales y la danza, de las cuales a pesar de tener nociones básicas me di a la tarea de buscar las formas de vinculación más idóneas para lo que quería lograr.

Cabe aquí una reflexión más profunda. Al tener interés en realizar una propuesta interdisciplinaria en principio no cuestioné que el teatro, con los conocimientos adquiridos en la profesionalización y la práctica pudiera realmente aportar a la propuesta. Con danza y

artes visuales no me fue en absoluto difícil encontrar las formas de articulación, quizás por este aspecto de “inocencia” y desconocimiento profundo de otras disciplinas que nos hace verlas con menor rigurosidad y encontrar otras posibilidades.

Actualmente me encuentro en una etapa diferente, después de concluir la maestría, y en el transcurrir del último semestre he podido reflexionar y acercarme a las nuevas teatralidades, sobre todo a partir de lo visto en el Seminario Especializado 3 de la maestría. Si bien anteriormente había tenido ya un acercamiento a la escena expandida⁴⁹, es verdad que no había tenido una comprensión real de las implicaciones y posibilidades que brindan estas prácticas para vincularse con otros saberes disciplinares dentro de las artes, o incluso con otras áreas del conocimiento. Este fenómeno podría ser una muestra fehaciente de la espiral del conocimiento en la cual, al volver a un mismo tema pero en un momento diferente de mi vida pude notar cosas que anteriormente no había notado y, sobre todo al poner en marcha aquello que anteriormente sólo había tenido un acercamiento desde la teoría y nunca en un proceso interdisciplinario como tal.

Pienso entonces que el trabajo en procesos interdisciplinarios, implica romper con las barreras puestas en nuestras formaciones, la actualización de las manifestaciones y el cuestionamiento de las formas aprendidas. Mucho se habla en la teoría interdisciplinaria de los desplazamientos, justamente, entre las disciplinas que se ponen en juego, pero habría que enfatizar también en los desplazamientos que suceden dentro de la disciplina a la que

⁴⁹ La escena expandida es un término acuñado para categorizar las nuevas formas del espacio escénico en las prácticas del teatro contemporáneo y deviene del Campo Expandido estudiado por J. A. Sánchez: “puede ser útil para dibujar un mapa de las distintas dramaturgias de montaje que se acercan entonces a un nuevo territorio que se denomina como campo expandido, donde ya no sólo existe la puesta escena, si no que la obra por así decirlo se abre hacia el espectador de formas distintas a cómo lo hacen las de las obras-representaciones y sobre todo, que crean un dispositivo para cambiar o posibilitar las nuevas relaciones entre los creadores y los espectadores, muchas veces convirtiendo esta relación con el objetivo de la escena presentada.” (Villegas y Del Monte, 2014: 4)

“pertenece⁵⁰”. Pienso también en esa palabra, pertenecer: si pertenecemos a la disciplina seguiremos nuestra práctica para y por ella. Por el contrario, si tomamos la disciplina como nuestra, si hacemos que ella nos pertenezca entonces podemos tomar lo que de ella se amolde según cada proceso.

Continuo con la parte final del taller. Como última producción restaba hacer un mapa colectivo de la escuela a partir las percepciones recabadas en el recorrido del día anterior, antes de pasar a la instalación que diera cuenta de todo lo acontecido. Mi propuesta era realizar una instalación en la cual cada uno eligiera un trayecto para ir de un punto a otro punto a otro dentro de la escuela y en ese trayecto realizar una composición con todas las producciones hechas durante el taller. Lo pensé como una forma de intervenir el espacio, sin embargo, la propuesta fue modificada, tanto la del mapa de la escuela como la de la instalación. Les planteé la idea y esto fue lo que sucedió:

Vaolladía.- No profa, van a criticarnos, van a decir que estamos loquitos.

Liza.- ¿No hablamos en la primera sesión de atreverse a hacer las cosas de maneras diferentes?

Mar.- Pues sí pero luego aquí son bien criticones, nos van a hacer bullying

Sp.- Yo digo que mejor sea en el auditorio, ahí hacemos todo el mapa, además el auditorio fue en donde estuvimos el taller, bueno, la mayoría, pero ahí estuvo más padre pues.

Consensuaron hacerlo en el auditorio en cuanto se desocupara de la actividad que se estaba realizando, por lo que aprovechamos el tiempo en el aula para terminar de hacer el mapa en colectivo de la preparatoria.

⁵⁰ Retomo esta noción desde cómo nos presentamos en la vida profesional: “soy de teatro”, por ejemplo.

Ese.- Profa, ¿y si en lugar de mapa hacemos un mural?

Liza.- La idea de mapa no es como tal hacer esas divisiones del territorio, sino a partir del recorrido que hicimos ayer, de las experiencias que hemos tenido en el taller puedan plasmar en conjunto qué significa para ustedes este espacio, qué valor sentimental le dan a la prepa, cómo se sienten ustedes aquí, cómo podrían representarlo. Entonces, no veo problema en que sea un mapa o mural⁵¹.

No es la primera ocasión en la cual los chicos hicieron comentarios que denotan un ambiente hostil en la institución, esta percepción muy marcada repercutió en la decisión de no realizar la instalación en un lugar expuesto en donde, a criterio de la mayoría, podrían sufrir burlas o incluso sus cosas podrían ser destruidas. La propuesta de realizar la instalación en el auditorio, espacio que se había transformado ya en un lugar cargado de experiencias y significado intersubjetivo a partir de vivido en el taller, les resultó mucho más seguro. ¿Será esta señal de la transformación de espacio en lugar, y no sólo eso, sino de un lugar seguro? De ser así, el propósito de trabajar desde la concepción de los espacios afueradentro fue posible.

Para fines prácticos en esta parte del análisis, recordemos que los espacios afueradentro son categorizados por Kántor (2007) como aquellos espacios en los cuales se juega dentro de los límites del confinamiento físico, conductual e ideológico que se juegan mediante las reglas de la institución, y el afuera en donde se juegan las formas más variadas de juventud. De manera análoga la autora promueve estos espacios, no sólo como aquellos que están fuera de lo curricular sino aquellos en los cuales a partir del adentro físico se abre la

⁵¹ Aunque no fue un mural propiamente sino una pintura colectiva pues no se realizó en un muro sino en un trozo grande de papel. En adelante me referiré a él como “No mural”.

posibilidad de acceder al exterior y, finalmente lo abordado en estos espacios tenga una repercusión con lo que se juega dentro de la misma institución.

Con fines de profundizar en el concepto, apunto aquí los niveles que encuentro de espacios afueradentro, retomados desde Kantor pero también localizados particularmente en esta intervención: 1) Espacios afueradentro de los contenidos curricular y extracurriculares. 2) Espacios físicos afueradentro en donde la escuela presta sus instalaciones físicas para llevar a cabo distintas actividades y, la institución en la cual se ponen en juego aspectos conductuales e ideológicos. Y uno que surgió durante esta intervención 3) Meta espacios afueradentro: espacios afueradentro dentro del espacio afueradentro, es decir, el espacio que se generó internamente en el taller fue un ambiente especial al que se vivía fuera de él en el espacio escolar.

En ese sentido, la instalación hecha dentro de la escuela hubiese podido ser un canal con el cual lograr una hibridación de los espacios en el nivel dos, el afuera que trajeron por medio de la experiencia en el taller generado por lo extraído de sus vidas diarias fuera de la escuela, y aquello que se vivió dentro de la institución. En cambio, un nivel tres se vivió en la exploración de las trayectorias de personas que no fueran parte del taller –lo cual en sí involucra una conexión con el espacio fuera del aula y la interacción y exploración más allá de nuestras cuatro seguras paredes– y el ejercicio del recorrido del día anterior. Ambos niveles, con sus condiciones comenzaron a abrir la posibilidad de conexión entre las distintas formas afueradentro, evidentemente sería necesario más tiempo de trabajo para tener mayores repercusiones.

Otra de las cosas que se vieron modificadas fue la del mapa. Uno de mis referentes fue el trabajo con la noción cartográfica⁵², no en su sentido formal sino sólo como motivo que guió el taller, tanto para exploraciones como para producciones, vinculado al *andar como práctica estética*. La propuesta de los chicos fue hacer un mural, en lugar de un mapa, tradujeron la idea a lo más cercano para ellos desde lo escolar, en donde el mural tiene gran peso. Quizás también por una necesidad de utilizar códigos más cercanos, (figurativos o miméticos) como los utilizados en el mural a diferencia de las cartografías que podría resultar un tanto más abstracto. Atendí a la propuesta del No mural, de alguna manera este también era un mapa que no mostraba caminos o rutas específicas, señalizaciones, o divisiones territoriales, sino experiencias. Además, todo lo que había puesto en marcha durante el taller tenía como finalidad que ellos se asumieran como entes creativos, entonces sus propuestas en esta sesión final, como en la otras, fueron bienvenidas y puestas en marcha.

Comenzaron a organizarse para repartir el material, se notaban ya familiarizados con este momento. Les pedí que dividieran el total del papel para que cada uno tuviera un espacio para pintar.

Diflu.- Sí, como que se vayan uniendo ¿no? Así como los caminos que trazamos con el estambre...

Alumno no identificado.- Sí también podríamos hacer así que nos juntamos en el centro.

⁵² “La cartografía artística, por lo tanto, es activa en cuanto va abriendo y cerrando relaciones en la medida en que va conteniendo y liberando las fuerzas y sus sensaciones. De esta manera una cartografía artística crea un cuerpo de sensación, un cuerpo que, hablando estrictamente, no es un objeto (obra de arte) ni un sujeto (su experiencia), sino una actualización de fuerza que acompaña obra y espectador, emergiendo de acuerdo con sus condiciones locales.” (Zepke, 2008: s/n)

Liza.- Ándale, eso está padre, que se vayan expandiendo hasta encontrarse con el resto.

Cada uno comenzó de manera individual, pero compartiendo al mismo tiempo, se dieron ideas, compartieron los materiales, se dieron recomendaciones entre ellos. Me preguntaron si podían poner música, entonces se turnaron para poner música los que quisieran, como en sesiones anteriores había sucedido en el momento de producción.

Acerca de las características que había tomado nuestro espacio afueradentro, se puede notar que en este momento de producción, al igual que en otros durante el taller, se generó un ambiente un tanto festivo, un modo de convivencia y, es la convivencia, otra de las características apuntadas por Kantor. Este aspecto me remite también a Gadamer (1991) cuando habla del carácter de fiesta existente en el arte, cuando dice que “si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa” (p.46).

Rondé entre ellos y les pregunté a cada uno sobre el significado de lo que plasmaron en el No mural.

Dos empezaron a trazar unas “sopas maruchan”. Les pregunté el por qué...

Mar.- Porque eso representa nuestra amistad, los momentos cuando vamos a la cafetería y nos comemos la sopa y platicamos y nos divertimos, nos contamos nuestras cosas, es como salir de la rutina.

Vaolladía.- Sí, ahí nos fuimos conociendo más entre nosotras y luego se fueron sumando otros. Para mí es como un refugio, no quiero llegar a casa y entonces mejor me quedo comiendo sopa maruchan.

Mar.- Seeeh...

Liza.- Entiendo el significado que tiene para ustedes... sólo me preguntaba por qué la sopa maruchan como tal, si la sopa maruchan pudiera representarse de otra forma...

Chico nuevo.- ¿Y por qué no? ¿por qué no la sopa?

Liza.- Tienes razón... ¿por qué no?

Coco dibujó unos calcetines, sus calcetines de colores que lo hacían sentir diferente al resto, que al igual que él llevaban uniforme. Una chica dibujó una flor que habían arrancado hace poco de la fuente que visitamos⁵³.

Ese.- Es que la arrancaron, eso es como todo lo que hacen algunas personas aquí en la escuela, quitan las cosas bonitas, las cosas buenas de los demás. Por eso no queríamos salir a poner nuestras cosas allá afuera profa, porque las destruyen.... Aer dibujó un cuadrado con colores adentro.

Aer.- Representa para mí la escuela que encierra los colores, la diversidad, la esencia de cada uno...Pero luego aquí, aunque esté delimitado se va expandiendo, va a traspasar la línea negra, voy a sacar los colores.

Chico nuevo pintó una mano que sostiene un frappé.

⁵³ En la sesión anterior, cuando hicimos el recorrido en la escuela, al encontrarnos en la fuente algunos de ellos me contaron que había nacido una flor ahí, pero que ya la habían arrancado otros compañeros.

Chico nuevo.- Es un poco como lo de la sopa maruchan, esos son los momentos en que estoy con mis compañeros y me la paso jugando, es el momento más interesante de la escuela. También dibujé estos ojos, esos ojos como llorosos, de los momentos tristes que han pasado en mi vida pero que cuando estoy aquí con mis compañeros los puedo compartir y luego otra vez hacer tonterías con ellos.

Diflu dibujó tres siluetas humanas con una especie de raíces de colores en el interior de cada una.

Diflu.- Son mis mejores amigas que conocí aquí en el prepa este año y yo, lo que está dentro de nosotras es lo que no todos ven pero entre nosotras nos hemos llegado a conocer, y eso que llevamos dentro al final nos va uniendo y hace como una protección, como si fuera un escudo que nos protege.

Una chica dibujó un paisaje.- No se abrió a contarme el significado.

Otra chica hizo un dibujo de sí misma.

Sp.- Soy yo, la mayoría del tiempo estoy aburrída aquí en la escuela, como que no encuentro sentido, por eso cuando me aburro me pongo a dibujar y ahora me dibujé a mí misma aburrída y de malas.

En el caso de Vaolladía y Mar me llamó la atención que hayan decidido hacer una “sopa maruchan” que es un producto comercial, cuestioné pues me parecía que estaban recurriendo a convencionalismos y precisamente quería que salieran de ahí, sin embargo en su respuesta pude encontrar el significado que encerraba para ellas. Estaba interesada en que a partir del taller se alejaran de los referentes comunes, con referentes comunes pienso en aquellos íconos, imágenes que tienen un referente inmediato, quería que descubrieran

otras formas de representación, las propias. Entonces, el que apareciera una sopa maruchan rompía un tanto con ese propósito de trascender lo inmediato, aunque cumplía con el de expresar sus formas propias. Finalmente, para ellas el plasmar ese elemento tenía un significado y valor compartido, detrás de esa imagen publicitaria icónica había un sustento a partir de todo lo que explicaron que significaba. Desconozco si ellas tenían un referente previo, por ejemplo, del arte pop.

Lo que se comentó sobre el significado encerrado detrás de la sopa maruchan, me remite nuevamente a la necesidad de organizarse en grupos en los que se encuentra protección y seguridad para afrontar el ambiente hostil, como en el caso también de Ese que señala que en la escuela destruyen, física y simbólicamente, y Diflu quien también encuentra protección con su grupo de amigas, esto refuerza la necesidad que tiene cada uno de agruparse. También existe la intención de no llegar a casa, en el caso de Vaolladía y por lo tanto resguardarse en la escuela, con sus amigos, con esos grupos en los que se sienten cómodos y protegidos. En ese sentido vinculo ese aspecto con la necesidad de abrir más espacios de esta índole, tomando en cuenta lo abordado en el contexto de Acapulco, en el que actualmente se cuenta con pocos o nulos espacios seguros para que los jóvenes se puedan agrupar, encontrar, organizarse, dispersarse, etc.

En Aer también se apunta algo referente a las condiciones que presenta la institución, la cual tiende a encerrar los colores que representan metafóricamente la individualidad de cada uno, aunque inevitablemente como en su pintura, los colores se salen de su caja y se filtra por los muros de la escuela para mezclarse con los colores del otro. En esta metáfora se cristaliza la percepción acerca del ambiente que se vive en este contexto por parte de los jóvenes.

Asimismo, se puede notar que algunas referencias en lo que plasman son aspectos personales: Coco en busca de la individualidad, de algo que lo haga distinguirse del resto, los colores de los que habla Aer. Chico nuevo y Sp hablan de la escuela como ese lugar de aburrimiento y que sólo con sus amigos es llevadero haciendo cosas absurdas o en el caso de Sp quien sólo al dibujar le encuentra sentido a estar ahí.

Mientras cada uno hacía su parte del No mural, alguien propuso que en el centro pusieran frases, como títulos de la parte de cada uno, todos aceptaron, pero al ir finalizar alguien más propuso dejar la huella que dejaban su manos con pintura, eso les pareció una mejor idea y accedieron con entusiasmo. Uno de ellos no quería hacerlo porque no se quería ensuciar la mano pero todos lo alentaron, dijeron que si no, no estaría completo el No mural así que terminó por hacerlo. Después dijeron que hacía falta la mía. Yo no tenía ninguna participación intelectual en la obra, pero sí en la experiencia del taller, que se convirtió en el tema del No mural. Bajamos al auditorio con todo el material y las producciones que se realizaron durante el taller.

Ya en el auditorio les pedí que de manera individual, con los ojos cerrados cada uno hiciera un recorrido con ayuda de la memoria por las experiencias del taller y detenerse un poco en aquellos ejercicios que les hubieran resultado significativos. Les recordé algunas de las actividades, enfatiqué en qué habían sentido, qué les había gustado, si habían descubierto algo, después los dejé en silencio. Algunos decidieron acostarse en el escenario del auditorio que usábamos para las exploraciones, otros se quedaron de pie, pero todos cerraron los ojos. Chico nuevo dijo que él no tenía nada qué recordar pero que igualmente iba a “reflexionar”. El que cada uno hubiese decidido en qué postura colocarse lo interpreto como un gesto de autonomía, de saber que están en un espacio en donde pueden hacer cosas que en otros lugares nos, ellos decidieron de qué forma quisieron hacer ese último

recorrido. No les pedí que se acostaran en el suelo, pero ya que algunos decidieron hacerlo así pienso también que, cuando se nos abren las puertas del suelo para explorar, para reflexionar desde ahí, para extenderse y dejar el peso caer, perder la verticalidad se puede volver parte del cotidiano.

Después de algunos minutos les pedí que me ayudaran a poner todos los trabajos extendidos en el espacio y que recorrieran y observaran para recordar algunas cosas que se les hayan olvidado durante la reflexión, notar el proceso que habíamos llevado, poniendo atención a lo individual y lo colectivo. Pedí que fuera un momento introspectivo de contemplación, pero fui víctima de mis propias enseñanzas pues comenzaron a externarlo:

Aer.- ¡Wow! Empezamos con trazos, con líneas y terminamos con esto – señala el No mural–.

Ese.- ¡Ay, qué bonito! Quiero tomarle fotos.

Liza.- No se preocupen por eso, ya les mandaré yo las fotos.

Sp.- ¿Podemos llevarnos lo que cada uno hizo? Quiero pegar este en mi cuarto.

Liza.- Sí, al final... Bueno, vaya cada uno tomando sus producciones y busquen organizarlas de una forma en la que encuentren sentido marcando el trayecto del mapa de los recorridos que cada uno hizo de su casa aquí, pueden unirlo con estambre, cada uno elija un color –puse a su disposición estambres de diferentes colores–.

Diflu.- ¿Y podemos quedarnos con el estambre de recuerdo también?

Liza.- Sí.

Cada uno comenzó a organizar su propio trayecto, algunos recordaron que tenían algún punto en común durante el trayecto y también trabajaron sobre eso.

Chico nuevo.- Profa, yo no tengo ninguno... ¿puedo agarrar estos que nadie agarró?

Liza.- ¡Sí, me parece bien! Son de una chica que no vino hoy, puedes tomarlo y trazar tu trayecto.

Le expliqué cómo estaba organizado el mapa y comenzó a trazar su propio camino.

Apunto dos cosas hasta aquí, la primera es que el hecho de que quisieran tomarle fotos, conservar sus producciones, o incluso el querer quedarse con el material “de recuerdo”, me hace pensar en el valor que adquieren los objetos, pero no por el objeto en sí, sino por la carga simbólica que cada uno le da a partir de la experiencia. Esto me hace pensar en Dewey cuando dice que para el artista la cristalización de la experiencia estética es por medio del objeto de arte. El otro aspecto que me parece interesante es el hecho de que su objeto de arte producido desde la materia prima extraída del cotidiano tenga la posibilidad de retornar al cotidiano pero transformado.

El otro punto es en relación a Chico nuevo, quien a pesar de haber estado sólo en la última sesión y que le haya sido en un inicio un tanto difícil acoplarse a la dinámica ya dada en el taller, se puede notar interés para integrarse, desde que quiso participar en el No mural, abrirse al expresar el significado de lo que estaba pintando, el hecho de que en la introspección haya dicho “no tengo qué recordar pero voy a reflexionar”, en este momento cuando se apropia de las producciones de alguien que no estaba para realizar su trayectoria,

da cuenta de la necesidad de pertenencia a un ambiente como el que se generó en el taller.

Cuando todos estuvieron listos observamos en conjunto, recorrimos el mapa.

Liza.- Bueno chicos, ya sé que hemos hecho esto muchas veces, quisiera preguntarles por última vez ¿Qué notan?

Alumno no identificado.- Creatividad.

Alumno no identificado.- Imaginación.

Alumno identificado.- Caminos.

Alumno no identificado.- Diferentes perspectivas.

Alumno no identificado.- ¡Colores!

Alumno no identificado.- Formas.

Alumno no identificado.- Formas de ser también.

Alumno no identificado.- Experiencias.

Liza.- Ok. Experiencias... y ¿qué dicen esas experiencias?

Alumno no identificado.- Alegría.

Alumno no identificado.- Unión.

Alumno no identificado.-Conocimiento del otro.

Alumno no identificado.- Explorar, experimentar cosas que nunca antes había hecho.

Alumno no identificado.- A mí siempre me había gustado el arte, como que me llamaba la atención, pero no me había atrevido a hacerlo.

Alumno no identificado.- ¡Locuras!

Alumno no identificado.- Atrevimiento.

Alumno no identificado.- Experiencias compartidas.

Alumno no identificado.- ¡Un grupo! ¡Somos un grupo!

Alumno no identificado.- Para mí es algo que no siempre entendí pero sí siempre sentía cosas distintas, o sea, cosas buenas, bueno, cuando hicimos la relajación corporal en el piso no sentí bonito, como que me dio tristeza de que no quiero o no quería a mi cuerpo...

Liza.- Qué padre que hayas encontrado eso aquí -le sonrío-. Vale... ¿Alguien más nos quiere compartir algo que haya sentido?

Vaolladía.- Yo profa: cuando fuimos a dar el recorrido por la escuela la verdad sentí pena, no quería que me vieran ahí como loquita –risas– pero después ya estando todos juntos me valió y me sentí acompañada en estas locuras... y luego no sé, como que vi diferente la escuela, la vi bonita.

Sp.- Cuando bailamos, que fuimos así poniendo los pasos entre todos aquí en el auditorio me sentí liberada.

Aer.- ¡Yo ahí sentí hasta que íbamos a volar! –Risas–.

Mar.- Yo siento como que no aprendí cosas nuevas, porque dibujar ya sabía, me gusta el arte, me gusta la música, me gusta actuar, me gusta todo, sólo siento que viví cosas diferentes y que por primera vez no me aburrí.

Ese.- ¡Ay yo me la pasé muy bien la verdad! ¡No quiero que termine!

Alumno no identificado.- ¡Sí profa! Denos más clases –gritos de apoyo– .

La idea inicial era primero notar en el sentido que habíamos estado haciendo, desde los elementos de la composición, algo, muy poco se dijo en ese sentido pues el ambiente ya estaba muy cargado de emotividad y la notación se fue hacia el sentido experiencial, así que dejé que siguiera ese flujo, así como toda esta última sesión en la que tuvo mucha presencia mi papel de observadora. En general los comentarios que se dijeron apuntan hacia experiencias positivas, cargadas de significados compartidos y la formación de

intersubjetividad, el hecho de que sientan que formaron un grupo, las experiencias compartidas. Otra línea va hacia el haber hecho cosas que nunca antes se hubiesen atrevido y sensaciones nuevas que surgieron. También se reafirma el sentido de grupo, que ya se ha señalado, se formó en el poco tiempo de compartir, la mayoría de los participantes sólo se ubicaban entre sí, sólo entre Mar y Vaolladía y Coco y Chico había cierta cercanía.

Les pedí que en una hoja pusieran algún comentario acerca de lo que les había parecido el taller en general, por si quisieran decir algo que no se atrevían a decir frente a todos, alguna inconformidad o cualquier cosa. Les hablé un poco acerca de los intereses que movieron el taller, les agradecí por haber sido parte, por la confianza y por la disposición. Alvarado vino al final para tomarnos algunas fotos todos juntos. Nos despedimos con un abrazo, algunos más cálidos que otros y comentarios acerca de no querer terminar el taller.

Esta sesión me permitió observar el lugar que tuvo el teatro durante toda la intervención, situación que me hizo reflexionar no sólo sobre la postura disciplinar en la propuesta sino en mi vida profesional actualmente, lo cual marca una línea conclusiva. Resultó muy relevante en esta sesión el espacio tanto físico como simbólico generado durante el taller, pues, por un lado, el espacio simbólico estaba cargado de significados compartidos a partir de las experiencias vividas, lo cual posibilitó una dinámica grupal propicia para la experimentación y el flujo de propuestas por parte de los chicos con plena seguridad de ser atendidas y puestas en marcha. Por otro lado, la delimitación del espacio físico y simbólico repercutió en un sentido de pertenencia y protección contra el ambiente hostil que se vive en la cotidianidad escolar de este contexto.

Una de las principales preocupaciones que me guió para hacer una intervención en este contexto y en este nivel educativo fue por el interés de generar un espacio en el cual se privilegiara la creación artística en los jóvenes, que se alejara de los enfoques de la

educación artística que privilegian la técnica, dejando poco espacio para el ente creativo de quienes participan. Creo que durante todo el taller, pero sobre todo en esta última sesión este propósito se ve materializado. Se pueden notar que el concepto del cotidiano tendió un puente entre los espacios afueradentro pero también entre la educación artística y la educación estética, aspecto que se pondrá en evidencia en las conclusiones finales.

Es posible que haya ocurrido una experiencia estética en algún momento del taller, sobre todo hacia la parte final en donde hicimos un recorrido por todo lo acontecido o, nuevamente, en el momento de producción cuando cada uno compuso su trayectoria. Sin embargo, en lo que quisiera enfatizar en esta última sesión no es en la experiencia estética de un momento en específico, sino en una experiencia estética del total. El hecho de que al final quisieran llevarse sus producciones, que quisieran tomar fotografías de todo, que quisieran que el taller no terminara o incluso los comentarios –quizás muy en broma– sobre que los adoptara, me hacen pensar en que este taller fue una experiencia total para ellos, que hay un antes y un después, no sólo en relación con el arte, sino de ellos mismos y de su relación con el entorno. Muestra de ello son algunos de los comentarios en papel que recibí:

“Realmente no esperaba nada pero con esta primera y última clase me di cuenta que lo que mueve mi vida es el arte...”

“Fue raro al principio de todas las sesiones, sentía que no iba con lo que estábamos viendo; al final sí conectaba, me gustó mucho el inicio de la sesión en el auditorio donde nos movimos de diferentes formas en el piso y el momento de relajación...”

“Sinceramente no tenía planeado entrar, una vez dentro me di cuenta que podía ser como realmente soy. Encontré en este taller la serenidad, paz, diversión y gente interesante, para mí este taller de arte es como un refugio. La actividad que más me gustó fue pintar con mis amigos...”

“Me gustaron todas las experiencias de este curso, empezando por encontrarme a mí, conectarme con mi cuerpo, relajarme, sentir que en el arte no hay imperfecciones...
Simplemente le agradezco a la maestra por haber escogido esta preparatoria...”

“Aprendí que un desastre no puede ser malo en su totalidad, las cosas bonitas no tienen que ser perfectas. Relajarte puede ser un proceso simple. Imaginar a veces es una escapatoria (liberación)...”

“Me gustó cada día de este taller y no me arrepiento de haber ingresado, fue una manera de no llegar temprano a casa y poder relajarme por medio de pintar y actividades. De alguna forma me liberó.”

“Me hizo darme cuenta que no hay límite para el arte y que no importa lo que piensen, expresarte de distintas formas es hermoso, yeah...”

Conclusiones: Punto de llegada y nuevas derivas.

El Antes y el Después.

No me gustaría que este apartado final fuese tan solo un ejercicio de recapitulación. Muchos de los puntos importantes fueron enfatizados y desarrollados con pertinencia en cada uno de los apartados. Por lo tanto, intentaré utilizar este espacio para construir una postura de todo lo que ha repercutido en mi práctica y posteriormente, intentaré esquematizar una propuesta metodológica resultado de esta investigación.

Al comienzo ya me venía planteando una educación artística que contemplara un enfoque interdisciplinario. Por algunas experiencias previas con acercamientos muy básicos e intuitivos a dichos procesos que me mostraban un camino desafiante y al mismo tiempo oportuno a mis intereses dentro del arte. Comenzaba también el interés por la experiencia estética, para profundizar en el estudio de este fenómeno me posicioné en la estética pragmatista para sustentar una propuesta de educación estética.

Hablaré de la formación del artista docente. Al posicionarme desde aquí, actualmente me pregunto: ¿cómo el artista con una formación que contempla la estética pragmatista se acerca a su entorno y por ende, a su contexto social, cultural y político? y ¿qué formas encuentra el artista docente que se adscribe a la estética pragmatista para poner el énfasis en sus procesos y no el producto? Considero que si bien ya tenía puesto el interés en prácticas dentro de la educación artística que se alejaran de la línea tradicional, el tránsito por la maestría y la realización de esta investigación me ayudaron a crear una postura mucho más sólida de la forma en que quiero ejercer la docencia en las artes.

Considero que la estética pragmatista me ayudó a sustentar una idea previa en la que se valora la educación artística y estética, no en búsqueda de la profesionalización sino en la

formación del sujeto con herramientas otorgadas por estas prácticas para posicionarse frente al mundo, ya no sólo como espectador de arte sino como agente de cambio.

La postura que presento del artista docente no contempla tan sólo al artista que goza de autonomía en sus discursos, posturas, ideales, etc. y que ejerce esa libertad por medio del arte. Tampoco pienso en el artista que comienza a dar clases como una forma alterna de ganar dinero, lo cual es muy loable, pero que conscientemente no logra que su práctica como maestro de artes cobre un sentido más allá de enseñar una técnica o forma de hacer, pues no muestra interés en ello. Pienso pues que una postura de artista docente es la de quien se forma conscientemente y quien puede dejar de lado sus propias creencias para brindar a sus alumnos procesos que contemplen más allá de sus propias preferencias, inclinaciones, tendencias, etc. y que el arte pueda ser una herramienta para conocer el mundo, al alcance de todos. Un artista docente que no sólo se pregunta por el significado de su práctica artística en general o de una obra en específico, sino que se hace la pregunta por el sentido y de igual manera, lleva a sus alumnos a cuestionarse, en ese sentido. Considero a la vez que el artista docente con una formación cercana a la estética pragmatista ejerce una práctica mucho más cercana a la vida común con quienes comparte su hacer, permite la posibilidad de vincular el cotidiano con el arte, cuestión que fue mi punto de partida y al que retorno con una nueva mirada.

Por otro lado, el haber llevado a cabo esta intervención mediante la construcción de los espacios afueradentro me permitió visualizar aspectos del contexto en los cuáles quizás de otra forma no habría enfatizado y que al final tuvieron gran peso en la intervención, tales como la falta de espacios de convivencia y reflexión para las juventudes de Acapulco, y aventurándome un poco, no dudo que de muchas otras provincias de nuestro país. Esta

situación es pues parte del cotidiano de estos chicos, al igual que las variadas formas de violencias a su alrededor y que irremediabilmente hacen acto de presencia en sus cuerpos, en sus ideas, en sus formas de expresión. Me interesa pues desde ahora y hasta donde sea posible, seguir explorando con el basto material que proviene del cotidiano. Aquello que damos por hecho, y también aquello que a pesar de ser cotidiano no deja de ser tabú, pero que está ahí y que es necesario abordarlo para generar esos espacios de reflexión y crear esos lugares que den significado y sentido a los jóvenes de hoy en día.

Una de mis inquietudes al comenzar a diseñar el taller fue el movilizar las diversas formas de expresión en los participantes, la expresión mediante el uso de la palabra ya sea a través de formas verbales, corporales, plásticas, etc. Considero que de alguna manera esta inquietud cobró sentido cuando los jóvenes tuvieron un espacio para hablar de sus emociones, sentimientos, incertidumbres, gustos, disgustos, etc. Esto con tan sólo una semana de intervención. Me gustaría en el futuro tener más tiempo para generar experiencias y reflexiones que puedan luego tener influencia en su vida, a partir de esta propuesta metodológica, intentando generar en ellos capacidad de agencia para enfrentar esta situación actual que considero como *una deriva*.

Hace mucho que para mí el arte por el arte dejó de tener sentido. Desde que me adentré en la docencia encontré otro sentido a mi profesión y no porque con el hecho de dar clases de teatro los chicos aprendieran a actuar, escribir, contar una historia, hacer una escenografía, que pudiesen poner en marcha todo lo que podía enseñarles, en pro del teatro, para tener más teatro, para generar más público, para que vieran que el teatro es “necesario”. Sino porque vi cosas en sus procesos que me permitieron ver que un niño, adolescente o joven que logra –a partir de un proceso significativo y minado de detonantes

que pudieron terminar en experiencias estéticas—, expresarse de alguna manera diferente a las convencionales, es un sujeto que se cuestiona, es un ser humano al que difícilmente se le podrá volver a decir que las cosas se hacen de una forma y sólo de esa forma. Por eso es que para mí el teatro no es lo único ni lo más necesario si el fin de la enseñanza del teatro es el producto y no el proceso y, además apelo a la amplia diversidad de expresión que se encuentra en todas las manifestaciones artísticas y ¿por qué no? también las consideradas no artísticas.

Para llegar a estas conclusiones, que más que concluir estas reflexiones finales me abren paso a nuevas derivas, debo decir que me costó trabajo afirmar que, si bien mi interés primario comenzó puesto en la educación artística, en el trayecto padecí un desplazamiento hacia la educación estética y aunque esto ha sido un experimento inicial, ante tropiezos que me hicieron *perder el tiempo*, también pude obtener aciertos que me hicieron *ganar espacio* en el terreno de la educación estética.

Hoy día afirmo un enfoque interdisciplinario y no sólo eso, no concibo una educación artística sin que se tome en cuenta una educación estética. Puede existir una educación estética sin ser necesariamente para la educación artística, pero no puede seguir vigente una educación artística que no contemple la educación estética.

Propuesta Metodológica.

Al principio no tenía claridad en lo que estaba tomando de la propuesta de educación estética del Lincoln Center Institute que retoma el IMASE aquí en México. Sabía que era un referente del cual me podía asir pues me interesó particularmente la forma en que el

Doctor Francisco González⁵⁴ nos impartía las clases en los seminarios especializados, no sabía qué exactamente de ahí, pero, a partir de las experiencias en las clases sabía que eso “funcionaba”. Así que comencé a rastrear su metodología, sin embargo, no busqué replicarla, sino que a partir de mi experiencia previa como docente y el elemento por el que hice todo un esfuerzo consciente por integrar –fue la notación profunda– realicé una propia propuesta.

En la notación profunda, elemento que me interesó desde Greene (2004) para “notar lo que está ahí para ser notado”, encontré un vínculo directo con la propioceptividad y la percepción, elementos igualmente fundamentales que se plantean en la propuesta del estudio de la somaestética de Shusterman (2002), a la cual logré prendarme casi al instante. De Jauss (2002) me pareció clara y funcional la sistematización en las tres formas de manifestación de la experiencia estética, poiesis, aisthesis y catarsis. Otro de los elementos a los cuales me prendé casi al instante fue precisamente al efecto de prendamiento planteado en Mandoki (2006) como parte del proceso para la experiencia estética a partir de reconocer el valor, sentido y significado. Tenía ya también el interés puesto en el cotidiano, por ello me acerqué a esta autora y su estudio de la prosaica que plantea la experiencia estética en los eventos comunes del ser humano, basada en un planteamiento deweiano. entonces, cuando leí a Careri (2002), el andar como práctica estética se me presentó bastante oportuno porque de esa manera encontraba la forma práctica de unir la estética con lo cotidiano. Careri (2002 y 2016) también me brindó los elementos metafóricos que me permitieron reconstruir la experiencia de lectura durante el análisis.

⁵⁴ El Dr. Francisco González es uno de los docentes que conforman la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. Su trabajo disciplinar es a partir de las artes visuales.

Motivos de inspiración nunca me faltaron y cuando diseñé la secuencia didáctica los tenía todos muy presentes, sin embargo, no tenía una metodología definida, lo cierto es que no todo funcionó de la manera esperada, algunos caminos me desviaron, algunos otros me llevaron directo a donde quería y, mediante la experiencia por el taller pude formular una estructura metodológica más clara.

Ahora puedo definir algunos principios metodológicos que contemple los siguientes principios:

- Se fundamenta en una postura de la estética pragmatista.
- El enfoque es desde el trabajo interdisciplinario haciendo uso de los materiales crudos y lenguajes de las artes.
- Me valgo de ejes de exploración: dados por las artes. Y ejes de articulación: que son el cotidiano y el andar como práctica somaestética.
- Enfatizo en el trabajo somaestético como puerta a la experiencia estética.
- Las formas de trabajo que preponero son el individual y el colectivo. El individual es un proceso necesario para el conocimiento y reconocimiento de sí mismo y de la relación con el entorno. El colectivo me otorga la posibilidad de intersubjetividad en la construcción del cotidiano.
- Cada fase se alterna con algunos momentos de reflexión además de la reflexión final.
- Distingo otras formas de notación:
 - 1.- Notación profunda desde la evocación.
 - 2.- Notación profunda que no se expresa en palabras, sino que se lleva directo a la expresión por medio de la producción.
- Reconozco cuatro fases durante las sesiones:

- 1.- Activación somaestética desde la propioceptividad y percepción.
- 2.- Exploración desde por lo menos dos elementos artísticos ya sean lenguajes, materiales crudos de las artes, conceptos o técnicas. La primera etapa de las exploraciones se juega sin un fin, tan sólo el de conocer o reconocer dichos elementos. Se privilegia lo lúdico, incluso se juega con la incoherencia, pareciera que lo que se está haciendo no tiene ningún sentido o fin hasta que poco a poco todos los elementos se van sumando y articulando entre sí. Idealmente se buscan exploraciones de formas del andar en espacios definidos, dependiendo las posibilidades de cada contexto.
- 3.- Primera vuelta al cotidiano desde construcción/producción individual o colectiva –según lo que se esté trabajando– Aquí se integran aquellas experiencias, objetos, referencias, todo el material que viene de su cotidiano para una primera fase de composición.
4. Segunda vuelta desde construcción/producción colectiva o individual. Se culmina con una segunda fase de la composición que dará el sentido individual o colectivo, según la fase anterior.

A la deriva.

Ya en la primera parte de esta tesis expongo el por qué de los ejes articuladores. Al atravesar por la intervención y al haber concluido el análisis, me dispongo a ampliar el por qué parto del cotidiano. ¿Por qué una experiencia estética que parte del cotidiano? Porque la mayor parte de los momentos de conmoción que vivimos son allá afuera, en la vida diaria, en la cotidianidad, y los dejamos pasar. Sólo enmarcamos aquellas experiencias estéticas validadas por el arte, al ser espectadores o activadores de una pieza artística. Y, sin embargo, muchas de las experiencias estéticas que viven los jóvenes pueden ocurrir fuera de las manifestaciones artísticas, dejándolas pasar de largo sin darles la posibilidad que los

formen y conformen su realidad. Veo justamente el cotidiano como esa pieza de arte contemporánea que necesita ser activada por el que antes era sólo un espectador.

Por otro lado, al inicio de mis intereses en esta indagación, el título versaba sobre “la experiencia estética como parte del proceso creador”, pues crecemos pensando que no somos capaces de crear algo, que no somos creativos y muy seguramente no lo somos porque sólo nos enseñan a replicar, aún en la clase de artes en donde supondríamos nos enseñan a imaginar. Además, vamos por ahí, habitando un cuerpo que desconocemos, un cuerpo que nos genera miedo tocar, observar, mover, flexionar, extender y dejar caer en el suelo a placer. De la misma forma vamos por ahí en un mundo físico que no tocamos, que no vemos, que no olemos, que no nos detenemos a escuchar, porque ese mundo se nos presenta quizás amenazante, pero, como decía una de las participantes del taller “no me había puesto a pensar” y todavía podemos hacer algo por cambiarlo. Quizás en principio desde la imaginación, desde el nicho del arte, desde el espacio que se abre para explorar el momento aparte. Pero quizás también, si nos vinculamos con el cotidiano para extraer material y transformarlo, ¿quién dice que no podemos llevar material de esta extracotidianidad para transformar el cotidiano? Es esa recursividad que busco con esta propuesta. Y repito, citando nuevamente a Gianni Rodari, quien habla en esta cita del uso de la palabra, y que yo he retomado desde el uso del arte: “No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

Referencias bibliográficas.

Libros:

Angrosino, M (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Careri, F. (2002). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.

Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Barcelona: Gustavo Gili.

Del Monte, F. (2014). Relaciones de tensión y apertura entre el concepto de dramaturgia y dispositivo artístico. En *Terra Ignota: Conversaciones sobre la escena expandida*. México: Carretera 45.

Dewey, J (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.

Fernández, L. (1998). El objeto de análisis y su enfoque, Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano, pp. 13-42. En Fernández Lidia. Instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.

Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, simbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.

Guerra, M. y Guerrero, M (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul*. México: Edere.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: GRAÓ.

- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Kantor, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero, Diker y Frigerio (comp). *Las formas de lo escolar*. (pp 209-224). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Ideo Books.
- Instituto Lincoln Center Para las Artes en la Educación (S/f). *Ingresando al mundo del trabajo artístico*. D.F: IMASE.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- Artículos:
- Charlot, B. (2009). Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 5-16.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente. *Última década*, 13, 59-77.
- Solano, G (2015). Factores de riesgos de violencia para las juventudes en Acapulco Guerrero, 2015. Recuperado de: <http://iiepa.uagro.mx/inicio/images/pdf/GABINOSOLANOO.pdf>
- Uscatescu, J. (2001). La cotidianidad. En *Investigaciones fenomenológicas*. *Revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 3, 211- 223. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5426>

Zepke, S. (2008). *La cartografía artística de la sensación: tres obras reciente de Rosario López*. Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología, 7, s/n. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907619>

Trabajos inéditos o de publicación informal:

González, L. (2019). Levantamiento de registros de las visitas a la Preparatoria No. 27. "Manuscrito en preparación". Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1jCBHGnjNgHXociAA5nhxNIUIW71xmPT8>

Tesis de maestría:

Alvarado, C.Y. (2017). Calidad del servicio percibido por los estudiantes del turno matutino de la preparatoria No.27 de la Universidad Autónoma de Guerrero. Universidad Autónoma de Guerrero: Acapulco, Guerrero.

Páginas institucionales:

Universidad Autónoma de Guerrero. (2018). Recuperado de: <https://www.uagro.mx/conocenos/index.php/historia>

Documentos oficiales:

México. Instituto Nacional de Geografía y estadística (2000). *Los jóvenes en México*. México: INEGI
Universidad Autónoma de Guerrero. *Plan de estudios por competencias de educación media superior 2010*. Chilpancingo, México: UAGro.

Índice de tablas y figuras.

Tablas

Tabla 1. Síntesis del diseño del taller.	95
Tabla 2. Códigos de los participantes.	102

Figuras

Figura 1. Ruta transitada en la sesión 1 hacia construcción metodológica.	103
Figura 2. Ruta transitada en la sesión 2 hacia construcción metodológica.	126
Figura 3. Ejercicio de triangulación, inventando historias.	152
Figura 4. Exploración de figuras geométricas en el cuerpo.	153
Figura 5. Mapa colectivo del puerto con estambre.	154
Figura 6. Trazado del mapa general antes de ir a los mapas particulares.	155
Figura 7. Producciones individuales.	155
Figura 8. Ruta transitada en la sesión 3 hacia construcción metodológica.	157
Figura 9. Ruta transitada en la sesión 4 hacia construcción metodológica.	176
Figura 10. Dejar el peso en el suelo: Exploración propioceptiva.	186
Figura 11. El despertar: partitura corporal colectiva.	194
Figura 12. Ruta transitada en la sesión 5 hacia construcción metodológica.	207

