

LA PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO COMO GENERADORA DE UNA MIRADA.
DOS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADAS EN UNA
EDUCACIÓN INTEGRAL

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios de Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

LA PERCEPCIÓN DEL *SÍ MISMO* COMO GENERADORA DE UNA MIRADA. DOS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADAS EN UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

ESTUDIO DE CASO

Que para para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

SANDRA CONTRERAS

Directora: Mtra. María Estela Eguiarte Sakar

Lectores: Dr. José Ignacio Prado Feliu

Dra. Karen Cordero Reiman

MÉXICO, D. F.

2014

LA PERCEPCIÓN DEL *SÍ MISMO* COMO GENERADORA DE UNA MIRADA.
DOS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADAS EN UNA
EDUCACIÓN INTEGRAL

Introducción	5
I. Fundamentación teórica para las prácticas intuitivas considerada en el replanteamiento de las estrategias mediáticas <i>Mi otro Yo</i> y <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	16
I.1 Fundamentación metodológica para la mediación artística en las estrategias <i>Mi otro Yo</i> y <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	16
I.1.1 La mediación artística como una vertiente del constructivismo educativo	16
I.1.2. Mediación artística como aproximación sociocultural y como forma de trabajo interdisciplinario	21
I.1.3 La Mediación artística como aproximación estética	26
I.2 Ejes filosóficos considerados en el replanteamiento de las estrategias <i>Mi otro Yo</i> y <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i> basado en las teorías de Edgar Morin y Jacques Rancière	29
I.2.1 La postura filosófica de Edgar Morin con respecto a la ética del género humano en la estrategia <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	30
I.2.2 La postura filosófica de Jacques Rancière que apuntala al conocimiento del <i>sí mismo</i> en las estrategias <i>Mi otro Yo</i> y <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	34
I.2.2.1 El conocimiento del <i>si mismo</i> desde la visión de Jacques Rancière	34
I.2.2.2 La percepción del <i>sí mismo</i> o “volver a sí mismo”	36
I.2.2.3 El dibujo como un lenguaje poético para poner en práctica la expresión creativa	38
I.2.3 El dibujo y los niveles de energía-tensión según el artista William Kentridge	40
I.3 Fundamentos para una propuesta de educación integral y humanista considerados en el replanteamiento de las estrategias mediáticas <i>Mi otro Yo</i> y <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	42
I.3.1 Los principios pedagógicos de Johannes Itten en la escuela <i>Bauhaus</i> y en “La Escuela de Itten”	45
I.3.2 Ejercicios planteados por Johannes Itten para la escuela <i>Bauhaus</i> y para “La escuela de Itten”	51

II.	Replanteamiento de las estrategias mediáticas <i>Mi otro Yo y Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i> desde una visión integral fundamentadas en Edgar Morin, Jacques Rancière y Johannes Itten	58
II.1	Ideas principales en torno a la evaluación de las estrategias realizadas de manera intuitiva y nuevas consideraciones a las actividades que no funcionaron	58
II.1.1	Evaluación reflexiva de la estrategia <i>Mi otro Yo</i>	58
II.1.2	Evaluación reflexiva de la estrategia <i>Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	64
II.2	Eje fundamental para el replanteamiento de mis estrategias mediáticas: la integración de los conceptos cuerpo-mente	67
II.2.1	La importancia de la visión integrativa cuerpo-mente	67
II.2.2	La importancia del cuerpo para la inducción de lo espiritual en la educación integral	73
II.3	Replanteamiento de las estrategias mediáticas <i>Mi otro Yo y Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i> tomando en cuenta la integración cuerpo-mente	79
II.3.1	Replanteamiento de las estrategias mediáticas tomando en cuenta la integración cuerpo-mente	87
III.	Conclusiones	91
III.1	La percepción del <i>si mismo</i> como generadora de una mirada	87
	Bibliografía	99
	Anexos: Descripciones completas de las estrategias de mediación <i>Mi otro Yo y Yo mi cuerpo y la Naturaleza</i>	104

INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente ocho años, el gobierno de Berlín decidió impulsar proyectos de educación a través del arte dirigidos por artistas, con los cuales buscaba apoyar y complementar la educación formal. Desde entonces, incorporada al proyecto, pero de manera intuitiva, he venido desempeñándome como mediadora de arte en la ciudad de Berlín (Alemania), realizando talleres en escuelas y llevando a cabo visitas guiadas en distintos museos.

A raíz de mi formación en la Maestría en Estudios de Arte en la UIA, decidí enriquecer mis actividades realizadas de manera intuitiva, con el fin de darles consistencia teórica. Pensé entonces analizar y replantear dos de mis estrategias de educación, basándome en los conceptos de la teoría de la educación integral¹. Así, albergada en estos fundamentos, logré perfilar de una manera más rigurosa mis aproximaciones mediáticas. Este replanteamiento aparece en el último capítulo del trabajo.

Antes de abordar los ejes fundamentales de mi propuesta del replanteamiento, fundamentaré teóricamente en base al constructivismo pedagógico, por qué, aplicar estas estrategias, es para mí una manera de hacer mediación artística.

Los ejes fundamentales en los que me baso, desde su perspectiva filosófica, provienen de las ideas de Edgar Morin y Jacques Rancière, cuyos pensamientos han incursionado en el ámbito educativo, sugiriendo valores y saberes fundamentales para la educación del siglo XXI. Ambos tienen la intención de crear una sociedad ética y sana que permita a través de la sinceridad, hacer llevadera una mayor justicia social.

¹ El término integral (*Ganzheitlich*) se remite a la propuesta educativa de Johannes Itten durante 1919-1922 en la escuela Bauhaus. Esta se refiere a que la educación debe impulsar por igual a la mente y a cuerpo con el fin de lograr un desarrollo espiritual.

Edgar Morin (1921, Francia), en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, propone pensar de una manera global nuestro planeta. Afirma que es indispensable hacer comprender al hombre que su condición humana, no sólo forma parte de una especie animal, sino del cosmos. Como parte de esto, advierte que debemos conocer nuestra propia naturaleza como humanos.

Jacques Rancière (1940, Francia), remarca la importancia que tiene para el individuo percibirse a sí mismo, para comprender que todo ser humano que, es digno de expresarse. El filósofo alude a las ventajas que para ello tiene el dibujo, considerado por él lenguaje universal, ya que puede emplearse aún con las personas no letradas. Rancière propone la percepción del sí mismo como eje para un pensamiento estético. (Cabe mencionar que las estrategias de mediación que replanteo toman el dibujo como herramienta práctica).

El otro eje teórico práctico que me permitió perfilar el replanteamiento de mis estrategias mediáticas desde una perspectiva integral, es Johannes Itten (1888-1967, Suiza, Alemania), pedagogo y artista quien, basado en fundamentos éticos y humanos, propone y puso en práctica una educación integral. Itten parte de la idea de que la educación y la vida están íntimamente relacionadas. Afirma que el cuerpo, la mente y el espíritu, deben de desarrollarse de manera paralela en el ser humano. En sus cursos aplicó ejercicios de percepción y expresión, seguidos por ejercicios teórico-prácticos, y ejercicios creativos; mediante los cuales cada alumno tenía que resolver problemas específicos y encontrar su postura frente a un contexto determinado. Mis estrategias estarán replanteadas partiendo desde el eje de la educación integral (*Ganzheitliche Erziehung*).

Tanto Morin y Rancière, como Itten, desde su postura educativa coinciden en que la ética, está íntimamente relacionada con la educación estética².

Llevar a cabo estrategias y prácticas educativas a través del arte es para mi una manera de hacer mediación. Es una actividad que posibilita la relación activa del individuo a través del arte, por lo que facilita al alumno la construcción de su propio conocimiento (tal como lo articula la pedagogía constructivista). Además, dichas prácticas tienen que ver con la

² Como dejaré claro a lo largo de esta investigación.

formación de mentes críticas y reflexivas, que sean capaces de reconocer una mirada propia y, por lo tanto, contribuir a la construcción de una sociedad más justa y sana³. Mas, para educar y hacer entender una mirada, es decir, para reconocer ésta, debe comenzarse por aprender a expresar emociones y sentimientos⁴, es decir, por generar experiencias intuitivas que den pie a la percepción del *sí mismo*.

La primera estrategias de la que parto se titula *Mi otro Yo*, la segunda *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*. Ambas fueron realizadas como actividades complementarias a la educación formal escolarizada.

Mi otro Yo fue una estrategia ideada por mi y, en aquél entonces, mi colega Anja Sommer. *Yo mi cuerpo y la Naturaleza* fue creada por mí. Es indispensable advertir cómo en la descripción de ambas estrategias, tal y como las llevé a cabo, aún no puede percibirse en ellas el sentido integral que es, precisamente, el que viene a dar riqueza a mi trabajo y que, en el replanteamiento basado en la teoría que describiré posteriormente en el inciso II.3., se notará mejor el cambio.

Con el fin de que el lector tenga una referencia concreta de las mismas, de su finalidad, y de los pasos metodológicos correspondientes, las describo brevemente. Para resaltar este primer esbozo he decidido darle un formato diferente al texto, pues así, se podrá establecer un paralelismo con los pasos metodológicos del replanteamiento final. (Ver inciso II.3.1 o p. 83)

³ Joseph Beuys a través de su arte y su “plástica Social” como artista, intenta a través del arte, sanar y transformar el cuerpo de una sociedad, haciéndola más crítica. Cuando una sociedad es más ecuánime y sincera, puede llegar a ser más ética y justa socialmente, es decir, más sana. Con esto aludo al artículo “El chamán Joseph Beuys: del ritual alquímico al cristiano” de Iñigo Sarriugarte Gómez de la Universidad del País Vasco: Lirño 14 Revista anual de Historia del Arte, 2008.

⁴ Según R. W Levenson, 1994, las emociones son alteraciones del cuerpo evocados por situaciones externas favorables o desfavorables que resultan significativos para la persona. Estas alteran la atención y pueden alterar la conducta del individuo para hacerlo más flexible. Además activan redes asociativas relevantes en la memoria. Por ejemplo, sorpresa, miedo, ira, alegría, etc. Los sentimientos los entiendo como representaciones o conceptualizaciones de emociones.

Primer esbozo de la estrategia metodológica *Mi otro Yo*

Mi otro Yo fue dirigida a alumnos una escuela de octavo grado (de 14 a 17 años de edad) que, dentro del sistema educativo alemán, la población de estudiantes es de bajo rendimiento académico. Chicos con pocas posibilidades de superación, provenientes del barrio marginal *Neukölln*, en donde la mayoría son extranjeros, por lo general turcos y árabes.

Quiero subrayar que aunque *Mi otro Yo* se llevó a cabo en Berlín, Alemania, dirigido a un grupo de jóvenes marginados, es una estrategia que también se puede aplicar a grupos de jóvenes de cualquier ciudad, donde predomine una cultura occidental, y en donde se vea la necesidad de fortalecer la identidad; es decir, el desarrollo del *Ser* a diferencia del *Saber*.

Justificación / Objetivos: Muchos residentes del barrio de Neukölln, en Berlín, habitado por un gran porcentaje de turcos y árabes y con pocas perspectivas de superación; ponen gran énfasis en su apariencia física y en las posesiones materiales. Por lo que el objetivo principal de la estrategia se dirigió a evidenciar en los jóvenes la diferencia que existe entre su *ser* (*individualidad*) y su apariencia física. Así ellos podrían reconocer el potencial de su *ser* y diferenciar entre su individualidad y la apariencia física. Lo que reforzará su identidad y la confianza en sí mismos de muchos de los jóvenes.

Dibujar su autorretrato, les ayudaría a indagar en torno a su individualidad, ya que el dibujo es la herramienta que me permitiría llegar a cumplir con los objetivos.

Material: Revistas, Hojas A2 (aprox. 4xcarta), pegamento, tijeras, Papel 120 x 190 cm/alumno, pasteles de oleo, pinceles, acrílicos, cañón.

Pasos metodológicos

Modulo 1

1. Presentación del proyecto y conocimiento mutuo.
2. Diálogo: ¿Qué es moda y para qué sirve? ¿Qué entender por estilo propio?
3. Ejercicio práctico: *Collage*. Compilación y clasificación de varios gustos en la forma de vestir, para entrar al tema de los afectos.

Modulo 2

1. Discusión en torno a la ideología o “manera de ser” de las diversas tribus étnicas en su entorno cultural (“punks”, “emos”, “greeks”, “outsiders”, “hipsters”, “preps”, “nerds”, “niñas media”). ¿Dónde se esconde el *ser* de cada una de estos grupos?
2. Lluvia de ideas: ¿Qué hace mi ropa conmigo? ¿Qué quiero decir a través de mi ropa? ¿Con qué ropa me siento más cómodo? ¿Qué ropa me gusta en mí, y por qué? ¿Qué intención tienen las marcas o las empresas que las producen? ¿Qué me hace diferente y único de los demás, dentro y fuera de mi grupo?

Modulo 3

1. Práctica. Desarrollo de los retratos a tamaño real en donde cada alumno pueda encontrar un lenguaje con el que pueda expresar su individualidad.
2. Exposición de los retratos.

Primer Esbozo de la estrategia metodológica *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*

Sitio: Museo de Historia Natural

Yo, mi cuerpo y la Naturaleza fue dirigida a alumnos de tercero y cuarto grado (10 años de edad). Fue pensada para cualquier tipo de escuela berlinesa sin importarla clase social. Fue llevada a cabo en el Museo de Historia Natural de Berlín.

Justificación / Objetivos: Los niños que viven en grandes ciudades han perdido el contacto con la naturaleza. Se identifican poco con formas y estructuras orgánicas que forman parte de su mismo cuerpo.

El objetivo principal es la observación de formas y estructuras provenientes de la naturaleza para que a través de ésta pudieran identificarse como parte de la misma.

El dibujo es la herramienta que me permitirá llegar a cumplir con los objetivos.

Material: Pequeños *block* de notas. Hojas de papel A4 (aprox. 40 x 60 cm) de buena calidad. Pasteles de oleo en colores muy reducidos. Conté y carboncillos. Opcional: microscopios.

Pasos metodológicos

Modulo1

1. Presentación del proyecto y conocimiento mutuo de los alumnos hacia mí y viceversa.
2. ¿Qué es una estructura? ¿Qué es una forma?
3. Actividad opcional. Salir a la calle y recolectar objetos y observar estos bajo el microscopio. ¿Cómo son las estructuras celulares de los objetos encontrados?

Modulo 2

1. Libre paseo por el Museo de Historia Natural y búsqueda de formas y estructuras sencillas pero atractivas. ¿Qué estructuras son similares? ¿En dónde las encuentro? En la piel de los animales, en los minerales, en la forma de nuestra galaxia ...
2. Anotación visual de las estructuras o formas preferidas en el pequeño *block* de notas.
3. Revisión de las mismas.

Modulo 3

1. Elección de mi forma o estructura preferida. La elección resulta difícil, pues todas son interesantes y bellas.
2. Traducción de la forma o estructura preferida a una hoja de gran formato con un carboncillo. Esta práctica requiere de una mayor observación de la forma o estructura original, a la cual se puede acudir nuevamente para familiarizarse de nuevo con ella. Sólo así se puede lograr captar ésta en un dibujo a gran formato, A2 (aprox. 4xcarta).
3. Dibujar con el carboncillo o conté suavemente, observar el material del que están hechas dichas estructuras. Marcar líneas o espacios importantes con el conté o con un pastel de color.

4. Exposición de los trabajos.

La idea que me motivó el replantear estas estrategias basándolas en la educación integral, es el hecho de observar cómo en el sistema educativo occidental, por lo general me parece más enfocado a desarrollar la parte intelectual de los educandos, más no su parte emocional. Es un sistema que no ha puesto tanta atención en transmitir valores y actitudes que enriquezcan los aspectos humanos. Por ende, es común que los jóvenes sean incorporados fácilmente como instrumentos de una vida laboral corporativa y lucrativa. De aquí que me interesa plantear una “educación integral”, fundada en la integración del cuerpo y la mente para así lograr un desarrollo del espíritu. Lo que puede legar o fortalecer en el estudiante el aprendizaje del *Ser* contraria a la del *Saber*⁵.

Las experiencias que he tenido en el campo de la educación, trabajando y cooperando en escuelas, me ha permitido darme cuenta, por un lado, que los maestros hoy en día están saturados de trabajo y les queda poca energía para transmitir actitudes de manera más personalizada; por el otro, reparar cómo, en Alemania, ha predominado el interés por impulsar en el educando el desarrollo racional e intelectual, dándole importancia a materias como matemáticas, idiomas y a las ciencias. Es tanta la exigencia social y la competencia para llegar a tener un trabajo seguro, que, prácticamente, a los seis años, a los niños ya no se les da espacio de jugar y experimentar⁶; en cambio, se les pide que hablen varios idiomas y que tomen cursos después de ir a la escuela. Si bien es difícil cambiar el mundo para crear una sociedad más sincera, justa y sana a través de la educación con el arte, estoy convencida de que éste, el arte, sí puede ser un medio que haga ver al estudiante la vida y sus sucesos desde otra perspectiva, de manera menos automatizada y convencional. El arte puede ser un medio que encause a los alumnos a ser más sensibles y reflexivos con respecto a la información que obtenemos, a las percepciones y emociones que nos atrapan, en suma, más críticos y ante la vida citadina que vivimos diariamente.

⁵ Jacques Delors en su artículo “Los cuatro pilares de la educación del futuro”. La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) , 1994, p.91-103, habla de los cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento. Estos son: **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir en el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los anteriores.

⁶ Comentarios provenientes de algunos padres de familia berlineses.

En torno a las ideas anteriormente mencionadas, cabe destacar que las propuestas de la pedagogía integral llevada a cabo por Johannes Itten, y las experiencias de las que parte Jacques Rancière, no están contempladas para ser dirigidas a alumnos provenientes de escuelas básicas. Sin embargo, sus conceptos humanistas, sociales y éticos, y la pretensión que tienen de formar a seres humanos pensantes y además sensibles, son valores esenciales para la educación en general. Por esto, pienso que sus conceptos teóricos son viables de aplicarse perfectamente a estudiantes del nivel básico, como parte complementaria a los programas escolarizados del sistema educativo actual. Y aunque las estrategias que elegí fueron experimentadas en Alemania, éstas también pueden ser aplicadas en cualquier parte del mundo, ya que el aprendizaje de valores, así como la percepción del *sí mismo*, no tiene límite de edad.

Las estrategias educativas que trabajo, son estrategias de mediación artística. La mediación artística ayuda al hombre a entender el mundo desde otro ángulo. La entiendo como una manera de utilizar el arte y la práctica artística, para que los alumnos aprendan a participar, a resolver problemas, y a expresar sentimientos y emociones⁷, a través de los cuales puede llegarse a la percepción del *sí mismo*. Para llegar a la percepción del *sí mismo* con relación a nuestro entorno, me parece, es la meta principal que puede llegar a lograrse; sobre todo si se sabe procesar y dirigir a través de la sensibilización de la Naturaleza; sin la cual no es posible entender la condición humana de la que habla Edgar Morin “Enseñar la identidad terrenal” y “Enseñar la comprensión” de su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*⁸.

Mis estrategias, como mediadora artística, pretenden reivindicar el reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones propias, basándome para ello en la creación y la práctica artística. La práctica artística, como actividad estética, recupera el espacio perdido de sensibilidad, la exploración y el juego. Trae de vuelta la sensación corporal del ser

⁷ García Raga, Laura, “La Mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad”, Valencia: Universidad de Valencia: Cite 2011./ Recuperado desde: www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf

⁸ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

humano, a través de los afectos de la experiencia artística⁹. Es decir, la experiencia abre canales para la percepción del *sí mismo*, por tanto, básica, además, para entender la manera de relacionarse con los otros¹⁰.

Dentro de la tradición educativa occidental de herencia cartesiana, se ha separado drásticamente la concepción cuerpo y mente. Descartando con ello la visión integral de ambas¹¹. Esta división ha propiciado que durante un proceso de percepción, el entendimiento no sea resuelto de manera vivencial, sino aprendida y meramente conceptual. En este sentido, la percepción viene a resolverse como aprendida y no sentida. La presión del sistema tiende a exigir cada vez más un mejor rendimiento académico en los estudiantes, lo que lleva a que éste aprenda a asumir reflexiones dadas¹², las cuales cuestan menos energía de obtener y, significan sobre todo, mejor aceptación social.

La perspectiva educativa-filosófica de Edgar Morin, Jacques Rancière y Johannes Itten, que propone valores sociales y éticos para el siglo XXI, está basada en un acercamiento estético. Un acercamiento que implica el reconocimiento de una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos sociales que propician un modo de percepción: sentida y pensada.

Como artista visual, es preciso hacer algunas consideraciones en torno a mi trabajo artístico. Pienso que éste, es una profesión integral (*Ganzheitlich*). Es una actividad física (corporal y manual), intelectual (mental y racional) y espiritual (integral); relaciones que se entrecruzan una y otra vez, dando lugar a múltiples sinapsis neuronales que generan nuevos signos y significados. Permitiendo así la autoreflexión y el reconocimiento de la propia

⁹ Un afecto lo entiendo como una susceptibilidad que el ser humano experimenta ante alteraciones que sufre en su entorno, es decir, lo que "afecta" al cuerpo. Es una forma indiferenciada de referirse a sensaciones, emociones y sentimientos.

¹⁰ Souza, Nora. "Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción". México: Revista digital *Ágora*, Academia de Teoría y metodología de la documentación del CENIDIAP, 2008. <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/agora/agonora.htm>

¹¹ Idea que comparten los siguientes autores: Alexander Lowen, Rudolf Steiner, Deepak, Chopra, Cristina Cairo, Nora Souza.

¹² Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007.

mirada¹³. Planteo así mis estrategias educativas, utilizando el dibujo, motivada por temas y materiales que me interesan como artista, de tal forma que al llevarlas a cabo, las transmito con interés, entusiasmo y honestidad a través del lenguaje artístico. Un lenguaje no verbal, para mí innato y universal, capaz de ser entendido y utilizado comúnmente más por los niños y los jóvenes, que por los adultos.

El ambiente de taller que me gusta generar mediante las prácticas artísticas, permite crear un ambiente relajado propicio para trabajar creativamente. En el lenguaje visual de mi trabajo artístico, utilizo signos y símbolos que buscan sugerir lecturas, distintas a las convenidas culturalmente. Estos motivos abstractos parten de formas que se repiten en la naturaleza, estructuras abiertas, cerradas, por ejemplo: ondas, radiaciones, bifurcaciones o expansiones. Me interesa, además, investigar en torno a estructuras simples y orgánicas que puedan ser legibles, independientemente del idioma que se hable. Dentro de mi trabajo artístico, las formas orgánicas oscilan entre la representación y la abstracción, transición que tiene gran potencial de volverse y entenderse de manera simbólica.

Los errores técnicos, la casualidad y las manifestaciones irracionales o intuitivas, forman parte de las expresiones que busco reafirmar con el soporte teórico. Para ello me baso en algunas concepciones del mundo budistas que tienen que ver con la concepción cíclica y no lineal del mundo, las que me han permitido entender que los errores, los retrocesos, así como la manifestación del inconsciente, no deben ser vistos de manera peyorativa, sino al contrario, las lecturas jerarquías, lineales, vienen siendo meras concepciones culturales; en su mayoría, estatutos que aún conservamos de las estructuras de la modernidad¹⁴. Pero además, me apoyo en la experiencia y la indagación de soluciones técnicas, adquiridas mediante mi propia práctica artística; pautas que me permiten canalizar bien la percepción y la creatividad de los alumnos, evitando que caigan en convenciones, frustraciones técnicas, y poder guiar y sugerir soluciones que les permitan fácilmente descubrir sentidos.

¹³ Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

¹⁴ En cambio las estructuras posmodernas coinciden con abrirse a concepciones orientales, redes de información que están en constante movimiento, aludiendo a los métodos artísticos planteados por Efland (en *Una Historia de la educación del arte 2003*), utilizados frecuentemente en la posmodernidad. Así, utilizo prácticas como el “cortar y pagar”, “deshacer” “fragmentar”, “sobreponer” contenidos y materiales, para que los alumnos tiendan a un reordenamiento de ideas y significados propios.

Desde que ideé las estrategias mediáticas de las que parto en este Estudio de Caso, tuve como objetivo principal, repito, llegar a desarrollar la percepción del *sí mismo* en los estudiantes, o lo que es lo mismo, impulsar en ellos el reconocimiento de una mirada propia, a partir de la actuación y la experimentación de emociones y sentimientos vividos por los propios alumnos. Lo cual implica la deconstrucción de símbolos y significados culturales¹⁵. Después de mi contacto con la maestría, pude planear con mucho más disciplina y rigor dicha intención. Es decir, a raíz de la maestría en Estudios de Arte en la línea de Arte y Educación en la UIA, pude fundamentar mi inquietud. De aquí que mi Estudio de Caso tenga como objetivo primordial el replanteamiento de las dos estrategias educativas. Confieso que cuando llevé a cabo estas estrategias de manera intuitiva, no pensé en evaluar sistemáticamente los resultados de las mismas. Simplemente me remití a realizar una evaluación reflexiva de tipo participativo, que daré a conocer en el inciso II.1 y en los anexos de este impreso.

La fundamentación teórica en la que baso la reconstrucción de mi Estudio de Caso la presento en capítulo I. Posteriormente en el capítulo II daré a conocer el replanteamiento de las estrategias basándome en mi reflexión participativa de las estrategias llevadas a cabo y en la educación basada en la integración cuerpo-mente. Los nuevos ejercicios corporales sencillos que en este replanteamiento planteo a través de la técnica del dibujo, me permitirán llegar más fácilmente a que los alumnos generen experiencias perceptivas, que darán pie a un autoconocimiento a través del reconocimiento de una mirada propia, aspecto que desde mi punto de vista, ayudará a formar una sociedad más sincera y por ende, más sana y justa.

¹⁵ De acuerdo a los programas de la reforma de la SEP de 2006, basados en concepciones de autores que aquí se han mencionado, tales como Elliot Eisner, Rudolf Arnheim, Howard Gardner, la percepción puede definirse como un proceso que conjuga dos vertientes: por un lado tiene que ver con la *sensación*, con la manera en que los estímulos físicos (el sonido, la luz, la temperatura, los olores y los sabores) inciden en los órganos de los sentidos físicos y determinan la relación que las personas establecen con el mundo las cosas; por otro lado, están las experiencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que posibilitan la construcción de símbolos y significados a partir de la información que se recibe por medio de los sentidos. Tomado de: *Artes. Artes visuales. Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*, México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

Agradezco enormemente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme brindado el apoyo para realizar esta investigación. Asimismo agradezco la paciencia y dedicación de mi directora, la Mtra. Estela Eguiarte, de mis asesores, el Dr. Ignacio Prado y la Dra. Karen Cordero y de mi madre. Todos ellos me apoyaron mucho a lo largo de esta investigación.

I. Fundamentación teórica para las prácticas intuitivas considerada en el replanteamiento de las estrategias mediáticas *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

El principio del mal no está en un conocimiento erróneo del bien que es el fin de la acción. Está en la infidelidad a uno mismo. *Conócete a ti mismo* no quiere decir ahora, a la manera platónica: conoce dónde está tu bien. Quiere decir: vuelve a ti, a aquello en ti que no puede engañarte. (...) Tropezar no es nada; el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por tu camino.¹⁶

Jacques Rancière

I.1 Fundamentación metodológica para la mediación artística en las estrategias *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

Las estrategias de mediación artística *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza* cuyos pasos metodológicos resumí en la introducción y que incluyo en el trabajo a manera de anexo (ver anexo), fueron realizadas de manera intuitiva. La fundamentación teórica bajo la que procedí a replantearlas, me permitirá en un futuro repensarlas para alcanzar mejor mi objetivo como mediadora. A continuación ofrezco una semblanza de algunos de los conceptos del constructivismo pedagógico en los que baso mi reflexión. Así mismo explicaré por qué mi trabajo con este tipo de estrategias es para mí una manera de hacer mediación.

I.1.1 La mediación artística como una vertiente del constructivismo educativo

Entiendo como mediación una manera propia de percibir del ser humano. Una mirada propia ante el mundo. Una actitud consciente del hombre de, y para, enfrentar los paradigmas impuestos que programa su mente y cultura.¹⁷

¹⁶ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007. P. 34.

¹⁷ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

La mediación artística es una vertiente de la educación del arte que utiliza métodos pedagógicos constructivistas, tanto para hacer comprender el arte¹⁸, como su vínculo con ciertos temas significativos implicados.

Los enfoques constructivistas fueron principios pedagógicos que rompieron con la educación tradicional. Es una corriente que se contrapone a la idea de la formación escolar, sólo como una adquisición de conocimientos de manera pasiva. Está en contra de que el educando, con el único afán de “saber”, acumule conocimientos sin despertar en él, el sentido crítico y participativo de, y con, su entorno¹⁹.

Esta tendencia pedagógica no sólo posibilitó el surgimiento del arte, sino lo defendió como una herramienta de cognición. Para los constructivistas el conocimiento que genera el arte en el individuo es de carácter experiencial, auto-reflexivo. Dentro de estos principios, el maestro, el pedagogo, o el artista, que ejercita la mediación, es situado en el papel de guía, quien conduce al alumno para llegar al conocimiento, partiendo de sus propios razonamientos²⁰. Es así como se asientan las bases para la mediación artística.

En el campo del arte, el término mediación es relativamente nuevo dentro de la esfera de la educación, comienza a instaurarse claramente en los años 90 en el ámbito pedagógico de los museos. Aparece ligado a las reformas educativas, como oposición a la visión cargada de formulismos y autoritarismos que nos fueron heredados por la educación tradicional. Sin embargo ya desde antes se había puesto en práctica.

El psicólogo cognitivo Reuven Feuerstein (1921-2014), desde el constructivismo, postuló su teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Desde una aproximación psicológica sistematizada, Feuerstein confía en la medición como generadora del coeficiente del aprendizaje. Según él, el individuo es modificable y no está determinado por su genética, sino que puede mejorar su rendimiento intelectual, gracias a los cambios que suceden en su entorno. De ahí que uno de sus méritos fue insistir en la mediación, pues

¹⁸ Comentarios provenientes de los seminarios en la línea de investigación de Arte y educación en la UIA con la Mtra. Estela Eguiarte, al margen del constructivista David Ausubel.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

asevera que los individuos, pueden desarrollarse en gran medida bajo la influencia de un mediador.

El papel del guía o mediador consiste en intervenir en este proceso de intercambio, adaptándose, aprendiendo, marcando qué estímulos son más importantes que otros y agudizando los significados. El aprendizaje para Feuerstein tiene que ver con ordenar significados y estímulos, y es aquí donde por interacción y reciprocidad entre el alumno y el mediador, se puede dar un desarrollo cognitivo.

Así, en contraste con la teoría de Piaget, donde se cree que; los niños se desarrollan a su propio ritmo a través de la interacción con el entorno, la forma en que los adultos cercanos y significativos interactúan con los niños, se considera que desempeñan un papel central en el desarrollo cognitivo de éstos.²¹

Los principios generales de la pedagogía constructivista como: el aprendizaje significativo, la búsqueda de respuestas propias, el descubrimiento de pasiones y competencias propias, la enseñanza a partir del juego, la reflexión crítica y la percepción sensible, resultan categorías indispensables para entender los principios generales del constructivismo educativo en relación con el arte. Son categorías que pueden perfectamente desplazarse al campo de la mediación artística. Tales principios, base del aprendizaje constructivista, los retomaré para fundamentar y consolidar conscientemente mis estrategias mediáticas.

Las condiciones del paradigma tradicional educativo, solía separar la educación artística y el desarrollo emocional, del racional. Dentro de tal perspectiva educativa, las artes tenían una posición marginal. Al respecto, Elliot Eisner (1933-2014)²², conocido principalmente por su propuesta de considerar al arte como herramienta de cognición, asegura que el arte cumple también con una función cognitiva fundamental en la formación educativa del individuo. Su concepción, al considerarla inseparable de la reflexión científica, vino a enriquecer la formación emocional.

²¹ Feuerstein es citado por Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams, *Psychology for Language learning, Insights from Research, Theory and Practice*, New York, Palgrave Macmillan, 2012. P. 67. Traducción del idioma inglés realizada por mí.

²² Profesor de Arte y Educación de Stanford Graduate School of Education.

Eisner subraya que la educación del arte es un campo que puede aportar mucho a la enseñanza en general²³. Hace hincapié en que los aprendices a partir de experimentar sentimientos, pueden formular criterios. De aquí que para él la experiencia artística deba ser un factor al que se debe prestar atención dentro de la educación actual. En *El arte y la creación de la mente*²⁴, Eisner asegura que, el que un ser humano pueda formar conceptos en la mente, es producto de la imaginación; ésta viene siendo, por tanto, una manera de indagar nuestro interior y explorar nuestra subjetividad. Mediante la inscripción de una idea generada por la imaginación, asegura Eisner, no sólo puede conservarse el poder imaginativo y perceptivo del educando, sino comunicarse. La imaginación que desarrolla en el educando la educación artística, abre la posibilidad para que el individuo externe su juicio propio; el que desarrollará en él capacidades para ejercer un pensamiento crítico, significativo y complejo, con posibilidades de ser desplazado a diversas disciplinas curriculares. “En el fondo, la percepción es un evento cognitivo. Lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos sobre ello.”²⁵

Para Eisner, el relacionar la forma y el contenido a través de los objetos artísticos, brinda al hombre la capacidad de correlacionar su pensamiento con alguna forma material. A partir de un suceder de experiencias y afecciones, puede ofrecerse a los alumnos la oportunidad de darse cuenta de procesos como la exploración, la sorpresa, la metáfora, la imaginación y la representación. De esta forma, para Eisner, las artes no son sólo un medio que ayuda a dirigir nuestra atención hacia nuestro interior, sino que permite también hacer consciente nuestra propia percepción.

El conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación.²⁶

²³ Concretamente con relación al dibujo, la Mtra. Nora Karina Aguilar y el Mtro. José Luis Hernández de la Universidad Iberoamericana (Coloquio de Arte, 2013) afirman que el *Sketching* es una forma de exploración cognitiva. Las habilidades básicas que se ponen en práctica a través del dibujo que pueden apoyar a otras asignaturas son la observación, la memorización, capacidad de esquematización.

²⁴ Eisner, Elliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Educación, 2004.

²⁵ *Ibíd.* P. 14

²⁶ *Ibíd.* P. 37

Eisner afirma que una imagen no se lee igual que un texto escrito, sino “entre líneas”, metafóricamente. Por lo que para él, el hecho de que al individuo se le prepare para ello, viene a proporcionar una herramienta que lo conlleva a entender los verdaderos mensajes, que, en una época mediática como en la que vivimos, resulta de suma importancia.

Estela Eguiarte en su artículo “Experiencia estética y educación: el museo Nacional de Historia de Chapultepec”²⁷ habla de la importancia que tiene la experiencia estética como medio adecuado, para generar experiencias significativas por medio de habilidades intelectuales y sensibles, durante un proceso de apropiación cultural. Ella entiende por experiencia estética aquella experiencia que, desde la sensibilidad y creatividad interiorizada del sujeto, provoca cambios en la manera de percibir, sentir e interpretar el mundo, cuestión que sucede también durante la práctica artística.

Existe una diferencia sustancial entre capacitar las habilidades de pensamiento mediante la experiencia estética, artística, (por tanto simbólica) y la estrategia pedagógica, que pretende que el arte sea un medio para apoyar el aprendizaje de otras asignaturas. El primer caso tiene que ver con el significado del arte y la experiencia estética; en el segundo, se concibe el arte sólo como un medio.²⁸

En este sentido, el arte, además de que se presta para desarrollar habilidades técnicas acordes con los principios pedagógicos, por su carácter simbólico y metafórico, estimula también las capacidades cognitivas y sensibles, dando pie al fortalecimiento de simbolizaciones, reflexiones y abstracciones. Por lo tanto, afirma Eguiarte, la experiencia estética permitirá apropiarse culturalmente de algo. Eisner y Eguiarte concuerdan en que el arte, la sensibilización y la creatividad capacitan al educando a estimular los cambios de comportamientos y actitudes.

Mi estrategia *Yo mi cuerpo y la Naturaleza* está basado en el tema de las estructuras orgánicas de la naturaleza. Su objetivo, es que los participantes se den cuenta de que éstas, forman parte también de la naturaleza de nuestro cuerpo. Una de las actividades principales implica un paseo individual que los alumnos deben hacer por el Museo de Historia Natural

²⁷ Eguiarte Sakar, Estela. “Experiencia Estética y Educación”, Museos y Educación. Ciudad de México: UIA, Departamento de Arte, 2012.

²⁸ *Ibíd.* P. 71

(ver pasos metodológicos en el inciso II.3.1). Contacto que tiene como finalidad que los chicos experimenten y descubran las formas orgánicas que les provocan afecciones, lo que les permite hacerlas conscientes en su interior. Posteriormente, el hecho de tener que distinguir y elegir una forma, o estructura específica, para traducirla en un dibujo grande, implica y trae implícita una reflexión en torno a su propia manera de percibir. Al descubrir formas y estructuras de su propio cuerpo y de los demás objetos, les permite como línea temática, darse cuenta de que los seres humanos somos una especie animal, natural; inferencia que forma parte de una de las propuestas del presente trabajo.

Por su parte, la estrategia educativa *Mi otro Yo* abarca el tema de la vestimenta. Esta, como si fuera una especie de piel, evoca y deja ver la manera de *Ser* de quien la porta. Bajo esta idea, dirijo una reflexión inicial encausada a que los jóvenes, entiendan cómo la forma de vestir, refleja una forma particular de ser y de pensar de cada uno. Reflexión a través de la cual los induzco al tema de las afecciones.

Basándome en lineamientos del constructivismo pedagógico en ambas estrategias como: el aprendizaje significativo, la búsqueda de respuestas propias, el descubrimiento de pasiones y competencias propias y la enseñanza a partir del juego, guiaré a los alumnos para que en base a su percepción sensible, ellos lleguen desde su propio razonamiento, a reconocer su propia mirada. Con base a los teóricos mencionados, planeo que mis estrategias educativas accedan a la percepción sensible y a la reflexión crítica. De tal forma que las experiencias significativas generadas en *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*, puedan suscitar cambios en comportamientos y actitudes de los educandos.

A continuación comento la importancia de la aproximación sociocultural que caracteriza a mis estrategias mediáticas y el aspecto interdisciplinario que ambas implican.

I.1.2 Mediación artística como aproximación sociocultural y como forma de trabajo interdisciplinario

Carmen Mörsch, artista y mediadora del arte que trabaja desde 1990 en Hamburgo y Zürich, define la mediación como la práctica de invitar a alguien, un tercero, a utilizar el arte y su

institución, para llevar a cabo un aprendizaje autoreflexivo y participativo²⁹. Su perspectiva mediática tiene un enfoque sociocultural.

En su artículo “La mediación como concepto crítico”³⁰, Mörsch hace referencia al museo y afirma que, dentro de la tradición alemana, el objetivo principal de la pedagogía de museos, con la cual está en desacuerdo, radica en acercar y poner al educando en contacto con los valores *burgueses*, así como en despertar un amor por el museo. La autora argumenta que desde esta perspectiva, el arte está estrechamente relacionado con el colonialismo y el mantenimiento de las sociedades fundadas en la identidad nacional noroccidental. Por ende, propone Mörsch hacer una verdadera mediación de arte, es decir, una reflexión que cuestione las problemáticas sociales de su entorno real³¹. Dentro de su tendencia, el fracaso, el tartamudeo y los vacíos, se toman como aspectos constructivos del proceso educativo.

Dependiendo del público al que se dirija la mediación, Mörsch propone en su libro *Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung* (Equipo de Investigación de la documenta 12 Mediación), cuatro discursos de mediación artística³². El discurso “Reproductivo” (me interesa particularmente para llevar a cabo en mi estrategias *Mi otro Yo y Yo mi cuerpo y la Naturaleza*) tiene la función de “jalar” a un público que no llegaría por sí mismo al arte; con ello, pretende intentar que la formación artística desemboque en ser el público crítico y sensible del mañana. Con base a estos conceptos, es que, como artista independiente, dirijo mis estrategias mediáticas a alumnos de escuelas en general. Mörsch, pretende que

²⁹ Mörsch, Carmen. “La mediación como concepto crítico”. Arte y Mediación. Alemania: Revista del Instituto Goethe: Humboldt 156, 2011. P. 8.

³⁰ Mörsch, Carmen. *Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung*. Zürich- Berlin: Institut für Ästhetische Bildung und Vermittlung, 2009.

³¹ Mörsch, Carmen. “La mediación como concepto crítico”. Arte y Mediación. Alemania: Revista del Instituto Goethe: Humboldt 156, 2011. P. 7.

³² Los cuatro discursos de mediación artística que sugiere Mörsch son: El **Afirmativo** implica coleccionar, investigar, mantener, exponer y mediar el patrimonio cultural y comunicarlo hacia fuera. El **Reproductivo** tiene la función de jalar a un público que no llegaría por sí mismo al arte, intenta formar al público del mañana. Este se refiere por ejemplo a los talleres enfocados a las escuelas, a capacitaciones de maestros, programas para familias. El **deconstructivo** se relaciona con la museología crítica. Junto con el público cuestiona críticamente al museo como institución, siguiendo mecanismos de distinción y exclusión. El arte es reconocido por su potencial deconstructivo. El último, el **transformativo** es el menos usual. Se da a la tarea de prolongar o extender la función de la institución y situarla como actora política dentro de una sociedad determinada. Los museos o espacios de exposición son tomados como discursos cambiables.

las actividades tallerísticas en las instituciones educativas, se alejen del trabajo exclusivamente manual (punto con el que coincido); y propone el empleo de nuevos métodos que aludan directamente al desarrollo de emociones, así como de asociaciones que permitan trabajar con el arte contemporáneo asociado con temáticas culturales.

La estrategia *Mi otro Yo*, desde el momento que se lleva a cabo en base al tema de la vestimenta, aborda el tópico de lo cultural. Al revisar y atender tanto la vestimenta de los jóvenes como las modas, como una manera individual de ser, atiende el tema de lo social. Pero además, el hecho de que los alumnos tengan que realizar un dibujo con dichos temas, los induce a la confrontación y a la reflexión en torno a cómo se define y particulariza cada cual con respecto a otros grupos sociales. Lo que les conduce a darse cuenta de cómo, a través de una manera de vestir determinada, es fácil inferir en quién soy y/o cómo quiero ser con respecto a los demás. En este sentido, la práctica artística del autorretrato deja de ser una práctica meramente manual, para convertirse en una confrontación sociocultural.

Por su parte, la mediadora Eva Schmitt³³, afirma que el proceder de un guía, o mediador, es similar al de un artista. Debe llegar a cuestionarse las mismas preguntas que el artista tiene que hacerse para resolver su obra: ¿Qué decir? ¿Por qué? ¿Cómo decir y a través de que medio? ¿A quién dirigirse? ¿Qué técnica utilizar para transmitir una idea? ¿Qué nos dice la obra en su contexto y fuera de él? De tal manera que al responder a estas preguntas, el mediador se obligue a cuestionar su propio contexto sociocultural.

Para Schmitt, los planes y métodos experimentales de la mediación artística, están basados en las preguntas mencionadas. Estas son las que hacen y encaminan a la valoración de la materialidad, la forma de producción del arte, y presentación de las mismas; con la finalidad de que el trabajo artístico se aleje de ser solamente una mera actividad manual. En mis estrategias, en cuanto que parto y planeo preguntas relacionadas con el tema y el contexto sociocultural del grupo al que dirijo, logro el enfoque reflexivo de las mismas.

³³ Schmitt, Eva. “¿La mediación artística como arte? ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.” *Arte y Mediación*. Revista del Instituto Goethe: Humboldt 156, 2011. P. 5.

Schmitt afirma que justamente por el entrecruzamiento de las diversas disciplinas que pueden converger en el arte, las obras de arte pueden remitir a la reflexión e, incluso, a la investigación de temas o disciplinas como la biología, las ciencias naturales, la historia, la sociología, la psicología, las matemáticas, o el civismo, entre otras. Prepara el terreno del educando para otras formas de vida pública³⁴. Siguiendo los conceptos de estas mediadoras, la estrategia *Mi otro Yo*, se entrecruza con la sociología; y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza* con la ciencia biológica.

Pasando ahora al aspecto de la inclusión de disciplinas, Edgar Morin, filósofo, critica el método científico³⁵ por su tendencia a separar las ramas y especialidades del conocimiento. Propone una manera interdisciplinaria de trabajar y educar, idea con la que enriquece el concepto de mediación. Para Morin, tanto las ciencias como las humanidades son determinantes para transmitir conocimientos y concientizar a los educandos. Los adiestra a no recibir mensajes como si fueran sólo una serie de instrucciones. En este sentido, la mediación artística parece un medio fundamental a través del cual los diversos saberes se pueden transmitir como mera información, o como paradigmas incuestionables que se dan por hecho.

Si se observa, en *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*, no se busca hacer anotaciones o catalogaciones de las especies del Museo de Historia Natural, sino de crear un vínculo de los alumnos con la Naturaleza misma, a través de los intereses propios y subjetivos; volviendo esta vivencia, significativa.

El aspecto interdisciplinario, por la labor de investigación que requiere, me parece un tema fundamental para el enfoque de arte y mediación. En el caso de *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*, el trabajo interdisciplinario que hago con la biología, me lleva a establecer un

³⁴ *Ibíd.* P. 5.

³⁵ En el apartado *Los principios de un conocimiento pertinente* en su libro *Los siete saberes de la educación del futuro* afirma Morín que la educación occidental que hemos tenido como modelo de adquirir conocimiento, se ha asociado a la ciencia. La ciencia ha tendido a desarticular los saberes, por lo tanto, la educación debe considerar nuevamente la información contextual y la global. Los problemas para Morín nunca se dan parcelados, por lo que es necesaria una comprensión y un pensamiento global y contextual de las cosas. La educación, por lo mismo, debería de promover una cultura general (vs. cultura científica) ya que ésta moviliza el conocimiento en su conjunto y despierta curiosidad.

diálogo entre el arte y la ciencia. De esta manera, la estrategia propone una mirada distinta a la establecida entre ambas disciplinas, que permite iniciar una forma de investigar la Naturaleza a través de la observación y la transcripción de las formas más significativas que se encuentran en ésta.

El desarrollo de la comunicación y las relaciones con otras personas, la comprensión, el tomar en cuenta distintas maneras de observación y planes experimentales son estrategias establecidas, y fundamentos de la mediación artística. A más tardar es aquí, pues, donde vienen a encontrarse los propósitos del arte y la mediación artística.³⁶

Recapitulando, para idear un estrategia siguiendo las ideas de Mörsch y de Schmitt, las estrategias mediáticas *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*, pasaron por una serie de procesos de revisión y observación minuciosas del contexto sociocultural de los estudiantes y de las disciplinas temáticas que en este caso deberían dialogar juntas.

Dentro del enfoque sociocultural, no quiero dejar de mencionar a Laura García Raga quien, en su artículo “La Mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad”, habla de la ventaja de la mediación como una herramienta que sirve para solucionar conflictos en una sociedad democrática. La mediación

[...] enseña a participar, a gestionar conflictos, a asumir compromisos, expresar sentimientos y emociones y en definitiva, contribuye a que los alumnos convivan de acuerdo con unos valores y hábitos democráticos en la escuela y en la sociedad.³⁷

En este sentido, mi papel de guía, que parte de la práctica artística toma y respeta el contexto social y cultural de los alumnos para guiarlos a reconocer y expresar opiniones, emociones y sentimientos. Para ello, durante las prácticas me concentro en entender la forma en cómo mira cada alumno su propio entorno. Procuro que éste participe expresando afecciones, impresiones y reflexiones, hasta lograr un vínculo con su contexto sociocultural.

³⁶ Schmitt, Eva. “¿La mediación artística como arte? ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.” *Arte y Mediación*. Revista del Instituto Goethe: Humboldt 156, 2011. P. 6.

³⁷ García Raga, Laura, “La Mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad”, Universidad de Valencia: Cité, 2011. P. 12. Revisar la página: www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf

I.1.3 La Mediación artística como aproximación estética

Aunque los enfoques sociocultural y estético me han ayudado a comprender dos aproximaciones básicas de ejercitar en la mediación, me parece que el enfoque sociocultural puede complementarse bien con el enfoque estético en una estrategia mediática.

Desde el punto de vista de la aproximación estética, el mediador y artista Pierangelo Maset³⁸ (1954), afirma que la percepción subjetiva del mediador y de su público (en este caso de los alumnos) es la experiencia fundamental de la cual se tiene que partir para establecer conexiones o aproximaciones de sentido con una obra artística y con la vida. En su libro *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung* (Operaciones estéticas y mentalidades en la pedagogía del arte)³⁹ asevera que son estas aproximaciones las que permiten llegar a un pensamiento autónomo, que yo llamo mirada propia. Para él los trabajos artísticos son poseedores de algo que no se puede transmitir en palabras, motivo por el cual permiten generar “operaciones estéticas”⁴⁰; lo que implica una mediación estética.

Una “operación estética” tiene un carácter de acontecimiento en el que influyen factores externos de los que depende el éxito o el fracaso de una operación. Es decir, su propio destino, dependerá de factores externos.

Al respecto, la visita del Museo de Historia Natural, su apertura para con el público, infraestructura y riqueza visual, era un factor que aseguraba parte del éxito de la estrategia

³⁸ Pierangelo Maset es escritor, músico y docente alemán. Estudió Artes Visuales y Comunicación, Filosofía y Sociología en Kassel, Berlin y Hamburgo, ha publicado textos y libros sobre Arte y Mediación. Entre sus publicaciones más conocidas se encuentra: *Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*, 2005.

³⁹ Maset, Pierangelo. *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg: edition HYDE, 2001.

⁴⁰ Cabe mencionar que Maset, a la pedagogía del arte o a las estrategias de mediación les llama “operaciones estéticas”; éstas se llevan a cabo con procedimientos variados, es decir, pueden ser objetos artesanales o procedimientos técnicos, para los cuales, es de suma importancia la elección del material estético o del medio. La mediación debe investigar las maneras que tiene de funcionar el arte y así entrar a trabajar prácticamente.

Yo, mi cuerpo y la Naturaleza. Cualquier grupo sin importar edad o clase social pudo experimentar vivencias distintas. Asimismo considero que en *Mi otro Yo* la exposición de los retratos en un museo y el evento de la inauguración, funcionó como un acontecimiento. Afirma Maset, que esta manera de hacer pedagogía basada en acontecimientos ligados al arte apenas comienza y que debería de impulsarse.

A Maset le interesa más el proceso y las experiencias generadas durante las operaciones, que el producto final mismo. Su meta no es generar un producto terminado (por ejemplo un dibujo), sino desplegar las capacidades de cada quien y hacer conciencia en los sujetos sobre su propia mirada con relación a otros. La “praxis” utilizada por Maset, está cercana a la palabra “actuar” y “hacer”, tiene que ver más con un proceso, que con un fin. Más cercana a la *Poiesis* de Aristóteles que implica la creación de una obra.

Hablando de la práctica con relación a mis estrategias mediáticas, cercana a la “praxis” de Maset, me interesa mucho la experiencia generada durante el proceso y el entendimiento de la mirada subjetiva de cada alumno. El material tiene que ser, por lo tanto, sensorial y los pasos metodológicos deben de ser planeados para que se establezcan conexiones y aproximaciones subjetivas. Aunque los pasos metodológicos son planeados de antemano, debe de haber espacio para que las actividades puedan cambiar de dirección si hay factores externos impredecibles.

De acuerdo con Maset en ambas estrategias (*Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*), las experiencias y reflexiones temáticas se reafirman con la práctica creativa, tratando de que el proceso y las experiencias tengan más peso que el producto final. Con relación a esto, me gustaría subrayar que, durante las mediaciones, no me interesa tanto producir objetos artesanales bellos (aunque sí me importa tener material de calidad que sensibiliza más a los alumnos); sino incitar a los jóvenes a experimentar una investigación subjetiva, en la que, a través de la actividad dibujística, el hacer-actuar sea el resultado de las experiencias pensadas y sentidas. Es decir, en donde la práctica tenga una implicación corporal y motriz. En suma, en donde el sistema nervioso central genere en el cerebro una sinapsis conformada por el sentir y el pensar. Así, el hacer y actuar, es decir, “la praxis” despertará

una actitud de “estar alerta”, en el aquí y ahora que les llevará a experimentar un contexto espaciotemporal determinado.

Un autor más que nos vincula con el concepto de la actividad estética como acción, es Edgar Morin. Su formación humanista y científica le permitió incursionar en el ámbito del pensamiento complejo⁴¹. En uno de los capítulos de sus obras, titulado *La Complejidad y la Acción*, Morin ve a la acción como una estrategia capaz de confrontar la incertidumbre, a la que, como generación biológica, estamos expuestos. Igual que él, a la acción la considero como una parte práctica importante en una estrategia de mediación. Puede ser ésta un método para integrar lo inesperado, que a manera de decisión, de elección o de apuesta, pueda ofrecer una nueva información en un ambiente específico.

En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuera, esta acción comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial.⁴²

En *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*, no sólo el alumno debe detectar una forma significativa durante su paseo por el museo, sino que al tratar de traducir su objeto a un formato grande, es decir, al momento de actuar (moverse) para entenderlo y experimentarlo como movimiento orgánico y energético que parte del mismo cuerpo, internaliza una forma o estructura orgánica.

Por su parte, el autorretrato en *Mi otro Yo*, no es un ejercicio a través del cual quiera mostrarse el virtuosismo dibujístico, sino provocar en el estudiante una confrontación personal, o dicho de otra forma, un ordenamiento de la información.

Recordando nuevamente a Maset, en *Mi otro Yo*, la acción importa más como experiencia vivencial, que como un trazo de una meta fija. La visión subjetiva aquí, permite la aproximación estética propuesta por Maset, la que se complementa con el enfoque sociocultural, para lograr así una investigación del mundo externo, que permita la comparación y ordenación de las experiencias propias con respecto a las de los demás.

⁴¹ Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

⁴² *Ibíd.* P. 115.

Retomando la palabra “mediar “, ésta significa abrir nuevos modos de ver o leer el mundo, de reconocer qué y cuáles son las limitaciones personales y sociales de los estudiantes, como requisito indispensable para plantear soluciones. El primer paso para alcanzar estos logros estriba en encausar a los jóvenes a que aprendan a percibirse a sí mismos en relación a su entorno social; así como a experimentar su auto-percepción. Todas estas inducciones están vinculadas al reconocimiento de sentimientos y emociones, transmitidas a través de la práctica de un lenguaje artístico adecuado. La mediación artística me permitirá transmitir mejor el contenido filosófico de mis estrategias que a continuación explico.

I.2 Ejes filosóficos considerados en el replanteamiento de las estrategias *Mi otro Yo y Yo mi cuerpo y la Naturaleza* basado en las teorías de Edgar Morin y Jacques Rancière

Los filósofos franceses Edgar Morin y Jacques Rancière, han incursionado en el ámbito de la educación dentro del que proponen ciertos valores necesarios que, desde su perspectiva filosófica, deben tomarse en cuenta en/y para el ámbito educativo.

En su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Edgar Morin⁴³ habla de siete saberes fundamentales, que no deberían faltar en las propuestas educativas del siglo XXI. Esta guía según nuestro autor, debería ser un antecedente para cualquier programa de enseñanza⁴⁴. Basado en sus ideas filosóficas y éticas, Morin ve las bases para la construcción de un futuro con equidad, justicia social, paz y armonía.

Cabe mencionar que la formación de Edgar Morin viene de una tradición de resistencia política. Además de contar con una trayectoria de militancia política en Francia, estudió ciencias y humanidades. En su obra *Los siete saberes necesarios para la educación*, en el que la vida, el universo, la sociedad y el ser humano, son protagonistas principales; sus

⁴³ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

⁴⁴ Para los Estados, a organizaciones no gubernamentales, a la comunidad académica, al mundo de los negocios y la industria.

reflexiones respecto a la Naturaleza y el cuerpo humano, resultan para mí, ejes claves para mis estrategias de mediación. De aquí que las ideas de Morin sean básicas en la justificación de mis proyectos, en particular, en *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*.

Jacques Rancière es un filósofo conocido por su trabajo relacionado con la política y la estética. De su pensamiento he tomado dos de sus ideas para fundamentar esta investigación, las que me permitieron entender la conceptualización y significado de la percepción de sí mismo; uno de los valores propuesto por Rancière que considero parte esencial dentro del terreno de la educación. Además de que al trabajar en mis estrategias con el dibujo, sus ideas en torno al dibujo como lenguaje, me ayudaron a replantear teóricamente mi estrategia *Mi otro Yo*.

I.2.1 La postura filosófica de Edgar Morin con respecto a la ética del género humano en la estrategia *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

Edgar Morin⁴⁵ me permitió incursionar en el ámbito del pensamiento complejo enunciado en su libro *Introducción al Pensamiento Complejo*⁴⁶. Su propuesta al respecto puede verse como ejemplo del paradigma de la complejidad, ya que el pensamiento y el conocimiento, explica, a manera de un procedimiento rizomático, intervienen e interactúan en una serie de redes neuronales, que dan pie al pensamiento posmoderno encaminado a ser un pensamiento holístico, más que reduccionista y categorizador.

A través del condicionamiento que tenemos los seres humanos para ejercer el pensamiento complejo, las capacidades intelectuales y emocionales son fáciles de integrar. Por lo que desde el punto de vista de la educación, no sólo es posible sino indispensable, integrarlos en los métodos de enseñanza. Es por eso que en *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza* me propuse establecer un paralelismo entre el arte y la ciencia.

⁴⁵ En su contribución al debate internacional, la UNESCO, se ha dedicado a pensar en la educación en términos de durabilidad (sustentabilidad) y solicita a Edgar Morin expresar sus ideas en contexto a su visión de pensamiento complejo.

⁴⁶ Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

Cuando la educación promueve un conocimiento general al que Morin llama inteligencia, se genera, según él, una movilidad de conocimientos que despierta curiosidad en los estudiantes.

En su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en el capítulo “Enseñar la condición comprensión”, Morin define la comprensión como “(...) un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada.”⁴⁷. Distingue entre la comprensión intelectual u objetiva, y la comprensión humana intersubjetiva; ambas, asegura, son necesarias para entender la verdadera comprensión humana. Así concebida, la comprensión implica un conocimiento de sujeto a sujeto, que consiste en sentir la vivencia del otro que le permita comprender su situación.

Durante la práctica artística en donde el alumno tiene que reconocer su situación individual dentro de su contexto, un mediador, tiene que saber dirigir la práctica que realiza, para que éste llegue a experimentar primero la comprensión de sí mismo, esto le permitirá expresarse.

En el capítulo mencionado (“Enseñar la condición humana”⁴⁸) Morin observa y hace notar la vida automatizada y veloz que llevamos actualmente en las ciudades. Advierte que la rapidez con que se vive en los espacios urbanos, ha propiciado que el individuo se olvide de que somos parte de un cosmos, y que al afectar a alguien, nos afectamos a nosotros mismos. Como tal, la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra condición humana. Los alumnos deben concientizar este vínculo con la Naturaleza para llegar a valorarla y cuidarla.

También la educación debería mostrar e ilustrar el Destino con las múltiples facetas del ser humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables.⁴⁹

Relativo al destino vinculado a la naturaleza a partir de la aceptación del educando como

⁴⁷ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001. P. 94

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ *Ibíd.* P. 57.

parte integral de la misma, me interesa señalar cómo en el Museo de Historia Natural, durante la estrategia *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*, procuré hacer entender a los estudiantes que nuestro destino como especie, fue desarrollarnos como homo sapiens. Que como humanos o individuos, por ejemplo, tenemos diversas aptitudes cerebrales y corporales que otros seres y, que estas cualidades, según el espacio geográfico en el que vivimos (África o Europa,) podemos o no desarrollarlas, dependiendo de la historia que nos determina (colonialismo histórico).

En su texto, Edgar Morin plantea también la idea de que el hombre debe volver a ver a los otros como seres humanos, como seres que integran la sociedad, como parte misma de nuestro hábitat. Reitera en la necesidad de recapacitar en que formamos parte de una especie que vive en un planeta que es nuestro hábitat; y por lo mismo, debemos de cuidarlo. En este sentido, advierte el filósofo la importancia que tiene el hecho de que los educandos reaccionen a comportamientos automatizados que atentan contra la Naturaleza.

Los niños que viven en ciudades grandes, que pasan tanto tiempo frente a los televisores, están expuestos a ser influenciados por un pensamiento material y ostentoso, en donde por ejemplo, consumir objetos materiales significa riqueza. Al respecto Morin en el capítulo "Enseñar la identidad terrenal"⁵⁰, toca el tema. Señala lo perjudicial que puede ser una mentalidad materialista que solamente piensa en posesiones materiales o monetarias y que, no reconoce los valores humanos como riqueza real. Señala la necesidad e importancia de emancipar a los niños de la tiranía dinero, y del pensamiento material meramente utilitarista⁵¹. Propone que la educación del futuro debe preocuparse por la enseñanza de una ética de comprensión planetaria, basada en una conciencia humanista, a la que también llama, una conciencia cívica terrenal; conciencia a la que hay que llegar, mediante la introspección o percepción sensible y con la reflexión crítica .

Según la propuesta de Morin de poner énfasis en el logro de una reflexión crítica en los educandos, en la introducción de la estrategia *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*, hablo de la importancia de concientizar no sólo que formamos parte de un cosmos, sino también de

⁵⁰ Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

⁵¹ Desde el siglo XV, para Morin adquirimos un pensamiento liberal con una economía liberal.

una especie animal. A través del pequeño recorrido hecho por los niños por el Museo de Historia Natural, se pueden dar cuenta de la existencia de diversas especies de animales, lograr comparar éstas con nuestra propia especie; y reparar en lo pequeño que somos con respecto al universo. Aunque éste aprendizaje fue un logro positivo implícito en mi primer intento intuitivo que llevé a cabo, creo que para enfatizar las ideas de Morin en mi estrategia, re-plantearé la introducción. Es decir, me basaré en ejemplos concretos ofrecidos por el museo, sobre cómo se ha dado la evolución mostrada (ver inciso II.1.2), con finalidad, que de pie a que los alumnos se comprendan y piensen de manera global. Esto llevará a los alumnos a asumir responsabilidades, y a entender una postura ética con respecto a nuestro hábitat, a nuestro planeta, y por supuesto a los cohabitantes del mismo.

La educación como misión espiritual, implica un proceso de empatía e identificación con el sí mismo de quienes la practican, para lograrla, es necesario idear las estrategias adecuadas. Yo elegí la empatía de los alumnos con la Naturaleza a través del dibujo de sus formas y estructuras, y me empeñé en dejar claro en ellos, que la comprensión humana no sólo implica un comprender objetivo, sino intersubjetivo. Para ello, procuré lograr una introspección o percepción sensible con la Naturaleza misma, que les permitiera internalizar estructuras orgánicas (la elección y traducción a formato grande de una de sus notas de formas y estructuras esbozadas).

La experiencia vivida y los ejercicios de sensibilización y relajación que antecedieron a la práctica en la estrategia *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*, permitieron crear en los estudiantes una conciencia de/y con su propio cuerpo, así como de darse cuenta de la sensación de estar en el aquí y en el ahora. Además, les facilitó hacerse más perceptivos tanto de sí mismos, como de las formas y estructuras que provienen de la Naturaleza de la cual forman parte.

Morin (al igual que Johannes Itten a quien me referiré posteriormente) sugiere que antes de entrar de lleno a trabajar con los estudiantes, habría que tomar un respiro hondo pidiéndoles dejar fuera los miedos, aversiones y aprehensiones; petición a partir de la cual se les encausa a no sólo poder percibir y detectar sensiblemente su cuerpo, sino también a establecer contactos relacionales que les satisfagan y llenen.

I.2.2 La postura filosófica Jacques Rancière que apuntala al conocimiento del *sí mismo* en las estrategias *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

I.2.2.1 El conocimiento del *sí mismo* desde la visión de Jacques Rancière

Rancière entiende la percepción de sí mismo como “volver a ti”. Volver a sí no sólo implica para el filósofo saberse y sentirse, sino también ser honesto consigo mismo, para él es lo mismo que hacer el bien. Como segundo punto de interés, afirma además, que el dibujo permite la diferenciación entre la mimesis (entendida también por Rancière como retórica) y la diégesis, dicho en otras palabras, entre la copia y la expresión. Esta concepción, agrega Rancière, permite experimentar la expresión individual, y conocer nuestro Ser.

Cuando las cosas se aprenden por uno mismo mediante observaciones propias, y sin explicaciones de otros (lo que el constructivismo pedagógico llama conocimiento significativo), afirma Rancière; uno se conoce a sí mismo. Mas, según él, en una práctica educativa esto sucede, sólo cuando la actuación de maestro responde al papel de guía, (recordando los principios de la mediación artística anteriormente mencionados, en donde el maestro debe guiar a los alumnos para que ellos hagan sus propios razonamientos). Este acto de autoafirmación, de autoestima, ayuda al ser humano a entenderse en comparación a los demás. Es una manera eficaz para que cada quien vaya formándose la imagen que crea de sí mismo. La autoafirmación, yo la llamo percepción del *sí mismo*, Rancière también la llama “volver a ti”.

La otra idea que tomo de Rancière se refiere a la diferenciación del uso de la mimesis y la diégesis, que él relaciona con la retórica y la expresión respectivamente. La mimesis es algo así como la adquisición automática de la información, es decir, poder repetirla sin haberla internalizado y reflexionado; lo que impide adquirir en el receptor una postura propia ante algo. La diégesis⁵², viene siendo una especie de *output*⁵³, un acto que contrariamente a la

⁵² Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011. P. 42

mímesis, sí implica una reflexión y un reordenamiento neuronal, a través de la cual un joven puede comenzar a descubrir su propia personalidad, iniciada por su propia intención.

Jacques Rancière sostiene⁵⁴ que las condiciones para romper con la dominación se establecen, de entrada, mediante la toma de conciencia de los mecanismos de dominación. El maestro, como miembro intelectual de la sociedad, a partir de formular interrogantes, es el indicado en hacer ver, abrir los ojos a los alumnos, poner en tela de juicio los paradigmas y actitudes que afloran inconscientemente.

Rancière parte del principio de la igualdad de las inteligencias, la capacidad que tiene cualquiera de hablar y ocuparse de asuntos comunes. Sostiene que los hombres nacen con “inteligencias” iguales.

[...] cuando comparo a dos hombres entre ellos, «veo que, en los primeros momentos de vida, tienen totalmente la misma inteligencia, es decir, hacen exactamente las mismas cosas, con el mismo objetivo, con la misma intención. Digo que estos dos hombres tienen una inteligencia igual, y esta palabra *inteligencia igual* es un signo abreviado de todos los hechos que he advertido observando a dos niños de muy temprana edad«. (...) No diré que la facultad del uno es inferior a la del otro. Supondré solamente que una no fue ejercitada igual que la otra.⁵⁵

Desde su perspectiva política el filósofo propone cambios al campo de la educación desde la perspectiva de las actitudes, es decir, del “saber ser”. Plantea un método educativo al que le llama *Enseñanza Universal* donde sugiere la propagación de una serie de valores encaminados a la realización del cambio de una sociedad más honesta, y por lo tanto justa.

Coincido con Rancière en que los cambios sociales no tienen que darse por vía política, sino por un cambio de actitud personal. Los puntos que propone a lo largo de su libro respecto a su *Enseñanza Universal* señalan que: todo hombre es capaz de concebir su dignidad

⁵³ En la vida actual recibimos información en exceso, *input*, hay pocas maneras de poder seleccionar u ordenar ésta en nuestras actividades cotidianas. Una forma es la práctica creativa, en la que afloran intenciones propias. Mi experiencia en la práctica artística creativa me permite ver que al reconocer nuestras intenciones, uno selecciona y ordena lo que es importante para nosotros, *output*.

⁵⁴ El filósofo francés es conocido por sus ideas provenientes del marxismo y por su trabajo relacionado con la política y la estética.

⁵⁵ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007. P. 30

humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. “ [...] la *emancipación*: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso.”⁵⁶

Para poder poner en práctica la *Enseñanza Universal*, el docente debe ser capaz de distinguir entre su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia. Debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno a manera de guía. Rancière cree que para transmitir en el educando el cambio social, el guía debe inducir la enseñanza mutua, basada en la humildad, en donde los estudiantes más avanzados en un área enseñen a los menos avanzados.

Como último punto, afirma Rancière que aprender un lenguaje diferente, en este caso el visual, a diferencia del verbal, permite al alumno indagar y entender los lenguajes de la expresión y de la representación. La diferenciación de éstos ayudará a ser más reflexivo, sensible y atento al alumno de aquello que lo ha conmovido. En resumidas cuentas, más consciente de su propia percepción.

1.2.2.2 La percepción del *sí mismo* o “volver a sí mismo”

La educación formal otorga actualmente más importancia a la instrucción científica, proveniente del pensamiento positivista y racional, dando menos importancia a la intuición y a la sensibilidad, cercanas a la expresión de intenciones. Las escuelas se empeñan en la enseñanza de disciplinas basadas en razonamientos dados, hechos. Contraria a esta perspectiva, para Rancière, la dignidad y la voluntad son valores poco atendidos en el terreno de la educación, necesarios de atender. El aprendizaje de datos e información no son tan necesarios como la educación para la vida, es decir, la transmisión de valores y actitudes para la conformación del *Ser* que, con ayuda de la educación del arte, pueden adquirirse.

Rancière, entiende la expresión como algo digno de todo ser humano. La dignidad es para él la sinceridad con uno mismo, ésta implica voluntad, es decir, la búsqueda de explicaciones

⁵⁶ Rancière, Jacques, *El maestro ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007. P. 14

generadas por intereses propios. Esto conlleva a tomar una postura ante algo; que es muy diferente a algo que se entrega digerido en las manos del alumno. Hace falta adquirir opiniones propias, impulsar la creatividad, hacer críticos a los alumnos; lo que les ayudará a que sus ideales no sean impuestos por la sociedad de consumo en la que estamos viviendo.

Aludiendo al objetivo principal de esta investigación con respecto al conocimiento de sí mismo, Rancière hace referencia al papel que debe asumir el maestro como guía⁵⁷, quien no debería de avocarse a transmitir respuestas pre-reflexionadas, sino conducir a los alumnos para que éstos lleguen a las respuestas propias, basadas en reflexiones propias.⁵⁸ El maestro es aquel que tiene que guiar al alumno para descubrir sus propias pasiones y competencias que le pondrán en contacto consigo mismo, permitiéndole creer en sí mismo.

Cuando se aprenden cosas por sí mismo, con observaciones propias y sin explicaciones de otros, uno se descubre, se conoce a sí mismo, paralelamente a un ser que tiene capacidades de desenvolverse y de crecer, además, de romper sus propias fronteras reconociendo semejanzas y diferencias con otros seres. Este acto ayuda a alguien a formarse una imagen de sí mismo en comparación con los demás.

A mi manera de ver, esta prefiguración de sí mismo comienza siendo una recopilación de información acerca de lo que uno sabe o creó de sí mismo. Esta prefiguración va modificándose al momento de compararla con la imagen que damos hacia el exterior y que otros perciben de nosotros. Mediante una práctica autoperceptiva uno descubre sus propias pasiones y habilidades con respecto a los demás.

El concepto “Volver a ti” del filósofo remite a la propia sensibilidad, a la reflexión de las emociones percibidas, (al igual que Johannes Itten, a quien me remitiré posteriormente) le da más importancia a la educación interior y a la contemplación, que a la adquisición de

⁵⁷ Un punto importante proveniente de Rancière es que cuando el alumno está persuadido por el maestro de que “puede hacer”, adquiere automáticamente, seguridad en sí mismos, en otras palabras, la sensación de poder hacer algo, dentro de las ideologías posmodernas que reflexionan el colonialismo con relación al poder, “poder hacer” o tomar una iniciativa de algo, significa a la vez adquirir poder o seguridad en sí mismo.

⁵⁸ Rancière, Jacques, *El maestro ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007. P. 13

conocimientos. Es precisamente la visión interior, de sí, la que permitirá el surgimiento de un *Ser*. Por el contrario, alejarse de sí mismo, crea lo que Rancière entiende por infidelidad a uno mismo, la deshonestidad.

Sabrían que la dignidad del hombre es independiente a su posición, «que el hombre no nació para tal posición particular sino para ser feliz en sí mismo independientemente de la suerte (...)». ⁵⁹

Como explicaré en el siguiente capítulo, a través de una práctica artística y una educación integral se accede no sólo a la reflexión crítica sino a la percepción sensible, es decir, a la visión interior de sí mismo. Partiendo del concepto “Volver a tí”, como objetivo principal en mis estrategias mediáticas, he de plantear posteriormente en ambas, ejercicios que remitan a sensaciones corporales, punto que remitirá directamente a la percepción del *sí mismo*.

1.2.2.3 El dibujo como un lenguaje poético para poner en práctica la expresión creativa

Rancière afirma que los sentimientos y emociones, mientras no sean concientizados, no pueden ser exteriorizados. El aprendizaje y la comunicación de las emociones propician el aprendizaje intuitivo, la percepción y la autoreflexión.

Dentro de la propuesta de Jacques Rancière el dibujo es un lenguaje que permite fácilmente llevar a poner en práctica la expresión emocional, sin que para esto se requiera de un bagaje verbal que debe ser aprendido con anterioridad. “(...) la pintura, como la escultura, el grabado o cualquier otro arte es un lenguaje que puede ser entendido o hablado por cualquiera que tenga la inteligencia de su propio lenguaje.” ⁶⁰

Un dibujo se presenta como expresión individual dentro de un grupo, otorgando pautas a los alumnos para que ellos mismos se entiendan en su contexto específico. A la hora de aprender un lenguaje no verbal como el dibujo, se tiene que aprender la diferencia entre el copiar y expresarse. Se debe aprender a diferenciar entre la memorización visual y el adiestramiento gestual. Rancière se refiere en este punto concretamente a la oposición

⁵⁹ *Ibíd.* P. 41

⁶⁰ *Ibíd.* P. 39

platónica entre *mímesis* (copia) y *diégesis* (expresión); conceptos que se pueden equiparar con la idea de la retórica y la poética respectivamente.

La *mímesis* correspondería a la retórica que es un lenguaje elocuente y la poética con la *diégesis* por ser auténtico. El encontrar un lenguaje propio con el cual expresarse tal como lo hace un poeta, tiene que ver con el concepto de *diégesis*.

Pero la *mimesis* no es tan solo el modo engañoso de la representación poética, sino que también es el modo «excesivo» del habla democrática, de los hablantes del lugar que dan voz al pueblo imitando la gran retórica.⁶¹

Aunque no se tenga conocimiento de la historia del dibujo y de los estilos que han existido, cualquiera puede elegir una forma que le hable, o decidir con que ímpetu o tensión usará un lápiz al dibujar. Cualquiera puede enunciar ideales y deseos. Para Rancière la revolución romántica es la desvalorización de la *mímesis* y la revalorización de la expresión. Cualquiera puede expresar sus ilusiones o deseos.

Enseñar el nuevo lenguaje del dibujo permite el conocimiento de sí mismo a través del contacto sensible con el cuerpo, con el interior. El contacto sensible consigo y con el cuerpo es el requisito indispensable para conocerse a sí mismo, pues el contacto genera de manera automática un impulso para expresarse de manera correspondiente con las disposiciones sensibles y motrices. El impulso de expresarse es el requisito indispensable para poder comunicar ideas y emociones, así como para detectar cuales son las formas que significativas, representativas para alguien.

Debe de plantearse la posibilidad de utilizar estos dos lenguajes de *mímesis* y expresión para que un alumno entienda la diferencia entre ambos modos de decir las cosas. Es así como comenzará a comunicar emociones e ideas, a recubrir cuales son las formas que le simbolizan, encontrando así un modo adecuado para expresarse correspondiente con su disposición sensible y motriz. Concebir estas dos formas de expresión ayudará a cualquiera a situarse en el mundo y a tomar una posición ante él.

⁶¹ *Ibíd.* P.42

Siguiendo estas ideas, quiero mencionar que en la estrategia *Mi otro Yo*, el hecho de hacer autorretratos, no es una práctica que se refiera a la mimesis, sino una práctica que remita a la percepción sensible y a las sensaciones corporales, con el fin de que pueda accederse a la expresión poética. En el siguiente inciso describiré el *workshop* planteado por William Kentridge que lo tomaré como un ejercicio preparativo para hacer el autorretrato.

1.2.3 El dibujo y los niveles de energía-tensión según el artista William Kentridge

Aludiendo a los pasos metodológicos de la estrategia *Mi otro Yo* (ver resumen de pasos metodológicos en la introducción), después de que los alumnos se dan cuenta de quienes son con respecto a su entorno sociocultural, y que reflexionan en torno a su identidad dentro o fuera de sus bandas a las que pertenecen, viene la parte práctica en la que tienen que elaborar un autorretrato que plasme su identidad, autorepresentándose.

Es con esta práctica donde aplicaré este ejercicio de expresión personal para que los alumnos reconozcan su expresión gestual. Al llevar a cabo un movimiento de mano y brazo libres, el estudiante llegará a experimentar su energía y su ímpetu, haciendo visible su carácter que le permita entenderse sensiblemente. Pero también a descubrir qué tipo de línea va con ellos, por ejemplo, gruesas, expresivas, o suaves y lentas. Cabe mencionar que este ejercicio es nuevo dentro de la metodología que llevé a cabo de manera intuitiva.

Para referirme a esta forma de expresión quiero aludir al taller⁶² impartido por William Kentridge al margen del Kyoto Prize 2010. Para él, el dibujo es una actividad física corpórea, una manera de “hacer marcaciones” (*mark making*). Estas marcas son vestigios o afirmaciones de “haber estado” o de haber “habitado un espacio y un tiempo determinado”. “Marcar” es para él, llevar algo del interior del cuerpo al mundo exterior, sin que para esto sean relevantes los contenidos (ideas o conceptos). Las marcas que muestran sus dibujos son “puentes” que dejan ver parte del *Ser* en el instante que se dejó la marca.

Para Kentridge, al igual que Rancière, más que refirmar conceptos, ideas, contenidos a

⁶² Video, youtube: *The 2010 Kyoto Prize Workshop in Arts and Philosophy William Kentridge: Drawing from the Makers's Perspective/* <http://www.youtube.com/watch?v=kTyVI18FP2c>

través del trabajo dibujístico, le interesa que el espectador experimente sensaciones. El dibujo para él permite precisamente transportar una vivencia del interior del cuerpo (lo subjetivo) al exterior (a lo objetivo). Así, sus vivencias pueden respirarse en el mundo exterior. El acontecimiento lo vuelve materia, y la materia puede transformarse nuevamente en acontecimiento.

En el taller que imparte Kentridge, al margen del Kyoto Prize 2010, Kentridge reconoce dos estados o grados basados en energía-tensión del *Ser*, que permite reflejar el dibujo. Estos estados los ejemplifica con seis escalas de energía que van de la más baja a la de mayor tensión.

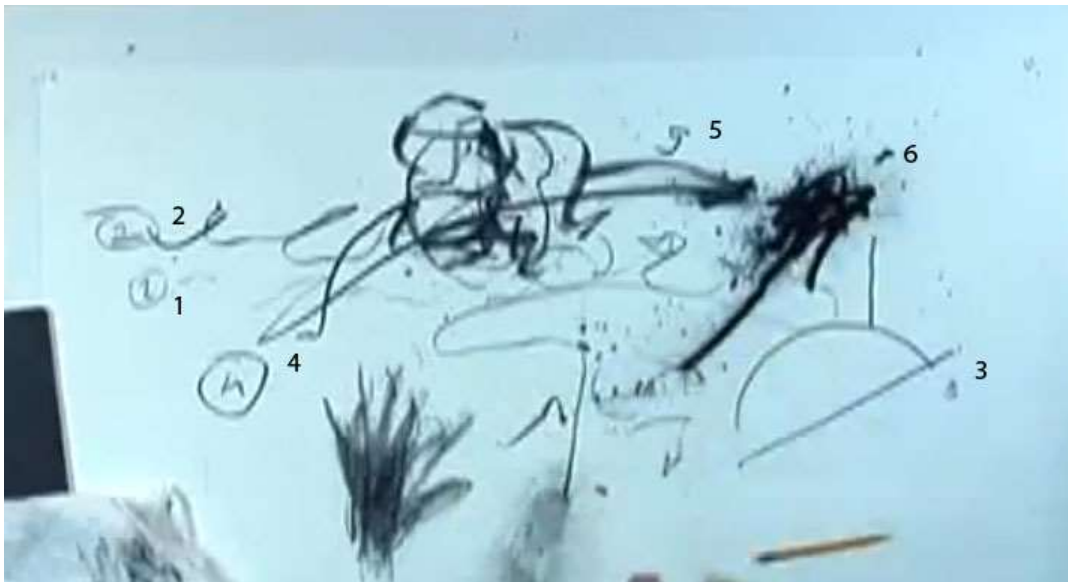


Imagen durante el *workshop* William Kentridge que ejemplifica los diversos niveles de tensión

El primer nivel de la escala es un trazo lineal casi moribundo. Por ejemplo, de alguien que se encuentra perdido en el desierto, sin agua. Si a esta persona le pidieran trazar unas líneas, serían unos garabatos imprecisos que apenas se notarían en el papel. El segundo nivel es una línea de trazo relajado; como de alguien que relajadamente hace unos trazos tenues sobre el papel a la hora de bocetar. El tercer nivel es neutral, como el trazo continuo de una línea que dibuja un arquitecto de un punto A a un punto B.

El cuarto nivel marca la intensidad de movimiento que quiere explicar algo; en este hay una buena carga de tensión y la línea del conté o carboncillo resalta de manera marcada.

El quinto es un trazo que muestra una idea muy clara de lo que se quiere decir, es aún más fuerte que la anterior. El sexto está impregnado de mucha tensión, la tensión es tanta, que casi no permite el movimiento. Los niveles que seguirían es imposible dibujarlos por la poca movilidad existente y la gran cantidad de tensión que se experimenta en el cuerpo.⁶³

A través de este ejercicio los alumnos podrán reconocer su propio estado. Con estas bases, tendrán que encontrar una manera de incorporar éste a su propio autorretrato. Aunque no es un reto fácil, es aquí en donde podrán dejar aflorar su parte creativa y expresarse.

Cabe mencionar que en el replanteamiento de *Mi otro Yo*, a diferencia de la primera estrategia llevada a cabo de manera intuitiva, aquí no me importará sí los alumnos deciden hacerse un autorretrato no figurativo o reconocible; si lo desean, podrá ser abstracto, lo único que importa es que puedan reconocer parte de su *Ser*.

I.3 Fundamentos para una propuesta de educación integral y humanista considerados en el replanteamiento de las estrategias mediáticas *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

Hacia el año de 1900 la educación en Alemania se vio reforzada por la reforma pedagógica⁶⁴. El objetivo primordial para la educación a raíz de esta reforma, consistió en desarrollar un aprendizaje cognitivo intelectual paralelo al aprendizaje afectivo emocional, principio que sentó las bases para, que en algunas escuelas, se pudieran comenzar a instaurar los principios de una educación integral⁶⁵. El concepto “integral” se remite al término “totalidad” (*Ganzheitlichkeit*)⁶⁶, es decir, un ser humano, total e íntegro que vive por igual su cuerpo su alma y su espíritu. Esta integridad lo lleva a desarrollar su parte intelectual, emocional y social a la vez.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ Cuyas figuras principales fueron Jean - Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) y Friedrich Fröbel (1782 -1852).

⁶⁵ Las primeras propuestas en torno a la Educación Integral se remiten a Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827).

⁶⁶ El término *Ganzheitlich* se remite al siglo VIII d.C. y se asociaba con la idea que una parte remite al todo. Johannes Itten conocía la obra de Friederich Nietzsche, quien en su momento tematizó el término *Ganzheitlich*. Itten vivió Weimar entre 1919 y 1923, sitio donde muere Nietzsche en 1900.

Johannes Itten⁶⁷ (1888-1967) , artista y pedagogo en Alemania, tomó en cuenta la reforma mencionada y propuso una manera práctica de trabajar en el ámbito educativo en donde hizo convergir, principios teóricos en torno al arte y una filosofía de vida. La educación integral en la concepción de Johannes Itten tuvo un objetivo humanista, ésta me guiará en mi investigación como fundamento teórico-práctico.

Itten parte de la idea de que los seres humanos estamos formados por un cuerpo un alma y un espíritu. Cabe mencionar que su religión, Mazdaznan⁶⁸, basada en principios cristianos, zaratustristas y tántrico hinduistas, le permitió enfocar la educación integral partiendo de una concepción oriental. Una educación encaminada hacia una postura social y ética, que ayudara a la formar individuos que no sólo fueran prestadores de servicios, sino seres humanos responsables y críticos con su sociedad, capaces de responder reflexivamente al momento de posguerra.

Itten conocía la filosofía de a Rudolf Steiner,⁶⁹ contemporáneos e influenciados ambos por la teosofía, el zaratustrismo y la concepción del mundo y prácticas curativas del lejano oriente, estaban de acuerdo en que, no el conocimiento (*Wissen, Kenntnisse*), sino la contemplación y el reconocimiento (*Anschauung, Erkenntnis*), eran los puntos más importantes de transmitir a los niños y jóvenes⁷⁰. Partieron de la idea que el vivir en el aquí y el ahora (*Dasein*) era lo que generaba experiencias. El aquí y el ahora, manifestándose en el cuerpo y evaluadas por el pensamiento, permiten el desarrollo del espíritu. Cabe recordar que ambos

⁶⁷ Johannes Itten nació en Suiza, casi toda su vida vivió en Alemania, tuvo 32 años cuando llegó a trabajar a la escuela *Bauhaus*. Se convirtió rápidamente en el consejero filosófico de Gropius. En 1926 funda él mismo una escuela privada en Berlín. En el año de 1932 fue profesor y luego director de la Escuela de Formación Profesional Textil en Krefeld, Alemania, luego director y profesor la escuela de Artes y Oficios de Zurich a partir de 1939. Hasta el final de su vida, dirigió y laboró en el Museo de Artes y Oficios de Zurich. Como artista, Itten nunca se interesó en vender su obra. A lo largo de su vida y paralelamente a su actividad como pedagogo muestra su obra dibujística, pintura, escultura y textil en galerías, museos e instituciones culturales.

⁶⁸ Religión fundada por el iraní Otto Hanisch en Chicago, basada en principios cristianos, zaratustristas y tántrico hinduistas. Visión occidental de prácticas curativas orientales en donde se practica la meditación.

⁶⁹ Rudolf Steiner (1861-1925) fue fundador de la primera escuela *Waldorf*, siempre admiró obra de Itten. Se conocieron personalmente cuando Steiner dio una conferencia en la escuela *Bauhaus*.

⁷⁰ Rudolf Steiner, *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamtwerk, 1992.

buscaron siempre el equilibrio entre cuerpo (*Leib*), alma (*Seele*) y espíritu (*Geist*) en sus propuestas pedagógicas.

Itten no quería formar personas que actuaran automáticamente, fáciles de incorporar a la manera de instrumentos a una vida laboral corporativa, lucrativa y burocrática⁷¹; como lo percibió él durante la primera guerra mundial. Por el contrario, la educación integral planteada por Itten persiguió una ética que aún tiene injerencia en la formación de una sociedad más sincera, por lo mismo, más apta para resolver problemas sociales.

Para enunciar los objetivos de la educación integral que persiguió Johannes Itten, me basaré en afirmaciones de Rainer Wick⁷² (1944), académico en estudios culturales y pedagogo del arte, y uno de los investigadores más conocidos de Johannes Itten. Cabe mencionar que Itten, quiso poner en práctica las metas de la educación integral, partiendo de algunos principios que Wick considera actualmente como principios precursores de la pedagogía de la experiencia⁷³.

Uno de los principios es no establecer diferencia entre la vida cotidiana y la educación. La educación formal, contrariamente a la integral, establece una diferencia entre la educación escolar y la vida personal. Dentro de esto, las experiencias vividas permiten el desarrollo emocional, éstas deben ser el punto de partida para poder llegar a tener una claridad racional; por lo tanto, la educación integral propuesta por Itten, está basada en actividades práctico teóricas. Entiende por éstas: la educación práctica artesanal, la creatividad artística y los movimientos corporales expresivos. Estas actividades teórico-prácticas generan

⁷¹ Conceptos tomados de Armando Rugaría Torres del primer tomo de su libro *El desarrollo integral del sujeto vía método trascendental: la ética del sujeto auténtico* publicado en 2013.

⁷² Wick, Rainer. *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997.

⁷³ Kurt Hahn (1886-1974) fundamenta la pedagogía de la experiencia basándose en siete legados que un educador debería transmitir a sus educandos, más allá de los conocimientos académicos, estos son: Primera Ley: Permita que los niños se descubran a sí mismos!; Segunda Ley: De a los niños la experiencia de éxito y fracaso!; Tercera Ley: De la oportunidad que se entreguen y entusiasmen a un asunto en común!; Cuarta Ley: Cuide los tiempos de silencio y otorga tiempos de recolección!; Quinta Ley: Ejercite la imaginación la capacidad de prever y planear!; Sexta Ley: Tome en serio el juego y el deporte, sin dejar que la competencia domine!; Séptima Ley: Libere a los niños de padres pudientes y ricos de los sentimientos paralizadores de privilegio. Traducción realizada por mi del idioma original en alemán del libro *Die Sieben Salemer Gesetze Ansätze der Erlebnistherapie*. Schule Schloss Salem, 1930. P. 38

experiencias vivas que deben ser orientadas en el momento de la praxis.

El último objetivo planteado por Wick, se refiere a dar a los estudiantes espacios para crear libremente, experimentando con diversos materiales. La creación debe suceder paralelamente a una educación social. Para él, la relación personal con los maestros era un punto clave. Durante sus lecciones, por ejemplo, Itten acostumbraba lanzar una pregunta al aire que generaba diversas respuestas. Los alumnos, teniendo ellos opiniones opuestas, debían buscar y argumentar su propia postura ante algo.

A través de sus elucidaciones teóricas, Wick afirma, que Itten tuvo una biografía fuera de lo común, lo cual dio pie a que sus prácticas pedagógicas se convirtieran en propuestas inusuales⁷⁴. Las lecciones de Itten eran imprescindibles dentro de los programas escolares de la escuela *Bauhaus*⁷⁵. Itten, pensador curioso y crítico, durante su carrera como profesor en la *Bauhaus*, retomó los principios de la educación integral. Los que consistieron primordialmente en desarrollar paralelamente en sus alumnos, tanto los aspectos cognitivo-intelectuales, como los afectivo-emocionales, a través de actividades teórico-prácticas vinculadas a proyectos concretos con prácticas artísticas. La educación integral propuesta por Itten dio pie a la formación humanista de la escuela *Bauhaus* que tuvo como meta formar a seres individuales críticos y éticos con respecto a su sociedad.

1.3.1 Los principios pedagógicos de Johannes Itten en la escuela *Bauhaus* y “La Escuela de Itten”

Antes que entre en la materia de este capítulo, quiero mencionar que existe mínima información en torno a Johannes Itten en México. Aunque esta investigación no la utilizo directamente para replantear mis estrategias mediáticas, he decidido incluirla como parte de mi Estudio de Caso. Dado a que estas fuentes se encuentran en el idioma alemán, la

⁷⁴ Incursionó profundamente en la línea musical y en la científica. Fue arriesgado, reflexivo y autocrítico, estimulador incansable y crítico constructivo.

⁷⁵ Oskar Schlemmer, profesor de la escuela *Bauhaus* externó que Itten era en realidad el director oculto de la escuela *Bauhaus* durante los primeros años de la escuela.

información implicada en este capítulo, considero que será parte de la aportación de esta investigación.⁷⁶

Después de haber terminado sus estudios en la Academia de Artes en Stuttgart con uno de los maestros reformistas más destacados, Adolf Hölzel, Johannes Itten, funda su primera escuela propia en Viena⁷⁷. En 1918, cuando Itten tenía 31 años, fue invitado por Walter Gropius para armar el programa del curso inicial de la escuela *Bauhaus*. En cuyo programa se propuso como objetivo resolver problemas concretos a través de la producción artística, y formar alumnos con un criterio estético, siguiendo el concepto de la educación integral y humanista, basado en los postulados de la reforma educativa. Itten trabajó como profesor de 1919 al año de 1923, en estos tres años impulsó a la escuela *Bauhaus* para asentar bases de pensamiento humanista.

Según Christoph Wagner,⁷⁸ otro de los investigadores de Itten, en 1919, rápidamente se dio a conocer como el “guía filosófico” de Walter Gropius, quien buscaba un fundamento humanista para su escuela y quien también creía en el ideal de una educación integral.

Esta primera etapa de formación de la escuela *Bauhaus* la llama Wagner “la etapa espiritual”, o “la etapa anterior a la *Bauhaus*”.⁷⁹ Cabe mencionar que, después de esta primera etapa, le sigue la segunda etapa racional y tecnológica que la hizo famosa internacionalmente, etapa que comienza a instaurarse a partir de 1922 con la llegada de Theo van Doesburg. Los temas preferidos⁸⁰ que interesaron hasta 1922 no sólo a Itten sino a

⁷⁶ Esta investigación la llevé a cabo en Berlín, Alemania, basándome en fuentes de la biblioteca de arte y el Archivo *Bauhaus*.

⁷⁷ Dado a sus intereses musicales comienza en Viena a visitar el círculo *Schönberg*, círculo en donde conoce a Alma Mahler. En ese entonces Itten tenía un gran interés por la Teosofía y las prácticas curativas provenientes del lejano oriente y con Alma Mahler comparte sus inquietudes en esa línea. En aquel entonces Alma Mahler estaba casada en su segundo matrimonio (1915-1920) con Walter Gropius. Gropius, quien estaba por iniciar su proyecto de la escuela *Bauhaus*, tomó en cuenta a Itten para que colaborara en él.

⁷⁸ Wagner, Christoph. *Johannes Itten. Wassily Kandinsky. Paul Klee. Das Bauhaus und die Esoterik*. Gustav Lubche Museum. Hamm, 2006.

⁷⁹ Términos utilizados por su investigador y curador Dr. Christoph Wagner.

⁸⁰ Los temas reflejados en el trabajo artístico se vincularon con el humanismo, mostrando una inclinación por la antroposofía y la filosofía de la vida: la búsqueda de un idioma universal, la muerte y la resurrección, el nacimiento de un hombre nuevo, la niñez como parte creativa del ser, la música y el ritmo, la armonía y los contrastes, la analogía entre lo visual y lo acústico, la caligrafía, el interés por temas orientales, las visiones cosmológicas, la constante presencia del universo y las formas de

otros profesores y artistas contemporáneos de la *Bauhaus*⁸¹ en esta primera etapa, dieron pie a la vertiente espiritual o esotérica⁸² de la escuela. Esta vertiente esotérica o espiritual como la llama Wagner, influenciada por concepciones de los mundos hinduista y asiático, no fue una simple moda, sino una tendencia general durante los tres primeros años de la *Bauhaus*.

La capacitación en la *Bauhaus* en la ciudad de Weimar consistió en un esquema planteado por Walter Gropius. Éste no se cansaba de decir que el trabajo artesanal era parte de la educación básica de la *Bauhaus*.

En el curso preliminar planteado por Itten que encontraba lugar en los primeros seis meses, los estudiantes recibían una formación básica sobre la naturaleza del color, la forma y el material para adquirir conocimientos previos al trabajo de taller, que posteriormente debían elegir para trabajar de manera profesional. Los materiales con los que se experimentaba eran la madera, el metal, el vidrio, la piedra, impresiones gráficas y el barro. El núcleo de esta doctrina era seguir trabajando en los talleres, dirigidos en por un maestro con formación artística, quien se encargaba de la parte creativa y otro que se encargaba de la parte técnica y artesanal⁸³. Esta formación constaba de tres años⁸⁴.

Entre 1919 y 1922, Itten tuvo a su cargo el curso preliminar que todo estudiante debía cursar al ingresar a la escuela. Itten fue quien instauró los ejercicios basados en las formas geométricas básicas, remitiendo así a los orígenes de la geometría. Implementó las teorías del color haciendo una gran aportación dentro del campo, con su propuesta del círculo

la naturaleza, el mundo de los números desde la perspectiva del neopitagorismo y el color como fenómeno de la naturaleza.

⁸¹ Lyonel Feininger, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Otto Lindig, Gerharg Marcks, Georg Muche, Oskar Schlemmer, Lothar Schreyer y Gunta Stölz.

⁸² En ese momento se entienden por esoteria, vertientes provenientes de la Teosofía, Antroposofía, Astrología, Neopitagorismo, Parapsicología, la enseñanza Mazdaznan y otras prácticas curativas orientales. Cabe mencionar que esta palabra se ha asumido como algo peyorativo. Wagner se atreve a usarla desde el campo de la academia.

⁸³ Cabe mencionar que Itten estuvo también a cargo de varios talleres como el de textil o el de vidrio, por lo que algunos alumnos estuvieron más de seis meses con él.

⁸⁴ Todo esto era una preparación para la enseñanza constructiva. Sobre todo, a partir de 1922, se planearon proyectos ligados cada vez más al conocimiento ingenieril. Además del canon artístico, también se ofrecieron temas como la geometría, las matemáticas y la administración de empresas.

cromático⁸⁵ de 1921. Inició además el aprendizaje del dibujo con una serie de ejercicios de percepción, expresión y ritmo que fueron retomados por futuros profesores en esta escuela. “Que un profesor académico en aquél entonces motivara comenzar a dibujar desde un automatismo rítmico, era inaudito, sus colegas se indignaron.”⁸⁶



Johannes Itten en la Escuela Bauhaus, Weimar 1920/21



Círculo cromático propuesta por Johannes

Para ese entonces, su vertiente era considerada como esotérica o espiritual, un tanto peyorativamente, ésta tuvo mucho que ver con la conformación social y el pensamiento humanista que adquirió la escuela *Bauhaus* durante sus primeros años de surgimiento. Sin este impulso humanista la *Bauhaus* me parece que no hubieran logrado adquirir la base del pensamiento social por la que se dio a conocer. Cabe mencionar que esta actitud humanista fue una manera de resistir la época de la posguerra.

A través de actividades teórico-prácticas implicadas en y su pedagogía, mantuvo siempre los mismos principios:⁸⁷ el cuestionamiento de convenciones, la expresión de la personalidad propia, la búsqueda de vivencias propias, la sensibilización y la relajación como condiciones fundamentales para trabajar; la reflexión basada en experiencias propias; así como la experimentación con materiales y el aprendizaje de fundamentos básicos de forma

⁸⁵ La propuesta del círculo cromático de Johannes Itten basado en las investigaciones de Johann Wolfgang von Göthe, de Otto Runge rompieron con el gris neutro como referencia. La publicación en la revista *Utopia* de sus investigaciones cromáticas, dan como resultado el círculo cromático, este sigue siendo la referencia para muchos artistas y diseñadores visuales en la actualidad.

⁸⁶ Wick, Rainer. *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997. P. 55. Traducción realizada por mi del idioma original, alemán.

⁸⁷ Wick, Rainer. *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997.

y color. Aspectos a través de los cuales, el estudiante puede aprender de sus errores, sin ver a éstos como algo negativo, sino todo lo contrario; puede también, descubrir sus propias pasiones y potencialidades, y desarrollar también sus cualidades afectivo-emocionales. En suma, puede aprender a expresarse individual y socialmente.

Johannes Itten reconoce el racionalismo como fundamento del desarrollo humano, sin embargo, reconoció también la preponderancia del pensamiento material y positivista que desde su opinión llevaba al atrofiamiento de la vida espiritual. Es por eso que tanto la vertiente racionalista como la espiritual, ambas, formaron parte de sus principios pedagógicos. Siempre fue de la idea, que el lenguaje visual era lenguaje dominado por la mente,⁸⁸ por lo mismo, debía ser compensado por la mano.⁸⁹

Propagó además una educación en donde los errores no eran vistos negativamente dentro de un proceso de aprendizaje, por el contrario, en ellos está basado el aprendizaje significativo.

A partir de 1922 Johannes Itten comienza a tener diferencias pedagógicas con Walter Gropius y deja de ser profesor de la escuela *Bauhaus*. En 1926 continuó desarrollando sus principios educativos fundando su propia escuela privada, que en un principio se llamó *Escuela de Arte Moderna* y que luego se dio a conocer con el nombre de “La escuela de Itten” en 1929, situada en la calle *Konstanzerstr. 34^a*, Berlín, en donde siguió trabajando como profesor.⁹⁰

En “La escuela de Itten” no se preparaba a los alumnos para ser artistas, sino para tener una ocupación básica. El contenido de los cursos en esta escuela, similar a la del curso preliminar de la *Bauhaus*, era una educación básica para pintores, escultores, arquitectos, educadores,

⁸⁸ Para él representado por el ojo.

⁸⁹ El sentimiento, el cuerpo.

⁹⁰ Kaneko, Yoshimasa. *A study on the Education Contents of the Itten Schule*. Berlin: Archivo *Bauhaus*. Portafolio 17, marzo 1999.

fotógrafos, diseñadores y a partir de 1930 para diseñadores textiles, diseñadores gráficos y de moda⁹¹.

Las tareas pedagógicas para Johannes Itten consistieron en el desarrollo de los sentidos; el aumento de facultad de pensamiento y de las experiencias del alma; la soltura y educación de las funciones de los órganos corporales.⁹²

Sus intenciones en “La escuela de Itten”, al igual que en la *Bauhaus*, fueron desarrollar las habilidades creativas; enseñar métodos en artes formativas de acuerdo con los atributos y habilidades de cada alumno; remover obstáculos para desarrollar capacidades físicas y entrenar los sentidos, la habilidad del pensamiento artístico y el poder mental.

El programa en “La escuela de Itten” consistía en la educación básica de formas, ritmo, movimiento, luz y oscuridad, contraste, formas geométricas, colores, espacio, figura humana y análisis de grandes maestros.⁹³

En 1927 incluye oficialmente en su escuela privada la respiración en el programa, una práctica para quitar tensión y aumentar la concentración. La respiración⁹⁴ fue considerada por Itten como arte formativa junto con el ritmo y movimiento. En 1933 Itten invita al maestro japonés Yumeji Takehisa a impartir las clases de tinta china.⁹⁵ Yoshimasa Kaneko afirma que Itten quería lograr una convergencia entre métodos occidentales y métodos asiáticos.

⁹¹ En esta escuela no había talleres. La educación se centró en la actividad del dibujo. Si los estudiantes querían una formación profesional en un taller tenían que dirigirse a otro sitio, por ejemplo, los arquitectos después de la formación general iban directo al taller de Richard Albrecht o los alumnos que querían continuar su especialidad en textiles iban a la Escuela Textil de Formación Profesional de Krefeld de donde Itten era presidente también.

⁹² Itten, Johannes. *Pädagogische Fragmente einer Formlehre. Aus dem Unterricht der Itten Schule*, Berlin: Archivo *Bauhaus* Portafolio 2 / marzo 1930.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ El origen del método de respiración proviene del método de respiración de la disciplina Mazdaznan.

⁹⁵ Itten, Johannes. *Pädagogische Fragmente einer Formlehre. Aus dem Unterricht der Itten Schule*. Berlin: Archivo *Bauhaus* Portafolio 2 / marzo 1930.

En esta fase de preparación básica, la “La escuela de Itten” podía competir con la formación básica de la Bauhaus. Cabe mencionar que las pretensiones de Itten eran difíciles de instaurarse de manera oficial en Alemania en aquel entonces. La única opción para llevar a cabo sus ideales humanistas, fue abrir su escuela privada⁹⁶. Desgraciadamente la “La escuela de Itten” fue cerrada en 1934 por causa de la presión nazi.

I.3.2 Ejercicios planteados por Johannes Itten para la escuela *Bauhaus* y “La escuela de Itten”

Rainer Wick se dio a la tarea de investigar las facetas de la enseñanza de Johannes Itten, tanto en la escuela *Bauhaus* como en la “La escuela de Itten”. La primera faceta de enseñanza que reconoció Wick es la referente al ritmo que consistió en ejercicios corporales gimnásticos. Estos tenían la finalidad de generar experiencias armónicas o desarmónicas, incrementar la concentración, la relajación y encontrar el ritmo y la expresión individual. La práctica de fuerzas motoras tenía para Itten una gran importancia.

Primero aplicaba ejercicios gimnásticos, seguidos de movimientos caóticos, como la agitación rápida del cuerpo, que lo desataba y restaba de control corporal. Le seguían ejercicios de caligrafía y de coordinación, dibujos con la mano izquierda y luego con la derecha; con ambas manos, dibujos basados en la simetría como por ejemplo la forma de una mariposa, espirales o signos diversos. A esto le seguían ejercicios de respiración, provenientes de su formación Mazdaznan.

Dentro de los ejercicios rítmicos surgían a la vez ejercicios de improvisación que recuerdan a la caligrafía asiática, con los que le importaba remarcar la vitalidad de los *beats* emitidos por el latido del corazón. La pretensión de estos ejercicios era alejarse del significado común un objeto, para que, dibujado, generara gestos, significados propios desautomatizados del sentido común. La expresividad del cuerpo y la línea jugó en esta primera faceta un papel importante.

⁹⁶ Hoy tal vez esto se entienda equivocadamente como un proyecto lucrativo, pero en su momento no lo fue.

Según las investigaciones sobre Itten realizadas por Yoshimasa Kaneko afirman que los estudiantes primero debían hacer gimnasia por 30 minutos cada mañana⁹⁷. Después de la gimnasia seguía la “Práctica Sumi-e” (pintura con tinta china). Durante esta actividad, los estudiantes no debían esforzarse en dibujar movimientos y sensaciones de detalles de objetos, más bien debían comprenderlos y luego expresar lo percibido con unos cuantos tonos y líneas. A esta le seguía una actividad libre que consistía en dibujar sobre un papel japonés largo, usando tinta china (sumi) y pinceles asiáticos. Esto se hacía 1 vez por semana durante dos horas. Después de esta faceta meramente corporal seguían ejercicios basados en conocimientos teóricos que requerían de reflexión y de creatividad⁹⁸.

Al llevar a cabo ejercicios de contraste se abordaban paralelamente otros temas: la construcción, los acordes tonales, las sombras, la fantasía, el intelecto o la proporción. Los alumnos tenían que resolver tareas concretas utilizando diversas tonalidades de grises y de escalas colorísticas, tomando en cuenta la luz, las secuencias, el movimiento y el ritmo. En estos ejercicios se utilizaban generalmente formas geométricas básicas. Surgían motivos de tapetes, collages y composiciones abstractas. La combinación temática de los ejercicios implicaba una alta complejidad de conexiones y por ende experiencias.

En 1928, dicté una clase para los alumnos de pintura relacionada con acordes armónicos de color. Los círculos grandes y cerrados de tamaños diversos, debían ser rellenados con diversos colores (...) Después de unos veinte minutos de trabajo comenzó en clase un gran desasosiego. Pregunté a cerca de la causa y recibí respuesta: Todos somos de la opinión de que los acordes directos no son conjuntos armónicos de color. Nos parecen desagradables y discordes. «Yo dije, bueno, entonces todo el mundo va a pintar los acordes, que perciba como armoniosos y agradable. « La clase se tranquilizó, y todos estaban ansiosos de comprobar que no tenía razón con mis cuerdas de color armoniosos. Después de una hora coloqué sus trabajos en el suelo. (...) Con asombro, se encontró que cada uno tenía una idea diferente de los acordes de color armoniosos. (...) Cerré la emotiva sesión con las siguientes

⁹⁷ De acuerdo con los relatos de Mrs. Mitsuko Yamamuro y Mrs. Kazuko Sasagawa, quienes visitaron las clases de Itten, él cantaba canciones improvisadas y pedía a los estudiantes que las repitieran. Las señoras Sasagawa y Yamamuro se impresionaron mucho con los cantos de Itten.

⁹⁸ Rainer Wick afirma que los ejercicios de contraste se basaron en reglas que había establecido su maestro Hölzel, quien trabajaba comúnmente basándose en dualidades grande-pequeño, ancho-delgado, duro-blando, etc. Hölzel estableció algunas reglas de contrastes de color basadas en las siguientes relaciones: claro-oscuro; frío-cálido; de colores complementarios; de vibración simultánea; de cantidad y de calidad de pigmento.

palabras: «Lo que ha trabajado aquí cada uno de ustedes como una armoniosa combinación de colores, es la percepción subjetiva de cada quien. Estos son los colores subjetivos. «⁹⁹

Otra faceta consistía en estudiar la expresión simbólica de las formas geométricas. La composición y el equilibrio jugaban un papel importante¹⁰⁰.

Le seguían estudios del natural. Consistían en montajes de texturas de diferentes materiales contrastantes entre sí, *collages*. El fin de éstos era, la sensibilización de texturas y un medio para encontrar nuevas composiciones de forma y color. El estudio de texturas (entre otros, seda, algodón, mármol, piedra, piel, vidrio, metal, carne, cabello, madera) le permitía trabajar nuevamente con contrastes, liso-rugoso; suelto-tenso; chato-puntiagudo, etc. Los estudios al natural consistieron en copias de diversos objetos de la vida cotidiana a blanco y negro, que servían para el entendimiento de proporciones, para romper con la visión subjetiva y sobre todo, para incrementar la capacidad de observación y la memoria.

Otra faceta que enuncia Wick es el dibujo de la figura humana. A pesar de que Itten nunca enfocó el dibujo al desnudo hacia el análisis de los huesos, músculos y la proporción, como tradicionalmente se enseñaba, nunca le pareció superfluo el dibujo con modelo. Dentro de este dibujo al natural le interesó especialmente el movimiento uniforme de la mano, la gestualidad y la expresión¹⁰¹.

La siguiente faceta se refiere al análisis de la imagen o al análisis de los viejos maestros¹⁰². No le interesaba una explicación racional de los principios ordenados, sino una explicación sensible que le ayudaba a entender la esencia de la obra.

⁹⁹ Wagner cita a Itten en el Catálogo de la Exposición. Wagner, Christoph. Schäfer, Monika. Frehner, Matthias. *Cosmos Farbe, Johannes Itten / Paul Klee*. Berlín, Bern: Kunstmuseum Bern, Martin Gropius Bau Berlín, 2012. P. 108. Traducción realizada por mí del idioma alemán original.

¹⁰⁰ Un ejercicio concreto que podía pedirle Itten a sus estudiantes era dibujar un cuadrado que expresara tranquilidad y muerte haciendo uso del negro y el rojo oscuro o, un triángulo violento con el uso de amarillo y el blanco.

¹⁰¹ Wick afirma que a esta actividad de dibujo solía acompañarla Itten con música.

¹⁰² Lo que a Itten le interesó a diferencia de su maestro Adof Hölzel, no fue tanto la interpretación desde la Historia del Arte, sino el análisis de las sensaciones que generaban las obras de los grandes maestros.

La faceta siguiente se refiere a la figuración tridimensional. Los ejercicios tenían la intención de descubrir su potencia creativa. Su falta de funcionalidad les otorgaba un encanto especial.¹⁰³

Los principios pedagógicos de Johannes Itten aludidos por Wick no variaron a lo largo de su trayectoria como pedagogo. La enseñanza básica en la escuela privada de Itten era muy similar a la de la escuela *Bauhaus*. Muchos de los maestros que enseñaron en “La escuela de Itten” estuvieron involucrados como profesores en la escuela *Bauhaus*.¹⁰⁴

La educación para Itten debía ser corporal, intelectual, espiritual y social. La educación integral, debía ofrecer diversos ambientes y posibilidades que activaran los órganos mano (cuerpo), ojo (mente) y corazón (espíritu) de los estudiantes, correspondientes a la triada cuerpo-mente-espíritu¹⁰⁵.

Quiero subrayar que el ojo, la mano y el corazón, como órganos representativos equiparables a la mente, cuerpo y espíritu son una simbolización o reducción que funciona durante la práctica del dibujo para referirse de manera simbólica a ellos, sin embargo Itten nunca los concibió de manera reduccionista dentro de su filosofía integral.

Las ideas relativas al ejercitamiento del cuerpo (mano) propuestas por Itten, las interpreto como ejercicios de relajación-expresión, así como los ejercicios rítmicos y gimnásticos que remiten directamente a las sensaciones corporales. Dentro de estos cabe mencionar la importancia que adquirió para Itten la respiración como parte de los ejercicios aplicados en clase, pues ésta remitía directamente a la sensación propia de cuerpo y la relajación del mismo.

¹⁰³ Algunos materiales que los conformaban eran encontrados en la basura. Otros resultados se encaminaron a ser objetos con tendencias constructivistas y suprematistas.

¹⁰⁴ Tal es el caso de Georg Muche o Lucía Moholy Nagy.

¹⁰⁵ Cabe mencionar que Rudolf Steiner se refiere a esta triada como Idea (mente), sensorialidad (cuerpo) y pasión (espíritu), tomado de su libro *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*. Dornach, Schweiz, Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamtwerk, 1992. P. 137

De acuerdo a estas ideas, entiendo por mente (ojo), los ejercicios temáticos, los ejercicios de contrastes¹⁰⁶, en el caso concreto del curso preliminar, eran ejercicios en torno a los fundamentos del color y de la forma. “La mano tiene que realizar lo que exige el ojo. Siguiendo las leyes de lo visual. El ojo es más objetivo e impersonal que la mano.”¹⁰⁷

Todos estos ejercicios que implicaban la sensación corporal y el manejo de ideas, considero que estaban encaminados a desarrollar el espíritu (corazón, el *Ser*, la respiración)¹⁰⁸. Este ejercicio creativo e intencional, implicaba constantemente: la búsqueda de la expresión propia, la honestidad con uno mismo; el reconocimientos de experiencias y juicios propios, así como el de soluciones convencionales o modelos preprogramados; y además, la valentía para asir el trabajo propio y ser auténtico.¹⁰⁹

Itten solía incitar a sus alumnos a la reflexión de sus propias experiencias y juicios, ejercitando así la comunicación y el diálogo. Los diálogos durante sus clases eran indispensables para que los alumnos tomaran un postura ante algo, cuestión que reforzó la interacción social.

La vida, la filosofía y la concepción artística, llevaron a Johannes Itten a idear su concepto pedagógico y a aterrizarlo prácticamente, proponiendo una serie de ejercicios para sus alumnos. Es precisamente esta traducción de su filosofía de vida, es decir, su aparato teórico, su experiencia desde su quehacer artístico, sus soluciones plásticas, el manejo de los materiales, el trabajo con experiencias propias, la concretización de soluciones, la simbolización, la abstracción, la síntesis, la comunicación, la corrección de errores comunes durante sus ejercicios, lo que llevaron a Johannes Itten a poder esbozar y plantear su práctica pedagógica a cientos de estudiantes a lo largo de su vida.

¹⁰⁶ Por ejemplo, claro-oscuro, suave-rugoso, ligero-pesado, unidas-multiplicidad, silencio-ruido, etc.

¹⁰⁷ Rainer Wick cita a Johannes Itten en su libro *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997.P. 36. Traducción realizada por mí del idioma alemán original.

¹⁰⁸ Cabe mencionar que yo entiendo el desarrollo del espíritu como la integración del cuerpo y mente.

¹⁰⁹ Rainer Wick en su libro *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997, P. 30, enuncia estos puntos como parte de las metas educativas de Itten. Los ejercicios tridimensionales con diversos materiales y el modelado al natural eran otras vías efectivas para lograr eso, además de los ejercicios de contrastes de forma y color.

Desde el punto de vista de la educación integral propuesta por Itten, el replanteamiento para mis estrategias planteadas requiere darle lugar al cuerpo, a través de ejercicios de sensibilización, que permitan así la percepción de *sí mismo* como experiencia intuitiva¹¹⁰.

Sin profundizar en la biografía de Itten, y en su filosofía, el contexto histórico que lo rodeó y en su propuesta pedagógica que di a conocer en este subcapítulo, no se me hubiera hecho posible entender su concepción educativa ligada a educación integral, al arte, al desarrollo social y humano. Tampoco me hubiera dejado perfilar de manera clara, mi intención y mis objetivos como artista-pedagoga. Haberme involucrado con su práctica pedagógica, me permitió traducir prácticamente mi experiencia de vida y mi experiencia profesional como artista visual en estrategias prácticas fundamentadas, que sostienen mis propios ideales de vida.

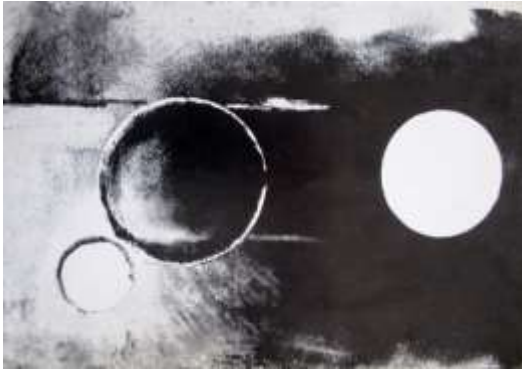
Quiero subrayar que aunque no me basaré directamente en los programas de Itten para replantear mis estrategias de mediación, el estudio de la educación integral sí me llevó a reconocer que el cuerpo es un lineamiento sustancial dentro de una propuesta pedagógica integral.

Algunos principios aplicados por Itten en su pedagogía como: la búsqueda de la expresión de la propia personalidad y de vivencias, el cuestionamiento de soluciones convencionales, la sensibilización y la relajación como condición básica para trabajar, y la implementación del diálogo entre los estudiantes, serán fundamentos que retomaré durante la práctica artística de mis estrategias *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*. Cabe mencionar que durante las prácticas de taller, en donde cada alumno trabajará por su cuenta, estos principios los abordaré de manera individual dependiendo de la personalidad, intereses y capacidades de cada alumno.

En este capítulo, las concepciones filosóficas de Edgar Morin, Jacques Rancière y la Johannes Itten, me permitieron replantear los contenidos de mi propuesta educativa integral.

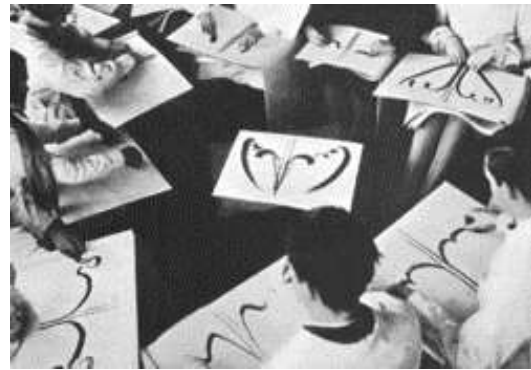
¹¹⁰ Cuando digo percepción no sólo me refiero a una experiencia sensorial sino a una reflexión a cerca los modos de ver personales, sociales y culturales.

En el siguiente capítulo he de referirme nuevamente a la integración del cuerpo y la mente.



1)

1) Ejercicio de contraste por el alumno Friedl Dicker durante los cursos de Johannes Itten: contraste *claro-oscuro* en caracteres de círculos y cuadrados, *collage* 1919.



2)

2) Ejercicio a dos manos, Escuela de Itten, Berlín, 1930.



1)

1) Johannes Itten *Begegnung* (Encuentro), 1919, óleo sobre lienzo 105 x 80 cm.



2)

2) Johannes Itten *Winter* (Invierno), 1963, óleo sobre lienzo 100 x 150 cm. .

II. Replanteamiento de las estrategias mediáticas *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y la Naturaleza* desde una visión integral fundamentadas en Edgar Morin, Jacques Rancière y Johannes Itten

II.1 Ideas principales en torno a la evaluación de las estrategias realizadas de manera intuitiva y nuevas consideraciones a las actividades que no funcionaron

Para el desarrollo de este inciso, vale la pena señalar que, cuando llevé a cabo las estrategias en las que baso mi investigación, no lo hice tomando en cuenta hacer una planeación sistemática, que condujera resultados específicos. Mi compromiso era sólo el de transmitir en los interesados un gusto y un acercamiento a la creación artística, que les permitiera superar ciertos problemas detectados. Por tanto, la presentación y descripción detallada de estas estrategias, que anexo al presente trabajo (ver anexo), sólo recogen mis observaciones y las de los maestros directos de clase con los que trabajé; a este anexo adjunto también imágenes documentales.

En el siguiente inciso mencionaré los puntos más relevantes que, a mi parecer, fueron, o los más efectivos, o los más deficientes en las estrategias *Mi otro Yo* y *Yo Mi Cuerpo y la Naturaleza*. Las descripciones completas y detalladas, las incluyo como anexo de esta investigación. En este inciso sugeriré cambios que haré del contenido de los pasos metodológicos. Sin embargo, será hasta el inciso II.2 que se visualizará el replanteamiento completo de las mismas apoyado en la educación integral, basándome para esto en otros teóricos¹¹¹.

II.1.1 Evaluación reflexiva de la estrategia *Mi otro Yo*

Comenzaré por enunciar los aspectos positivos que sí funcionaron en la aplicación de las estrategias de *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo y mi Naturaleza* (ver resumen de las estrategia en

¹¹¹ Para que quede claro el por qué de la integración cuerpo-mente, me remitiré a teóricos como Rudolf Steiner, Deepak Chopra, Alexander Lowen, Nora Souza, Gabriela Noyola y Cristina Cairo.

la introducción). Después pasaré a enunciar los aspectos negativos, seguidos de los cambios que podrán mejorarlos.

Mi otro Yo se llevó a cabo en Berlín, Alemania, se dirigió a un grupo de jóvenes marginados entre 14 y 17 años de edad. En los que noté la necesidad de fortalecer su autoestima e identidad; por lo que decidí profundizar en el tema de su *Ser* (a diferencia del *Saber*) induciéndolos a hacer un autorretrato. Dentro de este contexto, la carencia de autoestima observada, el autorretrato permitiría a los jóvenes, según propone el conocimiento significativo del constructivismo pedagógico, entrar en el terreno del conocimiento a cerca de *sí mismos*. A todos sin excepción les motivó mucho hacerse un autorretrato de tamaño real. Actividad que para ellos fue una manera de establecer un primer contacto consigo mismos, con su cuerpo y con sus características más visibles, ya que un autorretrato lleva a la pregunta ¿cómo me veo yo y, cómo me ven los demás?

Fue así como pude encausar el trabajo del grupo hacia un objetivo en común, la exposición montada en el museo Kunstraum Kreuzberg Bethanien, en la que se mostraron los autorretratos de los alumnos. Las apreciaciones del maestro directo de clase al respecto, afirman que dicho objetivo común inspirado en Itten, fue el motor que permitió trabajar no sólo con un gran ímpetu al grupo en general, sino que logró la participación entusiasta de los jóvenes que, normalmente nunca lo hacían.

El cambio de la disposición de las mesas del salón de clases a la que los jóvenes estaban acostumbrados, produjo en ellos un cambio de actitud positivo. La clase se convirtió en un ambiente de taller relajado, que les brindó confianza y disponibilidad. Los jóvenes podían elegir su lugar y levantarse en cualquier momento, platicar mientras trabajaban manualmente, incluso oír música sin que perturbara a los demás. Esta cuestión coincide también con una de las propuestas educativas de Johannes Itten, idea que, no sólo enriqueció más nuestra convivencia, sino logró que no nos vieran a mi colega y a mí como maestras, sino como compañeras con experiencia.

Considerando las ideas de convivencia, sinceridad y honestidad propuestas por Jacques Rancière, este trabajo de taller también nos permitió poner en práctica la igualdad de las

inteligencias, en donde el respeto a los alumnos y la sinceridad por parte del maestro, es una cuestión fundamental.

Otro punto positivo de esta estrategia digno de señalar, es el hecho de ser mexicana y aparentarlo físicamente, pues permitió que los jóvenes extranjeros adquirieran mayor confianza conmigo, que con otros maestros alemanes. El contexto sociocultural al que pertenecían estos estudiantes forma parte de un grupo de lo que en Berlín se conoce como escuelas de bajo rendimiento (*Hauptschulen*). Éstas son escuelas en donde gran parte de los alumnos son extranjeros. Tal vez por mi aspecto físico, la manera abierta, menos seria y comunicativa que demostré, a diferencia de otros profesores alemanes, facilitó y aceleró su apertura y confianza, sin que me lo haya siquiera propuesto.

A continuación, enuncio los aspectos que no funcionaron bien en la estrategia *Mi otro Yo*.

Debido al perfil de escasos recursos que caracteriza al barrio de Neukölln donde llevé a cabo esta estrategia, la apariencia física juega un papel determinante para la gente del lugar. Es por ello que los jóvenes con quienes trabajamos mi colega y yo, estaban influenciados por las “marcas de ropa” y las modas, consideradas de prestigio entre ellos. Desde luego esto nos llevó a pensar que esta actitud, en el fondo, no era más que una señal de su baja autoestima (generalizada en la mayoría de los estudiantes); con la que intentaban encubrir carencias, supliéndolas, con “posesiones” materiales. Pero además, tal actitud nos permitió también darnos cuenta del problema de identidad existente entre los jóvenes, el cual les llevaba a olvidar su *Ser* y su individualidad, en contraste con su apariencia física y su vestimenta.

Una vez intuidos estos problemas en los estudiantes, nuestra intención fue que a través de las actividades del taller, los jóvenes llegaran a deconstruir el significado de las marcas y el dinero, para que así, pudiesen llegar a descubrir por sí mismos que no somos objetos-vestidos, sino seres afectivos, con temperamentos, con personalidad propia, con cualidades y potenciales distintos; por lo tanto, “únicos” dentro de nuestro grupo comunitario.

Una actividad, anterior a la del autorretrato, que aplicamos para tales fines, descubrí que careció de estrategias de planeación. Consistió en que cada miembro del grupo contara por

qué elegía su ropa y dónde la compraba; dinámica que no funcionó, al contrario, sólo nos ayudo a reafirmar sus convenciones en cuanto a las marcas.

Como lo muestran los autorretratos en la documentación anexa, pude darme cuenta, que no todos los alumnos, sino sólo tres de ellos fueron capaces de lograr detectar potencialidades particulares e ideologías concretas. En uno de los autorretratos descubrimos que el alumno había pintado su fondo con árboles, como si la Naturaleza se volviera parte de su *Ser*; los colores utilizados eran intensos, los trazos con ímpetu, su postura segura. El autorretrato de otra chica mostró consciente y premeditadamente su ropa camuflajeada, ella decía que no quería mostrarse a sí misma; tal vez para no ser vulnerable (detalle que, para mí, fue un paso al reconocimiento de su ser). Otra chica mostró el paisaje de su país natal, Turquía, país que, descubrimos, había pasado a formar parte de su identidad.

Otros retratos muestran que muchos alumnos no pudieron percibir su *Ser* interior. En cambio se mostraron nuevamente en primer plano, con marcas de ropa cara. Muchas de las jóvenes se pintaron con atuendos parecidos a los que llevarían a una boda o a un desfile de modas. Para ellas, verse bien, estaba ligado con su concepción de mujeres, cuestión que claramente alude a los paradigmas culturales, en el fondo, difíciles de reconocer para las chicas de una cultura árabe, en la que, por su dependencia económica del marido, tal vez, y las presiones sociales, les cuesta reconocer valores interiores individuales.

Para tratar de que un mayor número de alumnos descubra su *Ser* considero un replanteamiento para la actividad que no funcionó.

Itten, después de basarse en ejercicios que generaban experiencias comunes e individuales, iniciaba una discusión clave y bien dirigida para que el aprendizaje fuera significativo. Basándome en este principio, propongo, la siguiente actividad: un *collage* que generará experiencias comunes e individuales, que permita entrar después a una discusión. Ésta, tendrá por objetivo generar experiencias que permitan repensar con ellos el significado del dinero, evidenciando que éste es abstracto y convenido, en donde el valor se opone al precio.

Los estudiantes trabajarán con el significado abstracto del dinero y una marca de ropa. Deben de hacer un *collage* utilizando un billete real (por ejemplo, un *dólar* o un billete de 20 pesos) y fotocopias de billetes que se puedan cortar y pegar igual que el billete real. Al *collage* se le puede integrar palabras formadas con las letras que lleva su marca preferida. Tendrán que darle un sentido o una expresión particular a ambos tipos de papeles. La intención de hacer un *collage* con dinero real, los llevaría a preguntarse, ¿cuál es el sentido y el valor de este *collage*? ¿Es simplemente un papel? Esta actividad mental me daría pautas para poder repensar con ellos en torno al significado del dinero, evidenciando que el valor se opone al precio. Recordando a Jacques Rancière y su reflexión en torno al lenguaje, la expresión, cargada de intención, se diferenciaría del uso convenido con el que se utiliza el dinero y las marcas. Esto les permitirá entender la función del arte, que implica trabajar con símbolos y su deconstrucción, además de formarse una opinión propia con respecto al valor del dinero.

Desde luego, una estrategia de educación artística, es imposible que transforme a todo el número de participantes, sin embargo, la actividad anterior y la actividad que a continuación sugiero, podrían lograr que un número mayor de jóvenes se involucre con la percepción y descubrimiento de su *Ser*.

Para evitar frustraciones a la hora de dibujar su autorretrato, Anja mi colega, y yo, optamos en aquél entonces por tomar fotografías frontales y estáticas del cuerpo entero, que proyectadas en la pared, motivara a los jóvenes a dibujarse sin sentirse inhibidos, por tener metida en la cabeza la idea de “no saber dibujar”, muy común a esa edad. Dado a que nos concentraríamos en la vestimenta, no nos imaginamos que una postura activa, en movimiento (y no estática, como la que llevamos a cabo), los llevaría más fácilmente a detectar y profundizar en sus afectos, pasiones, sentimientos, sus logros, retos, aptitudes, sus *hobbies*; que al fin y al cabo, formaban parte de su identidad.

Hoy me doy cuenta, que esas fotografías estáticas y de frente que les tomamos, en las cuales se basaron, no había mucha posibilidad de expresión. Para el replanteamiento, por eso, propongo dibujarse realizando una actividad que les apasione. La implicación de una

actividad en la que se sientan bien, los obligará a describirse más fácilmente desde sus emociones y sus gustos. Además que les dará más espacio para expresarse en actividades que les signifiquen. En esta actividad queda integrada la actividad corporal y los obliga a actuar en la construcción de su propia identidad.

Como último punto planteo que es indispensable encontrar una manera de hacer una documentación de la estrategia completa, y no sólo de los productos finales. Aunque haya poco tiempo para esto durante la estrategia, debe encontrarse la manera de registrarse, lo que permitirá hacer una evaluación posterior, que servirá para mejorar la calidad de la misma. Hacer grupos focales y entrevistar a los alumnos con respecto a su experiencia completa del proyecto, es una gran pauta que permite detectar fallos que podrán ser corregidos posteriormente con más facilidad. Les preguntaré, si creen que la actividad los cambió en algo y si sienten que a raíz de la estrategia pueden describirse mejor con sus cualidades que son únicas y que los diferencian de los demás. Estas actividades las acompañaré con fotografías y video que registren la experiencia.

De acuerdo con la evaluación reflexiva de la estrategia *Mi otro Yo*, haría las siguientes modificaciones a las actividades puestas en práctica:

- 1) Discusión mejor llevada y planeada de cómo hacer entender el significado abstracto del dinero y una marca de ropa que sucederá al *collage* mencionado (primera actividad del modulo 2).
- 2) Fotografía en acción de los alumnos para sus autorretratos (como parte de las actividades del modulo 3)

Estoy segura que con estos cambios que obligan a la reflexión, a la expresión de emociones y a la actividad física, se podrán involucrar un mayor número de jóvenes con nuestra estrategia de acuerdo con la educación integral de Itten que implican actividades mentales, emocionales y espirituales.

II.1.2 Evaluación reflexiva de la estrategia *Yo mi cuerpo y la Naturaleza*

El aspecto positivo más relevante que sucedió durante la estrategia *Yo, Mi cuerpo y la Naturaleza*¹¹² fue notar que sí había cumplido mi objetivo principal, la observación de formas y estructuras provenientes de la Naturaleza. Los alumnos se cuestionaron de qué estamos constituidos los seres vivos y de dónde venimos como seres vivientes. Pese a que les costó mucho trabajo adquirir paciencia para poder observar las formas de la Naturaleza, ellos lograron aprender a observar las formas y estructuras descubiertas en el Museo de Historia Natural, tal como lo atestiguan sus dibujos traducidos a formatos grandes en la documentación anexa (ver imágenes de la estrategia *Yo mi cuerpo y la Naturaleza en anexo*).

Cabe subrayar que traducir las notas dibujísticas a hojas grandes A2 (42 x 60 cm) es una actividad que requiere de una mayor observación y decisión. Ésta fue para muchos de los niños un desafío (Ver imágenes de la 4-16 en el anexo que describe la estrategia *Yo ni cuerpo y la Naturaleza*). Tuvieron que repetir los dibujos varias veces y volver al sitio donde estaban expuestos sus objetos para a observar una y otra vez las formas y estructuras. Con algunos comentarios y recomendaciones de mi parte, pudieron diferenciar su idea convencional con la forma real y detallada; con algunos tuve que ir personalmente a sugerir como observarlos. Al final, la mayoría de los niños logró descubrir estructuras y formas que, a simple vista y de manera cotidiana, no hubieran podido comprender.

Los dibujos en la documentación, muestran detalles de los insectos con todas y cada una de sus articulaciones, tales como antenas, tonalidades diferentes de color, movimientos ondulatorios sueltos y expresivos. En gran parte de los dibujos se percibe el esfuerzo y el gusto por la actividad. Todos, sin excepción terminaron de estar satisfechos con su trabajo.

¹¹² Dirigida a alumnos de cualquier escuela de cuarto grado (ó 10 años de edad). Pensada para cualquier tipo de escuela sin importar la clase social. Los niños que viven en grandes ciudades han perdido el contacto con la naturaleza. Se identifican poco con formas y estructuras orgánicas que forman parte de su mismo cuerpo. El objetivo principal es la observación de formas y estructuras provenientes de la naturaleza para que a través de éstas puedan identificarse como parte de la misma.

Me fue preciso hacerles sentir a los niños que eran ellos los sujetos más importantes en este proyecto. Así, con absoluta confianza, habitaron rápidamente el Museo de Historia Natural sintiéndose en sus anchas de moverse como quisieran y sintiendo que los objetos expuestos eran parte de su herramienta de trabajo, para éstos siempre mostraron respeto.

Cabe mencionar que la gran ventaja del Museo de Historia Natural de Berlín, está acostumbrada a trabajar con niños. Incluso los niños que no se interesaban por el dibujo pudieron motivarse a dibujar. A diferencia de otros museos, a los niños, no se les prohíbe tocar vitrinas, paredes, hablar, en cambio ofrece un montaje seguro les permite dialogar entre ellos, vivir experiencias, convertirse en actores e interactuar con el espacio. También, trabajar directamente con determinadas colecciones.

Aunque en esta estrategia todo funcionó bien y no me pareció que hubiera aspectos negativos relevantes, pienso que me faltó establecer un vínculo directo con las formas de la Naturaleza y el propio cuerpo, para hacer comprender que también estamos hechos de formas y estructuras que existen en la Naturaleza como afirma Edgar Morin, y por lo mismo, dejar muy claro en la cabeza de los alumnos que formamos parte de la misma.

Para establecer de manera más directa el vínculo con las especies, replanteo en la introducción de la estrategia, que es necesario que me base de manera directa en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin. Los capítulos referentes a “Enseñar la condición humana” y “Enseñar la identidad terrenal”, como enuncié en el capítulo I, me ayudarían a dejar claro que formamos parte del cosmos y que nuestras células están formadas por la luz que ha viajado durante muchos años en nuestra galaxia. Que como otras especies animales, nosotros los humanos, hemos tenido un destino de especie, es decir, la evolución de nuestro cerebro. Además, un destino social influenciado por nuestras forma de vida y costumbres. Y un destino individual que, por nuestra simple complejidad corporal, actividades mentales, corporales y espirituales nos facilitan, o dificultan las cosas, sin que esto signifique que somos mejores o peores¹¹³.

¹¹³ Los animales representativos de diversas especies que hay en el Museo de Historia Natural de Berlín son un gran apoyo para esta llevar a cabo el entendimiento de esta idea.

Como segunda consideración incluiré al final de la estrategia una actividad¹¹⁴, en donde los alumnos podrán establecer un vínculo directo con las formas de su cuerpo, comparando éste con las estructuras y formas de la Naturaleza descubiertas en el museo. Esta actividad consiste en hacer un dibujo de ellos mismos, en donde, tomando algunos órganos de otros animales que los caractericen (como por ejemplo tener alas para poder volar, aletas para desplazarse en el agua, cola para colgarse de los árboles, antenas para ubicarse mejor, percibir la presencia de ciertos objetos y caparazón para transportarse y encubrirse, etc.), se mimeticen con ellos haciendo de su cuerpo una especie nueva; sin dejar a un lado, las ventajas que, siendo humanos, ellos consideran importantes conservar. Este ejercicio¹¹⁵ establecerá un vínculo con el propio cuerpo y las estructuras naturales observadas. Me parece importante para cerrar la estrategia y recordar nuevamente la afirmación de Edgar Morin, insistirles en que formamos parte de la especie animal. Actividad que la llamo *Mimetización Hombre-Animal*.

Aunque El Museo de Historia Natural de Berlín es rico en sus objetos, no significa que este proyecto no pueda llevarse a cabo en México, para esto se me ocurre visitar el mismo zoológico de Chapultepec, o el Museo de Geología en Santa María la Rivera, en la Ciudad de México.

Para concluir quiero mencionar que ambas estrategias *Mi otro Yo* y *Yo Mi Cuerpo y la Naturaleza* son aplicables en cualquier sitio, pues el tema del *Ser* y del *Ser natural* atañe a cualquier ser humano de este planeta. Con ciertas modificaciones de contenido, incluso, esta estrategia, puede ser aplicable también a jóvenes y a adultos.

Resumiendo, de acuerdo con la evaluación reflexiva de la estrategia *Mi otro Yo*, haría las siguientes modificaciones a las actividades puestas en práctica:

- 1) Complementar la introducción
- 2) Incluir la actividad *Mimetización Hombre-Animal*.

¹¹⁴ Para esta actividad se pueden recolectar hojas, ramas, semillas y materiales naturales.

¹¹⁵ Que puede adaptarse en tiempo y materiales, según la ocasión.

II.2 Eje fundamental para replanteamiento de mis estrategias mediáticas: la integración de los conceptos cuerpo-mente

Las estrategias planteadas de manera intuitiva y mis evaluaciones reflexivas de las mismas, no han tomado en cuenta hasta ahora, la educación integral desde la perspectiva de la unidad cuerpo-mente. Siguiendo la fundamentación del capítulo anterior y tomando en cuenta la propuesta de una pedagogía integral o total propuesta por Johannes Itten, debo replantear mis estrategias mediáticas de tal manera, que incluya ejercicios corporales sencillos, que le den la misma importancia al cuerpo y a la mente. Estos ejercicios podrán permitir fácilmente, sentir los estímulos corporales, activar los pensamientos y equilibrar el funcionamiento de ambos hemisferios cerebrales, con el fin de lograr en los alumnos, la percepción de *sí mismos*. A través del dibujo y el movimiento corporal, se podrá recuperar la percepción del *sí mismo*, basada en el equilibrio cuerpo-mente. Antes de describir dichos ejercicios debo plantear el problema de la separación cuerpo-mente que ha dominado en la educación occidental.

II.2.1 La importancia de la visión integrativa cuerpo-mente

Dentro de la tradición educativa occidental, se ha separado drásticamente la concepción cuerpo y mente, descartando una visión integral entre los dos. Esta división ha propiciado que durante el proceso de percepción, nuestro entendimiento no sea resuelto de manera vivencial sino aprendida. En cambio, la visión integrativa de la que partió Itten, está fundada en la experiencia del individuo, que integra tanto el cuerpo como la mente.

Desde la perspectiva de Keiji Nishitani (1900-1990)¹¹⁶, en su libro *Religion and Nothingness*¹¹⁷ (*La religión y la nada*), su concepción del mundo asiático japonés, tiene que ver con una conciencia de la apertura en donde “Dios” se encuentra en todo tiempo y espacio, y por eso, también se refleja en las partes de un todo. En esta concepción de

¹¹⁶ Keiji Nishitani filósofo japonés cuyos temas se centraron en la religión. Habiendo estudiado en Alemania con Heidegger, comienza un debate sistemático con la tradición intelectual occidental partiendo de las experiencias del budismo zen.

¹¹⁷ Nishitani, Keiji. *Religion and Nothingness*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.

Nishitani, la materia no se diferencia del espíritu, ni el hombre de la Naturaleza; el afuera no se separa del adentro, ni el cuerpo de la mente. La concepción del tiempo no es histórica sino cíclica o infinita. Las entidades individuales, incluyendo al hombre, no se ven como sustancias separadas entre sí, por lo mismo, no se genera fácilmente en éste un sentimiento de orgullo, ni la noción de ser amo y señor, diferente y único con respecto a los demás seres.

Ante el predominio del conocimiento que ha dominado nuestra educación occidental, Edgar Morin evidencía la separación de cuerpo y alma que, para él ha sido el gran paradigma occidental planteado por Descartes, e impuesto por el desarrollo de la historia europea desde el siglo XVII. Dice Morin:

El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Esta disociación atraviesa el universo de un extremo a otro:

Sujeto / Objeto
Alma/ Cuerpo
Espíritu / Materia
Calidad / Cantidad
Finalidad / Causalidad
Sentimiento / Razón
Libertad / Determinismo
Existencia / Esencia¹¹⁸

Keiji Nishitani, filósofo Japonés quien comienza un debate sistemático con la tradición intelectual occidental a partir de las experiencias del Budismo Zen, en su libro *Religion and Nothingness*, afirma que la estética japonesa está más cercana de ser intuida y sentida que pensada. En este sentido, en occidente, la mente de un individuo está predispuesta a dividir. De aquí que ante una aseveración lógica “A”, es imposible que integre una “B”. Dentro de esta estructura, el sujeto no puede ser el objeto; ni el cuerpo alma; ni el sentimiento razón, etc. Contrariamente, la concepción oriental concibe la parte como pieza o segmento de un todo; por lo mismo, dentro de este pensamiento, el sujeto es a la vez el objeto, y “A” puede ser a la vez “B”; contradiciendo la aseveración de Descartes.

¹¹⁸ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001. P. 26.

En la antigüedad, ya Platón había despreciado al cuerpo e idealizado al alma (mente), Gabriela Noyola en su libro *Horizontes educativos. Por una pedagogía de la experiencia*¹¹⁹ retoma la misma idea que Morin, afirmando que el comienzo de este paradigma de dualidad, dio pie al “pienso y luego existo” cartesiano, en el que la religión cristiana basará sus principios éticos fundamentales, concernientes a la separación del cuerpo y del alma. Gabriela Noyola, afirma que es la filosofía nietzscheana, la que habla nuevamente en pro de una filosofía de vida y de la experiencia, Nietzsche alude nuevamente a la visión integral.

Así, el verdadero procedimiento de la percepción interior –dice Nietzsche (1981)- consiste en hallar el encadenamiento de las causas entre los pensamientos, los sentimientos, los deseos, entre el sujeto y el objeto, que está por completo oculto a nuestros ojos, y quizá resulte solamente en nosotros, motivo de la imaginación.¹²⁰

Morin en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*¹²¹, reconoce el error y la ilusión como cegueras del conocimiento, pues estos están ligados a acuerdos culturales que varían de una cultura a otra. Por lo mismo, afirma que adquirir éste, implica siempre un riesgo, y asegura que, “Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos.”¹²² Aludiendo a que la cultura y la mente funcionan en base a paradigmas, y que estos paradigmas, precisa Morin reconocerlos para que no nos determinen de manera imperativa y prohibitiva.

La percepción, que implica tanto un procedimiento sensorial como otro mental es, para Noyola, un camino que permite conocernos dentro de nuestro contexto, es decir, el que permite a un sujeto hacerse consciente de su propia mirada. Afirma que es a través de la intuición seguida por la reflexión, lo que permitirá a un alumno hacerse consciente de su mirada individual y subjetiva para con el mundo, fortaleciendo su propia mirada.

¹¹⁹ Noyola, Gabriela. *Horizontes educativos. Por una pedagogía de la experiencia*. México D.F.: Horizontes Educativos, 2011.

¹²⁰ *Ibíd.* P. 86.

¹²¹ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

¹²² *Ibíd.* P. 26.

Para Gabriela Noyola, la actuación en una sociedad, impone y predispone un uso determinado del cuerpo¹²³ que en ocasiones, nos lleva a la ceguera de la que habla Morin. Por ejemplo, los toques gestuales con los que el alma reflexiona la moral y los sentimientos, como vergüenza, incomodidad, pudor, etc., se pueden ver asociados y reconocidos según los convenios de las diversas culturas.

Retomando otro de los conceptos de Morin referente al verdadero razonamiento, advierte que éste, es aquel que dialoga también con lo irrazonable (al que se accede a través de las vivencias y las sensaciones). Aludiendo a las limitaciones del lenguaje verbal, las palabras, en el mayor de los casos, no alcanzan a explicar el juego de sentimientos y emociones¹²⁴. Es por ello que Morin, insiste en escuchar las voces de nuestro interior; es decir, a nuestra propia percepción del mundo, del *sí mismo*, que incluye esta parte irracional.

Dentro de esta misma línea, Nora Souza en su texto “Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción”¹²⁵, alude al funcionamiento integral de los diversos hemisferios cerebrales: el izquierdo, cumpliendo con funciones lógicas, analíticas, racionales, secuenciales, objetivas y verbales; y el hemisferio derecho, avocado al conocimiento intuitivo, sintético, metafórico, holista y subjetivo:

El modo del hemisferio derecho se va desarrollando abriéndose camino con dificultad entre el telar de palabras y definiciones pacientemente tejidas por nuestra cultura; si sobrevive a la asfixia y logra emerger fortalecido, estaremos ante los pocos sujetos reconocidos como creadores. Porque las funciones del derecho son la imaginación, la exploración, el juego (entendido como lo lúdico), el libre despliegue de la curiosidad, la fantasía, la intuición.¹²⁶

Para ella, la educación dentro de las aulas, debería equiparar la formación y el funcionamiento de ambos hemisferios cerebrales¹²⁷. Para Souza, incluir la mirada de los

¹²³ Noyola, Gabriela. *Horizontes educativos. Por una pedagogía de la experiencia*. México D.F.: Horizontes Educativos, 2011.

¹²⁴ Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

¹²⁵ Nora Souza es Licenciada en Educación y artista plástica por la Escuela de Diseño del IMBA, su artículo “Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción”. México: Revista digital *Ágora*, Academia de Teoría y metodología de la documentación del CENIDIAP, 2008. Recuperado desde: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/agora/agonora.htm>

¹²⁶ *Ibíd.* P. 9.

¹²⁷ Según Betty Edwards, el hemisferio izquierdo tiene el control del pensamiento lineal, adquiere conocimientos basados en la función verbal, usa palabras para nombrar, describir, definir; en la

sentimientos y las emociones del hemisferio derecho, como parte corporal menos rigurosa y más vital, es parte esencial de la enseñanza académica.

Nora Souza afirma que la enseñanza, debería asumir un lugar pionero en la formación del individuo y las culturas, para lo cual advierte la necesidad de ingresar el cuerpo en el aula, para ella, esta es una manera de comenzar a reivindicar el cuerpo en la educación.

Para Morin, esta integración cuerpo-mente podría evidenciar y cuestionar paradigmas; así como contribuir a desbloquear emociones y, con ello, lograr la expansión de la conciencia; o como lo diría Itten, del espíritu.

Para Souza, la integración del hemisferio derecho en los educandos, puede lograrse mediante la incorporación de sencillas actividades corporales¹²⁸. Cuando el cuerpo recupera el lugar perdido, afirma, sucede la recuperación del centro propio a través de las sensaciones, la afectividad, la capacidad lúdica y la percepción y, cuando el educando experimenta esto:

La piel puede recuperar su función de límite, radar y contacto. La mirada puede quitarse lentes impuestas y, tal vez, los ojos comiencen a recordar cómo mirar. La voz desde el centro puede recuperar el grito, exhalar el suspiro, modular el canto y permitirse buscar las palabras...o inventarlas. Es la imagen de un viajero cargado de emociones: en él, el cuerpo se densifica y se hace pesado cuando se le niega la expresión; en cambio, el cuerpo invitado al viaje lo dotará de alas.¹²⁹

función simbólica, el uso de signos; en la función analítica, solucionando parte por parte; la secuencial, pensando en función de ideas encadenadas; y en la función racional, concluyendo en base a datos y al raciocinio. Así cumple con las funciones del lenguaje, la escritura y la lógica. En cambio el hemisferio derecho controla el pensamiento holístico, que se encarga de los conocimientos no verbales, distinguiendo sin necesidad de nombrar; que se encarga de lo concreta, viendo tal como se ve en el presente (la percepción); lo sintética, uniendo para formar el conjunto; lo espacial, viendo relaciones entre cosas y cómo se unen para formar un todo, no va paso a paso, no jerarquiza; lo intuitivo y holístico, da saltos de comprensión, frecuentemente basándose en datos incompletos, corazonadas, sensaciones o imágenes visuales. Este hemisferio, cumple con las funciones de la percepción, la creatividad, la fantasía y la expresión de emociones.

¹²⁸ Souza, Nora. "Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción". México: Revista digital Ágora, Academia de Teoría y metodología de la documentación del CENIDIAP, 2008. <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/ago>.

¹²⁹ *Ibíd.* Pago. 9.

Por su parte Cristina Cairo asevera que una enfermedad en el cuerpo se genera cuando este detecta en su funcionamiento una anomalía,¹³⁰ es decir, el encarcelamiento de emociones (tensiones) contenidas por el sujeto, que buscan salida o expresión a través de la enfermedad; específicamente a través de ciertos órganos corporales.

Otra aseveración es que cuando un hemisferio cerebral domina, esto lleva a la deficiencia del aprendizaje, pues propicia dificultad de comunicación, provocando conflictos y miedos. De aquí que para ella, la actividad excesiva de la parte intelectual o mental, lleve, por lo general, al sufrimiento, a la duda y a las malas interpretaciones, a paradigmas. Para nuestra autora, crear situaciones que pongan en práctica nuevamente el hemisferio derecho, poco entrenado en las escuelas, ayudaría a establecer contacto pleno consigo mismo y con otros seres humanos.

Comparto la idea de los teóricos mencionados respecto a la unidad acuerpo-mente, sentimiento-razón, en torno a que el razonamiento dialoga con lo irracional, a que la visión únicamente racional, lleva a la formación de paradigmas e incluso enfermedades corporales.

La visión de unidad, es decir, el involucramiento paralelo del cuerpo y la mente se logra con la actividad paralela de ambos hemisferios cerebrales. En mi opinión, esta actividad integral es un requisito indispensable para llegar a legar y fomentar en el educando, la percepción de *sí mismo* y, a través de esta experiencia, la creatividad, la expresión y la opinión propia. Considero que la integración cuerpo-mente, es la que nos remitirá volver nosotros mismos, es decir, la que nos permitirá descubrir nuestra propia mirada ante el mundo partiendo desde la intuición. La reflexión y la autocrítica.

La visión integrativa cuerpo-mente en la educación necesita de la reivindicación del cuerpo en el aula, es decir, de la actividad de ambos hemisferios cerebrales, del entendimiento de la percepción no aprendida, sino vivenciada y no sólo en la razón discursiva como lo ha impulsado hasta ahorita la tradición educativa occidental. Ésta visión integrativa, es la que considero, asegurará una educación verdaderamente reflexiva y crítica en los niños y

¹³⁰ Cairo, Cristina. *Lenguaje del Cuerpo. Aprenda a escuchar su cuerpo para vivir sano*. Buenos Aires: Iker, 2011.

jóvenes. Es decir, tendrán opiniones propias basadas en experiencias propias, lo cual podrá resistir la simple reiteración de conceptos encontrados.

II.2.2 La importancia del cuerpo para la inducción de lo espiritual en la educación integral

Como mencioné anteriormente, el enfoque pedagógico constructivista implica tanto el reconocimiento de sentimientos y emociones, como la formulación de criterios. También acabamos de ver que el involucramiento del cuerpo y la mente, es necesario para generar una conciencia sensible del cuerpo, paralela a la actividad mental. Todas herramientas necesarias para descubrir nuestra mirada. Esta visión integral del cuerpo y de la mente es en la que me baso para referir la importancia que representa el contacto y la recuperación del, y con el cuerpo, para poder generar una experiencia intuitiva¹³¹ que motive subjetivamente al educando. Experiencia que es la que permite la recuperación y el contacto con el mundo interior.

Como se pudo observar los autores que refiero coinciden en la idea de que, en la cultura occidental, se da más importancia a la formación de lo mental y lo intelectual. Aseguran que este tipo de educación forma a los individuos para desarrollar un tipo de percepción basada, sólo, en modelos de aprendizaje; en los que la razón adquiere mayor relevancia. De aquí su lucha convincente por incorporar el desarrollo de una educación de carácter sensible, basada en las vivencias intuitivas. La cual, a partir de la sensibilización corporal y motivación de las sensaciones, integra el cuerpo y la mente, así como la intuición y la razón. Vínculo que encausa al educando tanto al desarrollo de su conciencia, como al de su condición espiritual.

Otro de los filósofos en los que me baso, que incluso me ayudó a comprender la importancia de la filosofía espiritual de Johannes Itten, es Rudolf Steiner, iniciador de la escuelas

¹³¹ La intuición viene del significado del latín «mirar hacia dentro», «contemplar». La entiendo como la capacidad para obtener una visión sobre problemas, perspectivas o la coherencia subjetiva de decisiones sin el uso de la razón discursiva.

Waldorf,¹³² quien también pugó por una pedagogía integral, influenciado por las concepciones del mundo oriental. Itten y Steiner, entre la década de 1929 y 1930 ejercieron sus actividades pedagógicas en dos lugares distintos de Alemania de manera paralela. A mi parecer, frente a la destrucción de lo humano, fue como hacer acupuntura en dos puntos geográficos del país, pretendiendo, a través del humanismo, curar el cuerpo social de postguerra y anteguerra que estaba siendo destruido.

Steiner, parte también de la concepción integral mente, cuerpo y espíritu. Sus metas pedagógicas, influenciadas por su filosofía, me llevaron a entender más claramente el concepto de la percepción subjetiva (en la que creía Johannes Itten y otros artistas posteriores a él como Joseph Beuys). Para Steiner (igual que para Itten) las actividades manuales son las que generan experiencias que permiten el desarrollo de la conciencia, por lo tanto es un manera educar al alma.

Así, la propuesta pedagógica particular de cada uno de los pensadores citados, coincide en acentuar la importancia que tienen para la educación, la inducción de las experiencias internas de los educandos; las cuales, según ellos, resultan tan importantes como las experiencias externas. Pero también la propuesta de cada uno, concuerda en que, para llevar a cabo una educación integral, es necesario impulsar la motivación de los estudiantes a través de una serie de vivencias que devengan de la activación corporal.

En su libro *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores)*¹³³ afirma Steiner que educar no significa únicamente el aprendizaje de conocimientos, sino el experimentar también las vivencias que tenemos dentro de nuestra cultura, que conducen a una persona al reconocimiento del *sí mismo*¹³⁴. Steiner, quien estaría de acuerdo con Jacques Rancière si hubiera vivido en la misma época, afirma que la educación oficial nos prepara principalmente para aprender un

¹³² Ideas tomadas del artículo de Vania Velázquez compañera de la línea de Arte y educación de la UIA. titulado "Arte y Educación: El ojo y la mano en la pedagogía Waldorf".

¹³³ Steiner, Rudolf. *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamterk, 1992.

¹³⁴ *Ibíd* P. 76.

lenguaje verbal. Para él la educación se dedica a activar la parte intelectual o mental, sin embargo, este lenguaje verbal sólo funciona dentro del mundo material y no del espiritual.

Influenciados por la visión oriental, la auténtica percepción, para Steiner e Itten, comienza cuando nos alejamos de todos los prejuicios y juicios aprendidos. El reconocimiento (*Hellsehen*), que lo diferencia del conocimiento, implica para ellos una vivencia del aquí y el ahora (*Dasein*), que es la que permite el ordenamiento de las iras, los enojos, los miedos, los impulsos, los deseos y las pasiones¹³⁵; que se manifiestan como sensaciones corporales a través de la percepción del *sí mismo*.

Dentro de esta pedagogía corporal, el ritmo, la movilidad y el experimentar con materiales naturales, juegan un papel fundamental en la educación; ya que a través de estos elementos se puede sensibilizar, permitir, entrenar y llegar más fácilmente a percibir emociones y sensaciones corporales, dando margen a la percepción del *sí mismo*.

Steiner e Itten, aplicaron dentro de su pedagogía ejercicios rítmicos y corporales. Itten, incluso, mezcló estos ejercicios rítmicos con movimientos gimnásticos y de respiración, combinándolos con ejercicios artísticos expresivos, con el fin de lograr una concentración en las sensaciones corporales. Cabe mencionar que para él la actividad del dibujo es similar a un acto meditativo, a través del cual podían detectarse, e incluso liberar, apegos y aversiones personales.

La educación integral, me ha permitido fundamentar más conscientemente el replanteamiento de mis estrategias mediáticas, contemplando el involucramiento directo con el cuerpo y la visión integral. Estoy convencida de que la idea educativa que subyace en nuestra cultura occidental, no le ha dado suficiente importancia a la intuición y a la observación de las sensaciones corporales, que son las que permiten responder críticamente ante las cosas, la sociedad y ante nuestros paradigmas culturales. De aquí que fundamentada en esta investigación, busque reivindicar mi actividad como mediadora,

¹³⁵ Emociones que pueden surgir mediante la práctica artística o las actividades manuales con carácter meditativo.

impulsando la percepción del *sí mismo*, que es la que permite que, desde nuestra experiencia interior, el alumno pueda formarse una mirada individual ante el mundo.

Los autores que mencionaré a continuación, me permitirán idear y aplicar algunos ejercicios que remiten al cuerpo.

Retomando la concepción cuerpo-mente y su inferencia en la parte espiritual del hombre, vale la pena considerar la concepción de la medicina de Deepak Chopra¹³⁶ la cual está influenciada por la concepción hinduista. Chopra afirma en su libro *Cuerpos sin Edad, Mentes sin Tiempo* que la manera que tenemos de percibir, es un fenómeno que parece automático, es decir, aprendido culturalmente, basada en interpretaciones que hemos aprendido a hacer desde que nacimos.¹³⁷ Para él la educación emocional, resulta más sabia que sentida, es decir, fundada en la causa y efecto de los fenómenos; y por lo mismo, parece ser igual para todos. Para Chopra la percepción de cada ser humano, es única, depende de experiencias particulares, distintas, que cada individuo hemos hecho en la vida. Estas experiencias, afirma, implican creencias, pensamientos, recuerdos, deseos, y por lo mismo, propios para cada ser. Por tanto, generan en el cuerpo reacciones químicas distintas. Como endocrinólogo, Chopra no traza una separación entre la biología y la psicología, para él la percepción es un proceso bioquímico, no sólo es la actividad de la mente, sino todas las células del cuerpo, escuchan y graban también sentimientos y pensamientos¹³⁸.

Alexander Lowen¹³⁹, parte de la concepción integrativa cuerpo-mente y desde ahí, profundizó en la terapia psicocorporal a la cual le llamó "Análisis bioenergético"¹⁴⁰. Dentro

¹³⁶ Deepak Chopra (1946), es internista y endocrinólogo de formación. Defiende la medicina alternativa. Su entendimiento de medicina está muy influenciado por el hinduismo.

¹³⁷ Chopra, Deepak. *Cuerpos sin Edad, Mentes sin Tiempo. El secreto está en el equilibrio entre cuerpo y la mente*. Barcelona: No ficción 2012. P. 36

¹³⁸ Dicho en otras palabras, el inconsciente está guardado en cada una de nuestras células del cuerpo.

¹³⁹ Alexander Lowen (1910-2008), médico estadounidense, fue un alumno del psicoanalista Wilhelm Reich. Profundizó en la terapia psicocorporal. Atraído por la relación existente entre la mente y el cuerpo, fundó el Instituto Internacional de análisis bioenergético junto con John Pierrakos.

¹⁴⁰ Lowen, Alexander. *Bioenergética*. Tomado de la página www.Educacionemocional.cl/.../cuerpo01.pdf

de su concepción, una persona, a través de ejercicios corporales, recupera el contacto consigo mismo debido a que comienza a atender sus sentimientos y emociones.

Como todos sabemos, mente y cuerpo puede influenciarse uno al otro. El modo en que uno piensa puede afectar al modo en que uno siente. Lo contrario es igualmente cierto. Esta interacción, sin embargo, está limitada a los aspectos conscientes o superficiales de la personalidad. A un nivel más profundo, es decir, al nivel del inconsciente, tanto pensamiento como sentimiento están condicionados por factores energéticos.¹⁴¹

Cuando el hombre deja de atender a las necesidades del cuerpo, Lowen afirma que comienza a predominar la actividad mental, y a entrar en un mundo ciego, insano e irreal. Al no contemplar o reconocer los sentimientos o sensaciones a las que el cuerpo tiene aversión (cansancio, enojo, dolor) y sólo apearse a buscar las que llevan al placer¹⁴², el cuerpo genera una actividad mental en exceso, y eso, afirma, genera tensiones musculares y stress. Pues cabe mencionar que estos sentimientos y sensaciones desagradables se van guardando en ciertos órganos del cuerpo.

Los ejercicios bioenergéticos propuestos por Lowen, ayudan al hombre a reconquistar su Naturaleza primaria, es decir, le ayudan a entrar en contacto consigo mismo y con la intuición. Además, al aumentar con el movimiento el estado vibratorio del cuerpo (para Chopra la Voluntad o atención), asienta más firmemente las piernas, volviendo más profunda la respiración, con lo cual se agudiza la percepción del *sí mismo*. Vale la pena subrayar que dentro del proceso de la educación integral, la actividad o impulso motriz es un aspecto indispensable. Gracias a esta actividad, el individuo, además de sentir y pensar, le incita a actuar voluntariamente.

La actividad corporal o muscular es tan benéfica al individuo que, retomando a Cristina Cairo¹⁴³, corresponde al ejercitamiento de los pensamientos. Cabe hacer mención que para ella los músculos del cuerpo son equivalentes a los pensamientos. Cuando los músculos

¹⁴¹ Alexander, Lowen. Leslie Lowen. *Ejercicios de Bioenergética*. Barcelona, Editorial Sirio, s.a., 2010. P. 10.

¹⁴² Cabe mencionar que Edgar Morin dice que este apego y obsesión a ciertos placeres pueden llevarnos a la idealización . Como hombres perseguimos ilusiones mentales que no tienen que ver ya con la objetividad.

¹⁴³ Cairo, Cristina. *Lenguaje del Cuerpo. Aprenda a escuchar su cuerpo para vivir sano*. Buenos Aires: Kier, 2011.

están flácidos, es debido a que los pensamientos han devenido débiles y sin expresión. Poniendo en actividad los músculos, se ayuda entonces a reactivar nuevamente nuestros pensamientos. El ejercicio físico, para Cairo es una especie de eslabón que viene a completar el pensamiento ético del ser humano. Según la autora, el individuo no sólo necesita adquirir una postura ante algo, sino poner a funcionar la parte motriz; es decir, moverse, actuar, para que la intención de su pensamiento pueda ser concluida. Esta integridad conduce a una sinceridad entre pensamiento y acción. Es decir, al activar intencionalmente los músculos, se activan también los pensamientos.

Recapitulando, la visión de Chopra, Lowen, Cairo y Souza, ellos aludieron a la idea de que, en el cuerpo se encuentran encarnados sentimientos y emociones. Los cuatro autores coinciden en creer que, cuando los seres humanos utilizamos la parte mental en exceso, el individuo pierde el contacto consigo mismo.

Al ignorarse también el cuerpo, vamos perdiendo pedazos de los importantes instrumentos de nuestra capacidad innata de conocer: percepciones y sentimientos, pensamientos encarnados y emociones, metáforas cuyo origen se halla en la corporalidad y energías alojadas en nuestro organismo vivo y expandiéndose más allá del cuerpo, todo lo que constituye esencialmente encuentro y relación con otros y con lo otro.¹⁴⁴

Nora Souza, insiste en que dentro de la enseñanza y formación académica, la actividad mental del hemisferio izquierdo, debería equipararse con la actividad sensible e intuitiva del hemisferio derecho. Por eso me parece necesario incluir ejercicios corporales en mis estrategias, que ayuden a activar la percepción del *sí mismo*. “Ingresar el cuerpo en el aula parece ser una manera de comenzar.”¹⁴⁵

En el siguiente apartado replanteo las estrategias de mediación. El replanteamiento consiste en hacer una descripción de los ejercicios nuevos referentes al trabajo directo con el cuerpo, que incluí como complemento a las estrategias planteadas en la introducción de este Estudio de Caso. Con tinta más oscura y un asterisco (*), resalto los ejercicios que he aumentado o modificado.

¹⁴⁴ Souza, Nora. “Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción”. Revista digital *Ágora*, Academia de Teoría y metodología de la documentación del CENIDIAP, 2008. Recuperado desde: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/ago>

¹⁴⁵ *Ibidem*.

II.3 Replanteamiento de las estrategias mediáticas *Mi otro Yo* y *Yo mi cuerpo* y la *Naturaleza* tomando en cuenta la integración cuerpo-mente

Para plantear estos ejercicios corporales me basaré en las técnicas bioenergéticas de Alexander Lowen y Leslie Lowen; en la técnica de preparación para la *Meditación Vipassana* proveniente del Budismo Zen¹⁴⁶, en las afirmaciones de Nora Souza y Cristina Cairo, quienes sugieren activar ambos hemisferios del cerebro, en Jacques Rancière quien asevera que volver a *sí mismo* nos permite recuperar nuestra dignidad humana y nuestra experiencia intuitiva; y por último en el artista William Kentridge, cuyo taller (expuesto en el inciso I.2.3) permite expresar y comprender diferentes grados de tensión corporal.

Los cuatro ejercicios corporales que replanteo son:

- 1) Concentración y respiración.
- 2) Calentamiento.
- 3) *Volver a sí mismo*.
- 4) Expresión.

Éstos pueden incluirse en cualquier estrategia sin importar nacionalidad, grupo social y edad, pues están basados en un lenguaje corporal universal. Cabe subrayar que estos ejercicios están pensados principalmente para sitios en donde haya predominado una concepción occidental del mundo, que haya impulsado un desarrollo racional.

Como propuesta integral, dentro de mi estrategia titulada *Mi otro Yo*, en el módulo 2, incluiré: el ejercicio de concentración y respiración (nasal) ; después el ejercicio de calentamiento, que ayuda a tomar consciencia del cuerpo; y por último agregaré el ejercicio titulado *Volver a sí mismo*, que activará los dos hemisferios cerebrales, además, ayudará a motivar la experiencia intuitiva, la expresión y la autopercepción. Por último, dentro del módulo 3, incluiré un ejercicio de expresión, que además de sensibilizar a los alumnos con respecto a ciertas emociones, ayudará a soltar la muñeca libremente y preparar a los alumnos para comenzar a dibujar (ver por favor inciso II.3.1).

¹⁴⁶ Ver nota a pie 148.

Dentro de mi estrategia titulada *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*, también como propuesta integral, en el módulo 2 agregaré: el ejercicio de concentración y respiración; el de calentamiento con las mismas finalidades mencionadas. En el módulo 3 el ejercicio de dibujo titulado *Volver a sí mismo* (ver inciso II.3.1).

A continuación me remitiré a describir los ejercicios corporales que incluiré en ambas estrategias de mediación:

- 1) **Concentración y Respiración Natural.** Basado en la técnica de preparación para la práctica de *Meditación Vipassana* proveniente del Budismo Zen.
- 2) **Calentamiento.** Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra. Basado en Alexander Lowen y Leslie Lowen.
- 3) **Volver a sí mismo.** Es un ejercicio de experiencia intuitiva ideado por mí. Para esto me he basado en la idea de “Volver a ti” de Jacques Ranciere; en Nora Souza y su propuesta de activación de ambos hemisferios cerebrales; y en Johannes Itten quien remite a la forma del caracol como forma experimentable a través del ritmo, permitiendo la experiencia de un movimiento rítmico y un impulso constante.
- 4) **Expresión. Mark Making.** Ejercicio de relajación- tensión basado en el taller sugerido por el artista William Kentridge.

1) Concentración y Respiración Natural

Este ejercicio está basado en la técnica de preparación para la *Meditación Vipassana*¹⁴⁷, conocida como *Anapana*. Esta práctica proviene del Budismo Zen y busca mantener una respiración natural durante un tiempo determinado. El objetivo de la Respiración Natural es

¹⁴⁷ La técnica de *Meditación Vipassana* que practica el Budismo Zen, busca dejar fluir los pensamientos con el fin de enfocar la concentración en sensaciones corporales. Esta filosofía se basa en detectar así los apegos y aversiones de cada quien, evitando no anclarse en prejuicios o ilusiones. Siguiendo esta técnica, nuestras sensaciones corporales están en íntima relación con la actividad mental. En cuanto tenemos un pensamiento que nos irrita, por ejemplo, éste pensamiento afecta al cuerpo en forma de tensiones (estas tensiones se reflejan, por ejemplo, en la manera de respirar, en nuestras pulsaciones, nuestra temperatura o nuestras secreciones hormonales). En base a la detección y reconocimiento de las sensaciones corporales (sensaciones de dolor, calor, frío, presión, cosquilleo, etc.) se reinicia una fluidez energética. Para el Budismo Zen es el fluir del inconsciente, localizado en cada célula de nuestro cuerpo.

lograr remitir la concentración en el cuerpo, en nuestro interior y no en la información externa. Se notará que es difícil concentrarse en nuestra nariz por más de un minuto¹⁴⁸.

Consiste en:

Sentarse en una silla, relajado, moviéndose lo menos posible. Durante la práctica de este ejercicio se respira de manera natural, concentrándose en los orificios nasales, es decir, atendiendo y reconociendo qué cantidad de aire entra distintamente por nuestros orificios, la temperatura que cambia al entrar y salir y el aire que se siente sobre la parte donde crecería un bigote. La respiración natural se realizará durante 5-10 minutos, dependiendo de la concentración del grupo.

2) Calentamiento: Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra

Para Alexander Lowen, la bioenergética es una terapia que combina el trabajo del cuerpo y la mente. Como terapia¹⁴⁹ tiene la finalidad de resolver problemas emocionales. Dentro de la técnica bioenergética la producción de energía, a través de la respiración, el metabolismo y la descarga de energía activada, equilibra la vitalidad. Por esta razón, la simple actividad respiratoria se encargará de la absorción, transformación y entrega de energía a los sistemas biológicos. Cuanto más vivo esté el cuerpo, menos tenso estará y más energía vital tendrá.

Quiero subrayar que aunque yo no utilizo la bioenergética como terapia, pues no tengo la formación, los ejercicios, por separado, ayudan a disponer de mayor cantidad de energía, que pueden ser traducidos en la “actuación” a través del movimiento y expresión.

En la terapia bioenergética, una persona es ayudada a entrar en contacto consigo misma a través de su cuerpo... la persona comienza a sentir cómo inhibe o bloquea el flujo de la

¹⁴⁸ En la práctica *Anapana* durante la práctica de *Meditación Vipassana* dura cuatro días consecutivos. El fin de esta meditación es hacerse consciente de todas las partes de nuestro cuerpo. Esta preparación es una técnica que lleva fácilmente a la concentración corporal y deja fluir los pensamientos que en ese momento nos causan apegos y aversiones. Aunque esta técnica generalmente se practica en posición de flor de loto, funciona también estando sentado, lo importante es que la cabeza y el torso se encuentren rectos.

¹⁴⁹ La parte analítica de la terapia ayuda a entender el por qué de las inhibiciones y bloqueos mayormente inconscientes, en términos de sus experiencias infantiles.

excitación en su cuerpo; cómo ha limitado su respiración, restringido sus movimientos y reducido su autoexpresión; en otras palabras, cómo ha disminuido su viveza.¹⁵⁰

Considerando las afirmaciones de Lowen, el ejercicio que planteo tienen la finalidad de aumentar el estado vibratorio del cuerpo y asentar las piernas, volver más profunda la respiración; aumentando así, la percepción de *sí mismo* y ampliando su auto expresividad. El contacto de los pies con el suelo es conocido en la bioenergética como *toma de tierra*. Plantarse con los pies en la tierra, permite a una persona identificarse con su cuerpo, y saber quién es en ese momento; situación contraria a la de ensoñación y estar inmerso en sus pensamientos. La sangre del cuerpo baja de la cabeza hacia las manos, disminuyendo la circulación de sangre en el cerebro e incrementándola en las manos. Baja la actividad mental en la persona y esto le provoca ganas de actuar, hacer algo con sus manos. Cuando se utiliza más la parte mental, Lowen asevera,

Al utilizar así la parte superior del cuerpo para reacciones de poder, ha invertido la costumbre animal, y ha perdido en gran medida tanto la fina capacidad sensorial del animal como su control del poder centrado en los músculos inferiores de la columna y en los músculos pélvicos.¹⁵¹

Este tipo de activación, además, motiva a la praxis inconsciente e instintiva. Cabe mencionar que el punto que llaman los japoneses *hara* que para muchos orientales equivale al vientre (punto 5 cm debajo del ombligo) es el centro energético para la actividad inconsciente e instintiva. El Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra sugerido por Alexander Lowen y Leslie Lowen consiste en:

Ponerse de pie, con las piernas separadas unos 25 cm, los dedos de los pies vueltos ligeramente hacia adentro, con tal de estirar los glúteos. Inclinar hacia adelante y tocar el suelo con los dedos de ambas manos. Las rodillas deberían hallarse ligeramente dobladas. No debería recaer peso en las manos. Todo el peso del cuerpo se halla en los pies. Permitir que la cabeza cuelgue lo más posible.

Respirar a través de la boca con facilidad y profundidad (no tiene que ser por la nariz).

¹⁵⁰ Alexander, Lowen. Leslie Lowen. *Ejercicios de Bioenergética*. Barcelona: Editorial Sirio, s.a., 2010. P. 16.

¹⁵¹ *Ibíd.* P. 22.

Enderezar las rodillas lentamente, hasta que los tendones de la corva, en la parte de atrás de las piernas estén estirados (las rodillas no deberán estar totalmente estiradas o bloqueadas). Mantener esa postura durante un minuto.

3) ***Volver a sí mismo***

Este ejercicio ***Volver a sí mismo*** tiene la intención de recuperar la experiencia intuitiva. Este lo he ideado yo con el objetivo de restablecer la percepción del *sí mismo*, entendida por Jacques Rancière como “Volver a ti”. Para lograrlo, me baso en las afirmaciones de Nora Souza y Cristina Cairo y Betty Edwards¹⁵² quienes sugieren restablecer la actividad de ambos hemisferios cerebrales, logrando además una mejor conexión entre ambos. Quiero subrayar que mi intención no es enseñar a dibujar, sino experimentar la actividad de ambos hemisferios cerebrales. Una de las formas que en este ejercicio se dibujará con ambas manos es la espiral. Johannes Itten a lo largo de su vida, se remite en su obra artística a la forma de la espiral, que para él se repite constantemente en el micro y macrocosmos y, cuyo ritmo, implica un ímpetu constante. Dentro de la terapia japonesa del *reiki*¹⁵³, es también un símbolo que significa la energía de la tierra (energía vital). La experiencia durante la realización de estos dibujos, remite a establecer el contacto con el cuerpo.

Para hacer este ejercicio se necesita una pared de aproximadamente 1.5 m a 2m de ancho por cada persona que participe. La pared tendrá que forrarse con papeles pegados a ésta, cuyo centro se encuentre a la altura del ombligo. El formato de la hoja utilizada por cada persona, deberá ser por lo menos 1,5 m de ancho x 1,5 m de largo. Además, cada persona necesitará dos crayones (gises o pasteles de óleo) suaves que fluyan bien a lo largo del papel. El ejercicio *Volver a sí mismo* consiste en:

¹⁵² Betty Edwards conocida por su libro *Drawing on the right side of the brain* es una maestra de dibujo que basada en el uso de ambos hemisferios cerebrales, ha implementado la misma técnica para enseñar a dibujar, basándose en la utilización de ambas manos.

¹⁵³ Terapia curativa iniciada en Japón basada en la imposición de manos sobre el cuerpo sobre los centros energéticos o magnéticos principales conocidos como chacras. El calor generado con esta imposición revitaliza la circulación energética.

Con los ojos preferentemente cerrados y con un crayón¹⁵⁴ que resbale bien sobre la superficie del papel, se trazará una espiral con la mano derecha, que comience más o menos a la altura del ombligo, primero de manera lenta; cada quien tiene que buscar la velocidad que deseé y permanecer en ésta. Puede sugerirse a los alumnos buscar un ritmo que coincida con el propio ritmo de los latidos del corazón.

Es de suma importancia aclarar que, en este ejercicio, contrariamente a los resultados esperados por nuestra educación occidental, no importa el resultado dibujado, sino la experiencia vivida; es decir, no importa si la espiral queda dibujada de manera regular o no, lo que importa es la experiencia. A continuación, la espiral se deberá hacer ahora con la mano izquierda. Puede girar en dirección al reloj o al lado contrario. Pueden probarse ambas direcciones. Este ejercicio dura aproximadamente de 4 a 5 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).

Después de las espirales se trazarán círculos con el brazo suelto y estirado, por lo que la distancia al papel medirá el largo del brazo de cada quien. Primero se dibujarán con la mano derecha y luego con la mano izquierda. Los círculos se comienzan a hacer de manera lenta y cada quien tiene que buscar la velocidad que más le agrada. Si los círculos se comienzan a hacer de derecha a izquierda, después, se invertirán para comenzar de izquierda a derecha. El ejercicio puede durar de 3 a 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).

Después (sobre los mismos dibujos hechos anteriormente para no volver a forrar la pared de papel), se trazan círculos, primero con la mano derecha y luego con la izquierda, buscando ahora sí, que el círculo tienda a ser regular. Para esto, es necesario que el movimiento de las articulaciones del hombro sea relajado y que el cuerpo también lo esté. Esto se repite con la otra mano.

Después se dibujarán círculos con ambas manos de manera simultánea, haciendo un círculo hacia adentro y otro hacia afuera, para esto, es necesario que cada persona llegue a

¹⁵⁴ De preferencia el gis o crayón debe ser claro para que el papel se pueda utilizar varias veces con colores más oscuros y se pueda reconocer el dibujo que surgió durante el ejercicio.

coordinar el movimiento de las manos de manera individual con tal de que éstas no choquen entre ambas. Nuevamente se necesita encontrar un ritmo constante. Este ejercicio puede durar alrededor de 3 - 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).



Práctica del ejercicio *Volver a sí mismo* en la exposición *Mar a la Vista*. Museo de Historia Natural, México DF, 2012

La siguiente actividad es la última que forma parte del ejercicio *Volver a sí mismo*. Pretende lograr cierta soltura en la muñeca, consiste en:

Estirar los brazos, soltar las piernas y agitar las muñecas, abriendo y cerrando los dedos varias veces. a) hacer trazos sueltos y rápidos como si se dibujaran nubes que se mueven en cierta dirección; b) dibujar destellos rápidos de luz hacia todas direcciones (360 grados), como estrellas; c) con ambas manos dibujar las alas de una mariposa en movimientos ondulares, lo que hará experimentar la simetría corporal; d) de manera libre, cada quien traza curvas o líneas, intercalando ambas manos y buscando un propio ritmo. Se deberá idear una forma orgánica (sin pensar demasiado), que corresponda a un ritmo propio (pueden ser, por ejemplo, bifurcaciones, tallos de plantas con hojas. Estos movimientos se harán comenzando en el centro y yendo hacia arriba y luego hacia abajo de la hoja. Este ejercicio dura aproximadamente 5 min (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).

4) **Expresión:** *Mark making*

Este ejercicio de expresión está inspirado en el taller de *Mark making* que ofreció William Kentridge al margen del Kyoto Prize 2010¹⁵⁵. Vuelvo a mencionar que para él, el dibujo es una actividad física corpórea, una manera de “hacer marcaciones”, que deja vestigios de estados emocionales. Kentridge reconoce seis niveles de tensión, basados en energía-tensión que se reflejan mediante este ejercicio. Los estados con seis escalas, van de la más baja en energía a la mayor tensión (ver inciso I.2.3). De estos niveles tomaré cinco. Para este ejercicio cada persona necesita un gis o crayón oscuro de preferencia.

Este ejercicio de Expresión: *Mark making* consiste en:

a) Imaginarse y ponerse en el papel de alguien que se encuentra perdido en el desierto, sin agua, casi moribundo. Simular los trazos que esta persona haría. Hacer trazos con muy poca energía. b) Después, imaginando a alguien que relajadamente realiza con ellos un boceto, dibujar algunos trazos. c) Poniéndose en el papel de un arquitecto, trazar una línea de un punto A un punto B de manera continua y neutral, como las suele dibujar un arquitecto sin utilizar una regla. d) Posteriormente, imaginándose que son pintores a quien se le ocurre de pronto una idea que quieren expresar visualmente, trazarla como intención de movimiento, aquí, sólo hay que comenzar a trazar la idea, como garabato, no tiene que ser forzosamente algo representativo. e) Sobre la misma idea, pero tomando en cuenta que ésta se ha venido armando durante mucho tiempo, habrá que comunicarla con más intención e ímpetu, garabateándola. Este trazo es aún más preciso que la anterior.

Después de haber realizado este ejercicio, se pueden observar los trazos de cada quien y comentarlos, ¿Cómo se ven estos garabatos y en qué se distinguen los trazos?

Este último ejercicio que precederá a la realización del retrato en la estrategia *Mi otro Yo*, llevará a los jóvenes a reflexionar en torno a su propio temperamento, reflejándolo en su autorretrato. No importa si el resultado es o no figurativo.

¹⁵⁵ Video, YouTube: *The 2010 Kyoto Prize Workshop in Arts and Philosophy William Kentridge: Drawing from the Makers's Perspective/* <http://www.youtube.com/watch?v=kTyVI18FP2c>

Los ejercicios mencionados se podrán llevar a cabo a manera de juego, pues son actividades que no acostumbran a hacer durante sus lecciones. Antes de llevarlos a cabo, les explicaré a los alumnos de manera sencilla la intensidad que estos tienen.

Para concluir, quiero mencionar que ambas estrategias (*Mi otro Yo* y *Yo Mi Cuerpo y la Naturaleza*) son aplicables en cualquier sitio, pues el tema de la identidad (nuestro *Ser*) y de nuestro vínculo con la Naturaleza, son temas que atañen a cualquier ser humano.

Le recuerdo al lector que he decidido darle un formato diferente al resumen de las estrategias, pues así, se podrá establecer un paralelismo entre los pasos metodológicos de la primera propuesta planteada en la introducción (ver p. 4 de la introducción en letra más clara) y el replanteamiento que en seguida planteo. Los cambios los marco con un asterisco y letra más oscura.

II.3.1 Replanteamiento de las estrategias mediáticas tomando en cuenta la integración cuerpo-mente

Nota: El replanteamiento está escrito a manera de resumen.
El texto oscuro con asterisco (*) señala las modificaciones hechas para el replanteamiento de las estrategias

Replanteamiento de la estrategia *Mi otro Yo*

Mi otro Yo va a ser dirigida a alumnos de octavo grado (o de 14 a 17 años de edad). Aunque la estrategia se llevó a cabo en Berlín, Alemania, y se dirigió a un grupo de jóvenes marginados, quiero subrayar nuevamente que también se puede aplicar a grupos de cualquier ciudad donde se vea la necesidad de fortalecer la identidad, y por supuesto, donde predomine la educación occidental que desarrolla más el *Saber* que el *Ser*.

Justificación / Objetivos:

El objetivo principal de la estrategia fue evidenciar en los jóvenes la diferencia que existe entre su *Ser* (*individualidad*) y su apariencia física. Así ellos podrían reconocer el potencial de su *Ser* y con ello diferenciar la individualidad de su apariencia física. El requisito indispensable para ello es iniciar con la percepción del *sí mismo*. La estrategia intenta apoyar la identidad y la confianza en los jóvenes a través de la realización de un autorretrato, ayudándoles a indagar en torno a su individualidad. Para plantear ésta me

baso en la educación integral que concibe la mente y el cuerpo como unidad. El dibujo es la herramienta que me permitirá llegar a cumplir con los objetivos.

Material: Revistas. Hojas A2 (aprox. 4xcarta). Pegamento y tijeras. Papel 120 x 190 cm/alumno. Pasteles de oleo, pinceles, acrílicos. Cañón.

Pasos metodológicos

Modulo 1

1. Presentación del proyecto y conocimiento mutuo.
2. Diálogo: ¿Qué es moda y para qué sirve? ¿Qué es estilo propio?
3. Ejercicio práctico: *collage*. Compilación y clasificación de varios gustos en la forma de vestir para entrar al tema de los afectos.

Modulo 2

1. ***Discusión que busca deconstruir el significado del dinero y de una marca, seguida de la realización de un *collage*.**
2. Discusión en torno a la ideología o “manera de ser” de las diversas tribus étnicas en su entorno cultural (“punks”, “emos”, “greeks”, “outsiders”, “hipsters”, “preps”, “nerds”, “niñas media”). ¿Dónde se esconde el *Ser* de cada uno de estos grupos?
3. ***Concentración y respiración. Concentrarse en la respiración nasal durante 5 minutos.**
4. ***Calentamiento. Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra y dejando salir el vientre.**
5. ***Volver a sí mismo.** Activación de ambos hemisferios cerebrales en base a círculos.
6. Lluvia de ideas: ¿Qué hace mi ropa conmigo? ¿Qué quiero decir a través de mi ropa? ¿Con qué ropa me siento más cómodo? ¿Qué ropa me gusta en mí y por qué? ¿Qué intención tienen las marcas o las empresas que las producen? ¿Qué me hace diferente y único de los demás, dentro y fuera de mi grupo?

Módulo 3

1. ***Expresión. Ejercicio de trazos de niveles de tensión**
2. ***Práctica. Desarrollo de los retratos a tamaño real basados en fotos que muestren actividades que les agraden, en donde cada alumno intentará encontrar un lenguaje con el que pueda expresar su individualidad. (Antes de comenzar a trabajar en esta actividad, aplicaré el ejercicio de concentración y respiración)**
3. Exposición de los retratos.

Nota: El ejercicio de concentración y respiración puede aplicarse antes de cualquier actividad con el fin de lograr una concentración en el cuerpo y en el interior.

Replanteamiento de la estrategia *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*

Yo, mi cuerpo y la Naturaleza será dirigida a alumnos de tercero y cuarto grado (10 años de edad). Está pensada para cualquier tipo de escuela berlinesa sin importar la clase social. Pero también aplicable en otros espacios geográficos y culturales.

Justificación / Objetivos: Los niños que viven en grandes ciudades han perdido el contacto con la Naturaleza. Se identifican poco con las formas y estructuras orgánicas que forman parte de su mismo cuerpo.

El objetivo principal es la observación de formas y estructuras provenientes de la Naturaleza, para que a través de ésta, puedan identificarse como parte de la misma. La percepción del propio cuerpo, del *sí mismo*, les permitirá entender su propia mirada ante el mundo y a la vez, volverse más concientes y sensibles con respecto a la mirada que otros seres humanos tienen ante el mundo. Para plantear ésta me baso en la educación integral que concibe la mente y el cuerpo como unidad.

Está puede llevarse a cabo en el museo de Historia Natural de Berlín, o en cualquier otra ciudad que tenga un Museo de Historia Natural rico en material visual. En México podría realizarse en el Museo de Geología en Santa María la Rivera o cualquier otro museo que tengan una riqueza visual suficiente, para despertar el interés de los niños.

El dibujo es la herramienta que me permitirá llegar a cumplir con los objetivos.

Material: Pequeños *blocks* de notas. Hojas de papel A4 (aprox. 40 x 60 cm) de buena calidad. Hojas de papel 150 x 120 cm. Carboncillo y conté; pasteles de óleo en colores muy reducidos. Material Opcional: microscopios.

Pasos metodológicos

Modulo1

1. Presentación del proyecto y conocimiento mutuo.
2. ***Introducción dejando claro que el homo sapiens es parte del cosmos y perteneciente a una especie animal.**
3. ¿Qué es una estructura? ¿Qué es una forma?
4. Actividad opcional. Salir a la calle y recolectar objetos y observar estos bajo el microscopio. ¿Cómo son las estructuras celulares de los objetos encontrados?

Modulo 2

1. ***Concentración y respiración.** Concentrarse en la respiración nasal durante 5 minutos.
2. ***Calentamiento.** Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra.
3. Libre paseo por el Museo de Historia Natural y búsqueda de formas y estructuras sencillas y atractivas. ¿Qué estructuras son similares? ¿En dónde las encuentro? En la piel de los animales, en los minerales, en la forma de nuestra galaxia ...
4. Anotación visual de las estructuras o formas preferidas en el pequeño *block* de notas.

5. Revisión de las mismas. ¿Cuál de estas estructuras la encuentro similar a las partes de mi cuerpo?

Modulo 3

1. Elección de mi forma o estructura preferida. La elección resulta difícil, pues todas son interesantes y bellas.
2. ***Volver a sí mismo.** Activación de ambos hemisferios cerebrales en base a círculos.
3. Traducción de la forma o estructura preferida a una hoja de gran formato con un carboncillo. Esta práctica requiere de una mayor observación de la forma o estructura original a la cual se puede acudir nuevamente para familiarizarse de nuevo con ella. Sólo así se puede lograr captar ésta en un dibujo a gran formato, A2 (aprox. 4xcarta). Dibujar con el carboncillo o conté suavemente el material del que están hechas. Si se quiere se puede hacerlo con los dedos. Marcar líneas importantes o espacios importantes con el conté o con un pastel.
4. ***Mimetización Hombre-Animal.** Dibujo que establece la relación de estructuras y formas orgánicas con el propio cuerpo. ¿Qué formas de mi propio cuerpo me parecen interesantes? ¿Cuál de estas correspondería a mi órgano preferido? ¿Cuál es su función? Después de un breve diálogo, dibujar estas partes del cuerpo y relacionarlas con las formas y estructuras encontradas en animales. Mimetizarse con algún animal, tomando en cuenta sus características principales.

III CONCLUSIONES

III.I La percepción del *sí mismo* como generadora de una mirada

Reconocer objetivos concretos en el ámbito educativo; vislumbrar tendencias de la educación en general y sobretodo, descubrir el potencial que tiene la mediación en el terreno de la práctica artística, es lo que me dejó, como experiencia, este Estudio de Caso.

A manera de recapitulación, en este último inciso enunciaré algunas de las ideas fundamentales que me guiaron y me permitieron estructurar objetivos, experiencias e intenciones provenientes de terreno de la educación. Posteriormente iré dando a conocer mis propias deducciones, las cuales me llevaron a replantear mis estrategias educativas basándome en la educación integral.

A través del constructivismo pedagógico, planté la idea de que el conocimiento activo sólo puede darse a partir de la propia construcción de significados. Por lo mismo, la fundamentación teórica de mis prácticas intuitivas me llevó a entender que el conocimiento significativo sólo puede lograrse mediante una cognición sensible y racional a la vez. Retomando las ideas de Elliot Eisner, el arte no sólo es un medio que ayuda a dirigir nuestra atención hacia el interior, sino también nos permite hacer consciente nuestra percepción.

Una sociedad reflexiva, sensible y socialmente ética, no sólo demanda una educación basada en el razonamiento intelectual que capacite y adiestre, únicamente, la actividad mental y el manejo verbal de conocimientos de los educandos; sino una formación alterna que habilite en ellos el *reconocimiento de la mirada propia*. Una educación basada, tanto en la actuación de sentimientos y emociones vividas, como en el ordenamiento de significados. Una educación capaz de involucrar directamente a los estudiantes en/y con su relación con el mundo, lo que les ayudará a darse cuenta de la conformación y la consistencia de una cultura. En suma, una educación que forme en los estudiantes lo que llamo dentro del corpus de mi trabajo: percepción, un proceso que implica no sólo acceder al educando a estímulos físicos, sino también a la construcción de símbolos y significados culturales. Esta

visión sociocultural tiene que partir, en mi opinión, de la visión individual que otorga al educando el acercamiento estético.

El proceso de percepción y simbolización me parece importante practicarlo, sobre todo al tratarse de grupos que culturalmente no están acostumbrados a reflexionar o atender su propia manera de percibir.

El reconocimiento de la propia mirada se ve apoyado y facilitado por la mediación artística. Ésta, de acuerdo a la concepción de Laura García Raga, ayuda al estudiante a la expresión de sentimientos y emociones. Pero también, como lo afirma Estela Eguiarte, a proporcionar a los alumnos una construcción de conocimiento activo, en beneficio de incitar la interacción entre ellos.

Como quedó visto, las dos estrategias artísticas que realicé, motivo de reflexión del presente trabajo, además de desarrollar la capacidad de simbolización, ayudan a jóvenes y a niños a reconocer y a expresar sentimientos y emociones; motivo por el cual, de acuerdo a las concepciones de las dos teorías mencionadas, las considero y entiendo como una forma de hacer mediación artística.

Mediación es guiar por medio de la práctica artística al alumno para que desde la visión integrativa cuerpo-mente, llegue a generar experiencias perceptivas del *sí mismo* (con lo que me refiero a una percepción sentida y no sabida). Dentro de este proceso perceptivo es preciso recuperar las experiencias intuitivas, las cuales incitan a la creación, a la expresión y a través de este, al reconocimiento de intenciones propias (el *Ser*).

Mi experiencia me permitió ver que el sistema escolar alemán está dirigido principalmente a evidenciar resultados eficientes de rendimiento académico a través de la competencia. Sin embargo, las calificaciones, son sistemas de medición que no permiten visualizar vivencias que remiten a experiencias de la vida, al desarrollo personal, al reconocimiento de sentidos y a la práctica de un pensamiento crítico.

Como quedó expuesto, la mediación artística tiene que ver directamente con la formación de mentes críticas y reflexivas, capaces de confrontar emociones propias. Pero también, con el compromiso de generar en el educando un impulso de co-participación y de actuación voluntaria, que comienza con el reconocimiento de intenciones a través de la expresión.

Las propuestas teóricas del constructivismo pedagógico, las expuestas por los propios mediadores artísticos (Pierangelo Maset y Carmen Mörsch), así como las de los autores Edgar Morin, Jacques Rancière y Johannes Itten, pugnan por una instrucción que mejore la calidad de vida de cada individuo en la sociedad. Dichas ideas me permitieron definir y reafirmar el concepto y el valor de mediación desde la práctica artística.

Los autores mencionados, coinciden además en integrar una nueva educación fundada en las vertientes emocionales, racionales y prácticas, y sobre todo, en el fortalecimiento de una visión ética en el estudiante.

A raíz de este Estudio de Caso estoy convencida de que en este nuevo modelo de instrucción, la mediación artística como principio de una visión ética, debe ser incluida para compensar lo puramente intelectual y racional. Planteo este asunto como tema que debe tomarse en cuenta a futuro en el plano de la educación.

Recordemos cómo las ideas filosóficas de Edgar Morin, Jacques Rancière y del artista Johannes Itten, proponen una educación apropiada para el siglo XXI, fundada en una relación directa entre la ética y la estética; relación que yo entiendo también como una forma de mediación. Desde la perspectiva ética de estos teóricos, esta educación demanda la formación de mentes integrales; por tanto, viene a ser un modelo educativo que admita el vínculo y la unión de las ciencias y las humanidades.

La relación entre ética y estética implica el reconocimiento de sensaciones, pensamientos, emociones y sentimientos sociales, a través de una visión introspectiva, es decir, de la percepción del *sí mismo*. Este reconocimiento está basado en la relación de honestidad consigo mismo. Quiero subrayar que el comportamiento social y ético tiene que partir de

esta experiencia de sinceridad, integridad y ecuanimidad, pues me parece que es el camino adecuado para evitar actitudes de abuso, injusticia o egoísmo.

Hay que recordar que para Edgar Morin, una de las facultades del arte radica en otorgar al individuo la posibilidad de abrirse a diferentes lecturas simbólicas. Para él, el ideal del nuevo conocimiento debe capacitar en el estudiante la integración de las experiencias emocionales y las intelectuales; ya que, desde su punto de vista, sólo con un modelo unificador, el nuevo ser humano podrá entenderse, desde su visión individual, como un ser social. Integración en la que el arte, debido a la facultad que posee de abrirse a sus receptores y a diferentes lecturas simbólicas, ofrece este alcance. En este sentido, la estrategia *Yo, mi Cuerpo y la Naturaleza* pretende aflorar la creatividad de cada individuo de tal manera que éste pueda percibir su cuerpo a través de las formas y estructuras internalizadas.

La interacción entre las disciplinas biológica, histórica y artística, por ejemplo, es una forma de trabajo interdisciplinaria que debería tomarse en cuenta como una nueva forma de trabajo en los planes educativos. Los alumnos en las ciudades están bombardeados de información de los medios masivos de comunicación, de tal manera que a muchos les aburre la escuela cuando en clase se trasmite información de manera formal y unilateral, en cambio, les motiva tener experiencias y vivencias nuevas que den pie al aprendizaje.

Por su parte, recordemos cómo Jacques Rancière afirma que cuando el individuo aprende las cosas por sí mismo sin, explicaciones de otros, sino a través de observaciones propias, éste se conoce a *sí mismo*. El autoconocimiento, según él, constituye entonces no sólo un acto de autoafirmación, sino de honestidad consigo mismo. Afirma que es esta percepción propia, la que permite conocernos a nosotros, partiendo de nuestras visiones subjetivas; o dicho con sus propias palabras, la que permite “Volver a ti”¹⁵⁶, aludiendo al conocimiento de *sí mismo* por medio de la autoreflexión.

De acuerdo a esto, la perspectiva estética permite un vínculo individual sí, pero también social, basado en la atención y en la honestidad. Para Rancière, la comprensión del mundo

¹⁵⁶ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007. P. 34

se da a partir del un acercamiento estético, por medio de una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; una especie de plataforma que entiende él como principio de veracidad, en donde el bien está íntimamente relacionado con el conocimiento del *sí mismo*.

Conócete a ti mismo no quiere decir ahora, a la manera platónica: conoce dónde está tú bien. Quiere decir: vuelve a ti, a aquello que radica en ti que no puede engañarse. (...) Tropezar no es nada; el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por tu camino.¹⁵⁷

Según Rancière, es la expresión lo que nos hace sentir dignos de existir, y lo que, desde mi punto de vista, nos hace entender qué es “actuar” intencionadamente, asumiendo una postura ante algo. En este sentido, en la estrategia *Mi otro Yo*, puedo replantear que el ejercicio del autorretrato puede inducirse como un dibujo que, a manera de re-encuentro, permite y ayuda a los jóvenes a descubrir su identidad y a ver y conducirse por su propio camino.

Así, con fundamento en las consideraciones teóricas aquí expuestas, el replanteamiento de mis estrategias de mediación artística a través del dibujo, debo defenderlas y procurarlas como un complemento necesario en el desarrollo educativo de niños y jóvenes, ya que además de incrementar sus facultades de expresión, les beneficia en el descubrimiento y reconocimiento de intenciones propias, permitiéndoles descubrir parte de su *Ser*. Sin embargo, para lograr que educandos reprimidos en su parte emocional logren liberarla, es indispensable comenzar por generar en ellos experiencias intuitivas, que les permitan lograr la percepción de sí mismos; y con ello contribuir a la formación de una sociedad más ética y sana. Es aquí donde se encuentra el potencial de la práctica artística de la mediación desde la perspectiva estética.

Para Johannes Itten, influenciado por fuentes filosóficas hinduistas en cuanto a su concepción del mundo, el cuerpo es la plataforma que genera experiencias sensibles y estímulos físicos. Este contacto con el cuerpo, es decir, con la Naturaleza misma, es para él el potencial que despierta las experiencias intuitivas, necesarias para la construcción de símbolos y significados. Por tanto dirigidos de retomar para fortalecer la mediación artística.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

Una postura ética frente a la vida se da según a Itten, en base a la integración de la actividad del cuerpo, la mente y el espíritu; interacción que genera experiencias que permiten la visión de la mirada, la observación de nuestras propias intenciones, que Jacques Rancière entiende como atención y Edgar Morin entiende como el reconocimiento de paradigmas.

Para evitar el destino mecanizado e inconsciente en la dirección de los estudiantes, Itten recurrió a la *educación integral*; la que me parece ideal no sólo como propuesta pedagógica, sino como un objetivo por adoptar y reforzar a través de mi trabajo como mediadora. Es común ver (como he venido fundamentando) que la educación crea en los educandos una conciencia de utilizar sus propias potencialidades para ser retribuidas en su propia comunidad.

La educación integral es aquella que avala seres humanos totales e íntegros. Esta integridad lleva al hombre a desarrollar de forma simultánea, su parte intelectual, emocional, social y ética. Dentro de la pedagogía la activación corporal dentro de la práctica artística es fundamental, tal y como lo muestran los ejercicios rítmicos, gimnásticos y de respiración utilizados por Itten para generar experiencias intuitivas, dando pie a permitir aflorar la habilidad perceptiva en los alumnos.

Partiendo de la pedagogía integral, la práctica artística a través del dibujo (como lenguaje sensorial y no verbal) remite al estudiante a un sentir que sucede primero en el cuerpo, generándole un contacto con experiencias intuitivas, que desencadenan en un impulso creativo y que los dirige a la búsqueda de una intención.

Tomando como base esta aseveración, decidí replantear mis estrategias, poniendo cuidado de, a la manera de a educación integral, enfatizar el trabajo directo con el cuerpo, dimensión a la que antes no había prestado atención. Es por eso que el replanteamiento de los pasos metodológicos en mis estrategias, lleva a hacer consciente el cuerpo a través de la experimentación la simetría corporal y entendiendo desde la experiencia, las potencialidades de ambos hemisferios cerebrales.

Dentro del legado de teóricos contemporáneos como Deepak Chopra, Alexander Lowen, Cristina Cairo, Nora Souza, y Gabriela Noyola y Edgar Morin, sus ideas me han permitido reafirmar la idea de equilibrio entre lo racional y lo emocional que debe permear en la educación occidental actual. Un modelo educativo que ha impulsado más la parte mental que la emocional, sin reparar en que, como lo afirman los teóricos mencionados, cuando la parte mental se usa en exceso, el individuo corre el peligro de perder el contacto consigo mismo. Cuestión que para nuestros pensadores es una deficiencia en la que está cayendo el modelo educativo actual, dentro del que la manera de percibir de los educandos, se vuelve tan automatizada, que se diluye como una forma aprendida culturalmente.

Desde la dimensión ética mencionada que nos otorga la educación integral y, reconsiderando el cuerpo, al hombre y no a la máquina como referencia del mundo, ¿No deberían considerarse el cuerpo, la experiencia, la intuición, como lineamientos de la educación escolar, igualmente importantes que el razonamiento lógico? ¿No debería replantearse en la educación la dimensión ética (pensar, sentir + actuar) como nuevo punto de equilibrio en la formación escolarizada?

Reconocí durante mi Estudio de Caso, las ventajas y el compromiso que tengo como mediadora desde mi papel de artista, es decir, la experiencia que tengo de mediar desde la práctica artística y no a partir de objetos artísticos. Este potencial descubierto, radica en utilizar la práctica como una forma de expresión. Asevero que la educación no sólo consiste en un “input” de información, sino en un ordenamiento de ésta, es decir, en un “output”. Los niños y jóvenes ya no necesitan más información, esta la obtienen por sí mismos a través del internet. Lo que necesitan es aprender a ordenarla y reconocer su propia voz.

Mi experiencia técnica recabada con años de experiencia práctica, es evitar que en las prácticas artísticas, los alumnos caigan en convenciones o prejuicios técnicos que paralice su creatividad. Además, dentro de esta actividad, los errores, azares, no se verán de manera negativa, sino al contrario, los reconocerán como procesos y no como resultados finales.

Esta investigación además, me permitió reconocer que, estoy iniciando apenas en la relación del dibujo, el movimiento corporal y la actuación desde la perspectiva de algunas

prácticas curativas y la concepción anatómica del lejano oriente (chi kung, reiki, meditación *Vipassana*, acupuntura). Me doy cuenta que inicio apenas y que me falta un largo recorrido por hacer y poder ser una mediadora profesional en el campo de las relaciones entre dibujo, el movimiento, el ritmo y la actuación. Iniciaré por lo tanto, desde ahora a hacer pruebas piloto basándome en este replanteamiento y sus fundamentos teóricos, prácticas cuyos resultados tendré que sistematizar para poder cumplir cada vez mejor con los objetivos como mediadora artística, los cuales, me quedaron muy claros después de haber cursado esta maestría en Estudios de Arte en la línea de Arte y Educación. Me dejó el poder haber entendido dos puntos que, para mí, son muy importantes para la educación. El primero es reconocer los alcances que tiene la educación integral, es decir, la repercusión del involucramiento del cuerpo y el paralelismo con el funcionamiento de los pensamientos. El segundo, entender el vínculo que existe entre la estética y el comportamiento social y ético; binomio cuyos elementos van de la mano, ya que el reconocimiento de nuestro *Ser*, nos lleva a ser más felices, ecuanímes y a encontrar un sentido en la convivencia con nuestra sociedad.

La confrontación con honestidad y sinceridad que trae como repercusión el conocimiento del *sí mismo*, se ha vuelto para mí una gran motivación, un motor, que me permitirá seguir llevando a cabo proyectos de arte y educación. Estoy convencida de que integrar eso a la educación complementaria, resultará sumamente benéfico para mejorar las interrelaciones humanas.

Convencer a las instituciones de la importancia y repercusiones que tiene impulsar una educación sensible, emocional y autoreflexiva, para construir una sociedad más sana, es una tarea que no puede dejarse a un lado. Lo que está en mis manos con esta fundamentación, es poder plantear y convencer a las instituciones como artista independiente, de la importancia de la educación del arte.

Esta investigación me ha dado la motivación y la energía suficiente para hacerlo.

Bibliografía

Mediación y Educación Artística

Aguirre, Imarol. *Teorías y Prácticas en Educación artística.* Barcelona: Octaedro, 2005.

Ahumada, Acevedo Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.* México, D.F.: Paidós, 2010.

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación.* Buenos Aires: Aique, 2006.

Chalmers, Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

Coll, César. *El Constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó Colofón, 2000.

Dewey, John. *El Arte como experiencia.* Barcelona: Paidós Estética 45, 2008.

Efland, Arthur. *Una Historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.* Barcelona: Paidós Arte y Educación, 2002.

Efland, Arthur, Kerry Freedman, Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona: Paidós Arte y Educación. Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

Eisner, Elliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós Arte y Educación, 2004.

Eisner, Elliot. *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Madrid: Amorrortu Educación, 2002.

Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós Transiciones, 1995.

Maset, Pierangelo. *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung.* Lüneburg: edition HYDE, 2001.

Mercer, Sarah, Ryan Stephen, Williams, Marion. *Psychology for Language learning, Insights from Research, Theory and Practice.* New York, Palgrave Macmillan, 2012.

Mörsch, Carmen. *Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung.* Zürich- Berlin: Institut für Ästhetische Bildung und Vermittlung, 2009.

Mörsch, Carmen. *Schnittstelle Kunst-Vermittlung.* Oldenburg: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V., Carl Ossietzky Universität Oldenburg, 2005/2006.

Rodríguez Gómez, Gregorio. Gil Flores, Javier. García Jimenez, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Ediciones Aljibe, 1999.

Artículos en revistas:

Delors, Jacques. "Los cuatro pilares de la educación del futuro". La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, 1994.

Eguiarte Sakar, Estela. "Experiencia Estética y Educación". Museos y Educación. Ciudad de México: UIA, Departamento de Arte, 2012.

Mörsch, Carmen. “La mediación como concepto crítico”. Arte y Mediación. Alemania: Revista del Instituto Goethe: Humboldt 156, 2011.

Escutia, Erika. “Enunciar lo visto: Los Estudios de Arte y la Educación Artística”. Revista Electrónica *Nierika*. México: UIA, 2014.

Schmitt, Eva. “¿La mediación artística como arte? ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.” Arte y Mediación. München: Goethe Institut: Humboldt 156, 2011.

Fuentes Internet:

García Raga, Laura. “La Mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad”, XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Valencia: Universidad de Valencia, Cité, 2011. Recuperado desde: www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf

Filosofía

Baurriaud, Nicolás. *Estética relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora S.A., 2008.

Flachsland, Cecilia. *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas, 2003.

Hard, Michael. Negri, Antonio. *Imperio*. Buenos Aires y México: Paidós, 2002.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

Nishitani, Keiji. *Religion and Nothingness*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.

Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007.

Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011.

Rabotnikof, Nora. *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México: Filosofía Contemporánea UNAM, 2011.

Artículos en revistas:

Groys, Boris. “Art worker, between, utopia and archive”. *New York: e-flux journal* # 45, 2013.

Sarrigarte Gómez, Iñigo. “El chamán Joseph Beuys: del ritual alquímico al cristiano”. Revista anual de Historia del Arte. País Vasco: Univerisidad. Lirño 14 , 2008.

Johannes Itten y Educación Integral

Hahn, Kurt. *Die Sieben Salemer Gesetze. Ansätze der Erlebnistherapie.* Salem: Schule Schloss Salem, 1930.

Kaneko, Yoshimasa. *A study on the Education Contents of the Itten Schule.* Berlín: Archivo Bauhaus, Portafolio 17, marzo 1999.

Itten, Johannes. *Design an Form The basic course at the Bauhaus. With 197 Monocrom Plates.* Huston-London: Thames, 1965.

Itten, Johannes. *Pädagogische Fragmente einer Formlehre. Aus dem Unterricht der Itten Schule.* Berlín: Archivo Bauhaus, Portafolio 2 / marzo 1930.

Salmen Brigitte, Magdalena Droste, Ute Ackermann. *Bauhaus-Ideen, Itten, Feininger, Klee, Kandinsky: vom Expressiven zum Konstruktiven.* Dessau: Schlossmuseum, 2007.

Wick, Rainer. *Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik.* Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1997.

Catálogos de exposiciones:

Cantz, Hatje. *Johannes Itten.* Saabruecken: Saarland Museum, 2003.

Wagner, Christoph. Schäfer, Monika. Fehner, Matthias. *Cosmos Farbe, Johannes Itten / Paul Klee.* Berlin, Bern: Kunstmuseum Bern, Martin Gropius Bau Berlin, 2012.

Wagner, Christoph. *Johannes Itten. Wassily Kandinsky. Paul Klee. Das Bauhaus und die Esoterik.* Hamm: Gustav Lubche Museum, 2006.

Práctica artística. Dibujo

Berger, John. *Sobre el dibujo.* Barcelona: Gustavo Gili, 2011.

Dadson, Bert. *Keys to Drawing.* Ohio: Nord Light, 1985.

Edwards, Betty. *Drawing on the right side of the brain.* Madrid: Herman Blume, 1984.

Nicolaidis, Kimon. *The Natural Way to Draw. A working plan for Art Study:* Boston: Houghton Mifflin Company Boston, 1969.

Cuerpo

Cairo, Cristina. *Lenguaje del Cuerpo. Aprenda a escuchar su cuerpo para vivir sano.* Buenos Aires: Kier, 2011.

Chopra, Deepak. *Cuerpos sin Edad, Mentes sin Tiempo. El secreto está en el equilibrio entre cuerpo y la mente.* Barcelona: No ficción 2012.

Lowen, Alexander. Lowen, Leslie. *Ejercicios de Bioenergética.* Barcelona: Editorial Sirio, s.a., 2010.

Steiner, Rudolf . *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?.* Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamtwerk, 1992.

Fuentes Internet:

Souza, Nora. "Aprender arte: desde el cuerpo y la emoción". Revista digital Ágora. México DF: Academia de Teoría y metodología de la documentación del CENIDIAP, 2008. Recuperado desde: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/ago>

Video, YouTube: *The 2010 Kyoto Prize Workshop in Arts and Philosophy William Kendrige: Drawing from the Makers's Perspective/* <http://www.youtube.com/watch?v=kTyVI18F>

Práctica intuitiva de mediación artística *Mi otro yo*

Taller para niños de 14-17 años de edad / Escuela Superior Ana Siemens/

Duración: una semana consecutiva / Número de alumnos: 17 / Enero 2008,

Berlín

Nota: mi evaluación reflexiva como observadora participativa a raíz de mis estudios de maestría, está escrita en letra oscura.

Descripción de la primera propuesta de la estrategia *Mi otro yo*

A raíz de un seminario en la Universidad de las Artes de Berlín, mi colega Anja Sommer y yo, llevamos a cabo proyectos de arte y mediación en cooperación con el espacio museal Kunstraum Kreuzberg/Bethanien¹⁵⁸ y una escuela del barrio de Neukölln¹⁵⁹.

El proyecto de arte y mediación que titulamos *Mi otro Yo* lo llevamos a cabo en enero de 2008 como actividad paralela a la exposición *Global Alien Congress of Culture*, curada por un grupo de artistas. Los temas particulares se centraban en los efectos de la globalización, la que se perfiló en torno a la imagen de un *Alien*. Un monstruo creado por efectos de la globalización, que remite a la palabra *stranger*; es decir, alguien extranjero o extraño, que por ser diferente, genera problemas sociales en potencia, parecidos a las dificultades que viven la mayoría de los jóvenes con quienes llevamos a cabo el proyecto artístico. Quienes, debido a su condición sociocultural, presentan el problema de sentirse personas no asimiladas dentro de su entorno social, y por lo mismo, sin oportunidades de incorporarse a la vida laboral de Berlín.

Como parte de la Exposición *Global Alien Congress of Culture*, se nos invitó para hacer este proyecto de mediación artística, que llevamos a cabo en una escuela del barrio Neukölln. Los resultados del proyecto de mediación consistieron en una serie de autorretratos creados por los alumnos.

Fue así como, durante una semana, el proyecto *Mi otro yo* se llevó a cabo con un grupo de

¹⁵⁸ El Kunstraum Kreuzberg/Bethanien es una institución museal que tiene una línea social y cultural en las tendencias de arte que muestra. Aunque con poco dinero por parte del Estado, su director, Stéphane Bauer, sociólogo, ha logrado hacer de este sitio un museo innovador, querido y visitado por la escena artística berlinesa, y por jóvenes del barrio de Kreuzberg, un barrio que se caracteriza por ser uno de los barrios más liberales con tendencias de izquierda en Berlín.

¹⁵⁹ Habitado en parte por un alto porcentaje de extranjeros, en su mayoría población turca y árabe, cuyos progenitores llegaron a Berlín a trabajar en fábricas a raíz de la industrialización.

jóvenes de octavo grado de la Escuela Ana Siemsen¹⁶⁰. Una escuela en la que el alumnado proviene de estratos económicos bajos, con pocas posibilidades de superarse, y por consiguiente, con una condición laboral limitada, debido a la propia estructura del sistema escolar alemán¹⁶¹; por tanto, la apatía es una actitud constante entre el alumnado de esta escuela. La actividad completa exigía una enorme participación activa por parte de los chicos. Había que hacerlos actuar, involucrándolos en procesos significativos y reflexivos a los que, por supuesto, no están acostumbrados.

Mi colega Anja y yo, visitamos a nuestro futuro grupo en su salón de clase para presentarnos mutuamente. Eran 19 alumnos que oscilaban entre los 14 y los 17 años. Inmediatamente percibimos que los jóvenes estaban muy interesados por las “marcas de ropa”. Pensamos que era lógico debido a su edad. Sin embargo, después reparamos en que se trataba de una especie de estigma, ya que a partir de estas marcas, escondían una actitud discriminatoria, una apariencia de hacer creer a otros que ellos también podían, adquirir objetos materiales o ciertas marcas de prestigio impuestas por la moda. Es decir, dedujimos cómo debido al perfil de escasos recursos que privilegia al barrio de Neukölln, la apariencia física de estos jóvenes jugaba un papel fundamental. Lo que nos llevó a pensar que, aunque esta actitud respecto a la moda es común entre los jóvenes, era más marcada en los muchachos de este barrio que, en el fondo, revelaban un motivo de esa baja autoestima generalizada en los estudiantes, la que se intentaba encubrir a través de “posesiones materiales”. Había en ellos una negación de su *Ser* que les hacía caer en la apariencia física, lo que les generaba no sólo un problema de identidad, sino de inconsciencia del valor de su personalidad e individualidad.

Dentro de este contexto, quiero recalcar que, desde nuestro punto de vista, el objetivo de nuestra práctica fue despertar el estímulo del “querer ser”¹⁶², que reforzara la esencia de su personalidad, y los alejara de su tendencia a la simulación. En este sentido, la

¹⁶⁰ Es común que las escuelas alemanas trabajen una semana completa en un proyecto concreto, por ejemplo, en un proyecto artístico o ecológico.

¹⁶¹ El sistema escolar alemán divide a su alumnado a partir del cuarto o quinto grado en tres tipos de escuelas. El *Gymnasium* es visitada por alumnos que tuvieron las mejores notas y que algún día podrán acceder a la universidad, serán los futuros abogados, médicos, científicos, maestros, etc. Es obligatorio cursar hasta el treceavo grado escolar. La *Realschule* la visitarán alumnos con menor rendimiento, cursarán hasta el décimo grado. La *Hauspschule* se cursa hasta el noveno grado. Cabe mencionar que un gran porcentaje los padres de estos alumnos viven de la ayuda social.

¹⁶² Delors, Jacques (1994) en “Los cuatro pilares de la educación”. La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Habla de los cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento: **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por su puesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

práctica artística a realizar, debía ayudar a descubrir en los alumnos la existencia de su Ser y, lo más difícil, lograr la aceptación de éste sobre cualquier prejuicio creado por las convenciones sociales clasistas. Nuestra meta era clara: lograr hacer ver a los estudiantes que no somos objetos-vestidos, sino seres afectivos, con temperamentos, con personalidad propia, con cualidades y potenciales distintos; y que por lo tanto, “únicos” dentro de nuestro grupo comunitario. Pensamos que si lográbamos esto con nuestro trabajo, ellos comprenderían y “Sabrían que la dignidad del hombre es independiente a su posición”, «que el hombre no nació para tal posición particular sino para ser feliz en sí mismo independientemente de la suerte (...)».¹⁶³

En síntesis, nuestro reto consistía en ¿Cómo hacer que estos jóvenes llegaran a comprender “Ser ellos”, convencerlos de que esto es algo mucho más gratificante que el “poseer objetos caros”, que la apariencia no es lo más valioso de las personas, y que gran parte de la riqueza de la vida se encuentra en la interacción entre los seres humanos?

Las actividades debían basarse en un acercamiento estético, que les llevara a experimentar y expresar una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos sociales¹⁶⁴; de aquí que el proyecto se inserte en el ámbito de práctica artística.

Para lograr nuestros propósitos, hicimos reflexionar a los jóvenes sobre su vestimenta, tratando de llegar a un punto en donde fueran conscientes de lo que significa vestir, de cómo éste es diferente al vestido y al atuendo de una persona. Nos preocupamos porque llegaran a reparar que, a manera de lenguaje, el modo de vestir de alguien, muestra, dice y revela la personalidad de un individuo. Pero también, nos inclinamos por que llegaran a captar las ventajas y desventajas de la vestimenta, y a lo que esto podía llevarles.

¿Qué dice mi ropa sobre mí? ¿Qué quiero mostrar con mi ropa? ¿Con qué ropa me siento más a gusto yo? ¿Qué ropa me gusta en mí y por qué? ¿Qué es lo que me hace diferente y único de los demás? ¿Qué intención tienen las marcas para con nosotros? ¿Siento vergüenza de no traer ropa de marcas, porqué?

Descripción de pasos metodológicos

Para crear un ambiente de confianza trabajando, primero les dimos revistas. Debían recortar, por un lado, objetos de vestir que les gustaran; y por el otro, objetos que detestaran. Una vez

¹⁶³ Rancière, Jacques, *El maestro ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007.

¹⁶⁴ García Raga, Laura, “La Mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad”, Valencia: Universidad de Valencia, Cité, 2011. Recuperado desde: www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf

recortadas debían ordenarlos en un *collage*. Las imágenes “reales” nos permitieron “entrar” en el tema de los afectos de manera directa y poder distinguir percepciones y sentimientos opuestos. El *collage* como no implica la invención de imágenes o motivos, es una técnica que permite fácilmente manejar temas reales de manera directa. Esta actividad la llevamos a cabo en su salón de clases.

Después de este primer ejercicio, con el fin de procurar un ambiente relajado y de confianza, cambiamos la disposición del salón de clases (**estrategia que coincide con las metas generales educativas de Johannes Itten**). En aquél escenario reconocí la importancia de mostrarnos como éramos, sin aparentar nada; siendo honestas (**valor propuesto por Jacques Rancière**).

Después de ese ejercicio cada quien mostró al grupo lo que le gustaba y lo que detestaba, sin explicar porqué, pero sí describiendo la sensación que les provocaba el ejercicio: Esta actividad costó mucho trabajo a la mayoría de los estudiantes por no estar acostumbrados a hablar de apreciaciones subjetivas. Las expresiones más empleadas por ellos fueron: “me gustan porque están “padres”, “chidos”¹⁶⁵. Para describir por qué no les gustaban, se remitían a hacer sonidos con la boca y gestos de negación.

Mi colega y yo comenzamos a darles algunas sugerencias que, les ayudaran a describir los afectos provocados; por ejemplo, “cómodos”, “seguros”, “valiosos”; o por el contrario, “ridículos”, “artificiales”, “absurdos”. Les hicimos ver cómo en otros grupos de comunidades diferentes a las de ellos, había gustos distintos. **Nos propusimos que comenzaran a cuestionar comportamientos convencionales, basados en experiencias propias (aspecto que coincide con la pedagogía de Johannes Itten)**. En este ejercicio nos fue difícil inducir un vocabulario al que no estaban acostumbrados.

Para la actividad siguiente, los estudiantes tenían que llevar consigo objetos de vestir que no tuvieran nada que ver con sus gustos, los que les obligamos a ponerse para que, por un momento, adquirieran ese rol. Sin embargo, cabe hacer notar que no llevaron el material (indumentaria) que les pedimos; actitud con la que pudimos detectar como una falta de motivación. **Posteriormente reparamos que, para haber podido hacer viable esta actividad, debimos nosotras que haber conseguido la vestimenta adecuada e, incluso, haber invitado a algún mediador de la rama del teatro, que tuviera experiencia en trabajar con roles distintos**. Tuvimos entonces que improvisar otra actividad que consistió en que cada uno (incluyéndonos a nosotras y su profesor), debía contar al grupo por qué elegía su ropa,

¹⁶⁵ “geil”. Término que en alemán se traduce en idioma coloquial como “chingón”.

dónde la compraban y por qué allí y en qué creía que le beneficiaba su estilo. Les pedimos que fueran sinceros con sí mismos. Sin más, ellos lo fueron.

El primero mencionó que escogía su ropa porque lo hacía sentir cómodo y libre, y que así, al saberse deportista y ágil le gustaba más a las niñas. Los demás siguieron el mismo modelo del primero. Éste fue un aspecto que no pudimos prever; sin embargo, el hecho de que cada quien tuviera que externar la sensación que tenía al vestir su ropa preferida, los llevó a pensar en torno a su identidad.

Nuestra intención era pues, hacer ver a los estudiantes que dos pantalones, uno de marca cara y el otro no, eran en sí muy parecidos entre sí y que lo que cambiaba era la etiqueta. Sin embargo la improvisación no funcionó, no pudimos deconstruir el significado de las marcas, ni la del dinero. Tuvimos que haber ideado una actividad más eficaz que ayudara a la deconstrucción del aparente significado material de las cosas.

Como replanteamiento, propongo, otra actividad¹⁶⁶, un *collage* que genere experiencias comunes, mediante el cual se planea llevar a cabo una buena discusión (siguiendo nuevamente la pedagogía de Itten). Esta actividad está descrita y fundamentada en el inciso II.1.1.

Posterior al *collage*, siguió una conversación de grupo para revisar cómo visten camarillas de grupos distintos (como punks, “emos”, “grieks”, “outsiders”, “hipsters”, “preps”, “nerds”, “Niñas media”¹⁶⁷) quienes, dependiendo de la ideología que siguen, convienen en modos

¹⁶⁶ Consiste en que los estudiantes discutan y trabajen con el significado abstracto del dinero y con la de una marca de ropa. Para ello, antes de la discusión, deben de hacer un *collage* utilizando un billete real, por ejemplo, de un dólar o 20 pesos, el que recortarán y pegarán para realizar su *collage*. Los alumnos deben dar un sentido y una expresión particular a estos papeles, o valores; integrando palabras de sus marcas favoritas.

La intención de hacer un *collage* con dinero real, motivará a los estudiantes a preguntarse, ¿cuál es el sentido y el valor del dinero? ¿y el del este *collage*? Lo que me da pauta para poder deconstruir el significado del dinero; evidenciando tanto su significado abstracto convenido, como su valor, así como la diferencia del precio. Así, apoyada en Jacques Rancière, la expresión cargada de intención pretendida en este *collage*, ayudaría a los jóvenes a reparar y diferenciar su uso convenido, con el que se utiliza tanto el dinero como las marcas. Pero a la vez, este ejercicio resultaría idóneo también para hacer entender la función del arte, que permite la deconstrucción de sentidos.

¹⁶⁷ **Emos** - una montaña rusa emocional. Sus emociones se reflejan en su aspecto: la ropa oscura, flequillo con rayas, y los tatuajes y piercings. El estilo emo encuentra sus raíces en la cultura *punk*, que tendían a ser más rebeldes, y los *goth*, más sombríos. Famosos por los experimentos con la autolesión y el corte. **Skaters** - grupo de jóvenes que poseen un *skateboard* y pasan mucho tiempo practicando este deporte. Visten con ropa floja. Aunque provienen de la escena *surf* que se caracterizan por ser más rebeldes. **Grieks** - Están obsesionados y con frecuencia tienen un conocimiento superior o devoción a algo, por lo general no son conscientes de la moda, puede ser introvertidos, y a menudo les va bien en la escuela. **Los de afuera (outsiders)** - pueden ser socialmente desafiados y simplemente no encajan en, o pueden ser independientes y no sienten la necesidad de unirse a cualquier grupo exclusivamente. Pueden llegar a ser el blanco de la intimidación. **Hipsters** - hacen un gran esfuerzo para reunir un vestuario que parece elegido sin esfuerzo alguno. Chicos y chicas por igual va para los

diferentes de ser y de vestir. Lo importante con ello es que los muchachos repararan en que el sustrato ideológico, no se puede separarse del aspecto físico de una persona. (Muchos se identificaron con la valentía de los “skaters” y por cierto muchos a odiaban a los “emos”). Creo que al final entendieron que la vestimenta era algo parecido a una segunda piel que los protegía, una segunda piel.

Esta reflexión de tipo sociocultural, nos sirvió bien para evidenciar que una ideología forma parte de una manera de ser y que el Ser está ligado a una ideología. Aludiendo a Carmen Mörsch, esta actividad insistió en la comprensión de contexto sociocultural propio, lo que permitió reconocer su propia mirada ante el mundo (revisar inciso I.1.2). Esta actividad intelectual se complementaría con las actividades físicas y emocionales que implica la realización del autorretrato.

De acuerdo con el replanteamiento basado en la educación integral, propongo, antes de continuar con la siguientes actividades (revisar las notas 11-13) :

- 1) el ejercicio de concentración y respiración nasal que como su nombre lo indica, tiene la finalidad de lograr una concentración por medio de la respiración ¹⁶⁸ (basado en la técnica de preparación para la práctica de *Meditación Vipassana* proveniente del Budismo Zen).
- 2) el ejercicio de calentamiento¹⁶⁹ que ayuda también a tomar consciencia del cuerpo (Alexander Lowen y Leslie Lowen lo llaman *Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra*). Y por último

pantalones vaqueros ajustados. Ellos siguen las últimas tendencias de la moda y les gusta ser independiente de las otras bandas. A menudo hacen lo que es "cool." **Preps** - un subgénero de las bandas popular. Tienden a ser buenos en el cuerpo social. Se llevan por lo general bien con todo el mundo. En la mayoría de las escuelas secundarias, los Preps son los comúnmente elegidos para tener posiciones importantes en los eventos escolares. El mantenimiento de la imagen de la derecha puede incluso hacerlos vulnerables . **Nerds** - Un grupo de estudiantes que se describen por ser demasiado estudiosos. Por lo general no tienen el sentido de la moda de otros grupos. Entre sus pasatiempos está el ajedrez, películas de fantasía o actividades técnicas. Los Nerds son inteligentes, pero a veces tienen dificultad de relacionarse socialmente y por eso se les ve como aburridos. **Niñas media**- Los tacones altos, faldas cortas - cualquiera que sea la última moda es que son en ella. Forman camarillas exclusivos y el chisme es su lengua materna. Ellos anhelan la popularidad, a menudo porque se sienten inseguros. Sin embargo, las relaciones con ellos son duras.

¹⁶⁸ Sentarse en una silla, relajado, moviéndose lo menos posible. Durante la práctica de este ejercicio se respira de manera natural, concentrándose en los orificios nasales, es decir, atendiendo y reconociendo qué cantidad de aire entra distintamente por nuestros orificios, la temperatura que cambia al entrar y salir y el aire que se siente sobre la parte donde crecería un bigote. La respiración natural se realizará durante 5-10 minutos, dependiendo de la concentración del grupo.

¹⁶⁹ Ponerse de pie, con las piernas separadas unos 25 cm, los dedos de los pies vueltos ligeramente hacia adentro, con tal de estirar los glúteos. Inclinar hacia adelante y tocar el suelo con los dedos de ambas manos. Las rodillas deberían hallarse ligeramente dobladas. No debería recaer peso en las manos. Todo el peso del cuerpo se halla en los pies. Permitir que la cabeza cuelgue lo más posible. Respirar a través de la boca con facilidad y profundidad (no tiene que ser por la nariz). Enderezar las rodillas lentamente, hasta que los tendones de la corva, en la parte de atrás de las piernas estén estirados (las rodillas no deberán estar totalmente estiradas o bloqueadas). Mantener esa postura durante un minuto.

3) el ejercicio de percepción *Volver a sí mismo*¹⁷⁰, inspirado en Jacques Ranciére, Nora Souza y Johannes Itten que activará a los dos hemisferios cerebrales, y además, ayudará a motivar la experiencia intuitiva, la expresión y la autopercepción.

Estos ejercicios los describo y fundamento en el inciso II.3.

A estos ejercicios le siguió una lluvia de ideas que hicimos conjuntamente sobre el pizarrón taratando de responder a las siguientes preguntas.

¿Qué hace mi ropa conmigo? ¿Qué quiero decir a través de mi ropa? ¿Con qué ropa me siento más cómodo? ¿Qué ropa me gusta en mí y por qué? ¿Qué intención tienen las marcas o las empresas que las producen? ¿Qué me hace diferente y único de los demás, dentro y fuera de mi grupo? Las preguntas no eran fáciles de responder, con mucho trabajo fueron enunciando algunos adjetivos que hablaron de ellos como personas.

La siguiente actividad consistió en hacerse un retrato con su ropa preferida, la que sería la que los identificaría y diferenciaría de los demás. Si la ropa no era suficiente como para

¹⁷⁰ Con los ojos preferentemente cerrados y con un crayón que resbale bien sobre la superficie del papel, se trazará una espiral con la mano derecha, que comience más o menos a la altura del ombligo, primero de manera lenta; cada quien tiene que buscar la velocidad que desee y permanecer en ésta. Puede sugerirse a los alumnos buscar un ritmo que coincida con el propio ritmo de los latidos del corazón.

Es de suma importancia aclarar que, en este ejercicio, contrariamente a los resultados esperados por nuestra educación occidental, no importa el resultado dibujado, sino la experiencia vivida; es decir, no importa si la espiral queda dibujada de manera regular o no, lo que importa es la experiencia. A continuación, la espiral se deberá hacer ahora con la mano izquierda. Puede girar en dirección al reloj o al lado contrario. Pueden probarse ambas direcciones. Este ejercicio dura aproximadamente de 4 a 5 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). Después de las espirales se trazarán círculos con el brazo suelto y estirado, por lo que la distancia al papel medirá el largo del brazo de cada quien. Primero se dibujarán con la mano derecha y luego con la mano izquierda. Los círculos se comienzan a hacer de manera lenta y cada quien tiene que buscar la velocidad que más le agrade. Si los círculos se comienzan a hacer de derecha a izquierda, después, se invertirán para comenzar de izquierda a derecha. El ejercicio puede durar de 3 a 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). Después (sobre los mismos dibujos hechos anteriormente para no volver a forrar la pared de papel), se trazan círculos, primero con la mano derecha y luego con la izquierda, buscando ahora sí, que el círculo tienda a ser regular. Para esto, es necesario que el movimiento de las articulaciones del hombro sea relajado y que el cuerpo también lo esté. Esto se repite con la otra mano. Después se dibujarán círculos con ambas manos de manera simultánea, haciendo un círculo hacia adentro y otro hacia afuera, para esto, es necesario que cada persona llegue a coordinar el movimiento de las manos de manera individual con tal de que éstas no choquen entre ambas. Nuevamente se necesita encontrar un ritmo constante. Este ejercicio puede durar alrededor de 3 a 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). La última actividad consiste en estirar los brazos, soltar las piernas y agitar las muñecas, abriendo y cerrando los dedos varias veces. a) hacer trazos sueltos y rápidos como si se dibujaran nubes que se mueven en cierta dirección; b) dibujar destellos rápidos de luz hacia todas direcciones (360 grados), como estrellas; c) con ambas manos dibujar las alas de una mariposa en movimientos ondulares, lo que hará experimentar la simetría corporal; d) de manera libre, cada quien traza curvas o líneas, intercalando ambas manos y buscando un propio ritmo. Se deberá idear una forma orgánica (sin pensar demasiado), que corresponda a un ritmo propio (pueden ser, por ejemplo, bifurcaciones, tallos de plantas con hojas. Estos movimientos se harán comenzando en el centro y yendo hacia arriba y luego hacia abajo de la hoja. Este ejercicio dura aproximadamente 5 min (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).

mostrarse, debían incluir objetos o ambientes que ayudaran a describirlos. El retrato debía ser de tamaño real para que pudieran identificarse de manera directa y percibir su cuerpo.

Como sospechamos que a muchos les podía retraer la predisposición de no poder dibujar bien, trabajando sobre todo en gran formato y, con ello, inhibirse y resistir a dibujarse, decidimos proyectar fotos que les tomamos previamente en pared. De las fotos proyectadas en la pared sacaron todos, su propio contorno de tamaño real, al que después dieron detalle y color con pasteles de óleo para lograr sus retratos.

Me di cuenta, que en las fotos estáticas (que les tomamos) en las que se basaron, no había mucha posibilidad de expresión. Por lo que para enriquecer y replantear la actividad, propongo hacer el ejercicio de energía-tensión¹⁷¹, basado en el artista William Kentridge, que describo y fundamento en el cuerpo e mi Estudio de Caso (ver inciso I.2.3)¹⁷². Este ejercicio ayudará a los jóvenes a romper por completo con el lenguaje verbal y con el lenguaje de marcas de ropa, a los que están acostumbrados. Considero que con éste se animarán a expresar emociones y sentimientos, además, ayudará a soltar la muñeca libremente y preparar a los alumnos para comenzar a dibujar.

Otro cambio pertinente al replanteamiento lo haré a la hora de tomar las fotografías que servirán como referencia para realizar el autorretrato. Propongo tomar las fotografías mientras ellos simulan hacer una actividad que les apasione. Tiene que ser una actividad en la que se sientan bien, para que los obligue a describirse más fácilmente desde sus emociones; además de que les proporcione más espacio para expresarse. En esta actividad se verá integrado el movimiento corporal, que sin duda, deja ver el carácter integral. Ellos podrían llegar a reconocer emociones que los conecten con sus intuiciones y con su “Ser”.

¹⁷¹ El ejercicio consiste en hacer los trazos que implican diversos niveles de tensión del cuerpo. A continuación describo. El primer nivel de la escala consiste en hacer un trazo lineal casi moribundo. Por ejemplo, de alguien que se encuentra perdido en el desierto, sin agua. Si a esta persona le pidieran trazar unas líneas, serían unos garabatos imprecisos que apenas se notarían en el papel. El segundo nivel es una línea de trazo relajado; como de alguien que relajadamente hace unos trazos tenues sobre el papel a la hora de bocetar. El tercer nivel es neutral, como el trazo continuo de una línea que dibuja un arquitecto de un punto A a un punto B. El cuarto nivel marca la intensidad de movimiento que quiere explicar algo; en este hay una buena carga de tensión y la línea del conté o carboncillo resalta de manera marcada. El quinto es un trazo que muestra una idea muy clara de lo que se quiere decir, es aún más fuerte que la anterior. El sexto está impregnado de mucha tensión, la tensión es tanta, que casi no permite el movimiento. Los niveles que seguirían es imposible dibujarlos por la poca movilidad existente y la gran cantidad de tensión que se experimenta en el cuerpo.

¹⁷² Este ejercicio de expresión está inspirado en el taller de *Mark making* que ofreció William Kentridge al margen del Kyoto Prize 2010. Vuelvo a mencionar que para él, el dibujo es una actividad física corpórea, una manera de “hacer marcaciones”, que dejar vestigios de estados emocionales. Kentridge reconoce seis niveles de tensión que aluden a estados emocionales, basados en energía-tensión que se reflejan mediante este ejercicio. Estados con seis escalas que van de la más baja en energía a la mayor tensión.

Con respecto a los materiales, los pasteles de óleo se prestan mucho para la expresión, pues resbalan fácilmente por el papel dejando huellas evidentes de cada trazo, además de que permiten a los jóvenes ser claros en sus decisiones con respecto a la elección de colores. Agregamos después acrílicos para trabajar superficies grandes. La actividad duró dos días y medio completos. Los alumnos tuvieron que vestir entonces durante tres días consecutivos su misma ropa preferida que los logrra describir mejor. Desde que dibujaron el contorno con carbón, hasta que terminaron su retrato de tamaño real. Eso creó un ambiente juguetón en el salón que se había convertido ya en taller. Mientras trabajaban en sus autorretratos podían oír la música que les gustaba.

Les sugerimos hacer un fondo para enriquecer los retratos con elementos que los describiera un poco más. Así fue que ellos se fueron retratando, un alumno con dos árboles al fondo, un alumna; con un paisaje de playa atrás, otra; con un paisaje de la ciudad de donde provenía. Una chica se dibujó simulando un desfile de modas. Unos cuantos se reflejaron como “skaters”, camarilla a la que pertenecían. Otros quisieron reafirmar sus marcas preferidas, o mostrarse con ropa con motivos de camuflaje.

A algunos de ellos les costó trabajo poder percibirse. Muchos requirieron de nuestro apoyo y motivación personal para lograr identificarse con respecto a los demás, sobre todo los alumnos introvertidos y las niñas, quienes querían verse antetodo atractivas, siguiendo las convenciones de la moda y belleza. Desgraciadamente, muchas de ellas, no lograron dejar de ver la belleza como lo más valioso en ellas.

A los primeros que terminaban de hacer sus retratos, para que no distrajeran a los demás, les propusimos hacer en trabajo de grupo, una actividad que consistió en: usar sus *collages* realizados (los ejemplos de la vestimenta que se les hacía fea y ridícula) para hacer un *Alien* gigante, que terminó midiendo aproximadamente tres metros de altura. El que también lo expusimos en el museo.

A todos sin excepción les motivó mucho hacerse un autorretrato de tamaño real. Fue una manera de establecer un primer contacto consigo mismos, con su cuerpo y sus características externas más visibles. Un autorretrato lleva a la pregunta ¿cómo me veo yo y, cómo me ven los demás? Cuestión que suele quedarse en un terreno muy subjetivo. Cuando comenzaron a detectar respuestas a las preguntas: qué me pasa, qué me duele, que me disgusta, que me avergüenza; comenzamos a conocer mejor a los alumnos y dirigirlos en su actividad.

Nuestras pretensiones con respecto a la reflexión y crítica con respecto a marcas y

estereotipos de vestimenta no se dieron a la manera como nosotras queríamos. Sólo algunos de ellos (como lo muestran sus retratos) pudieron detectar sus potencialidades particulares e ideologías concretas. Uno de ellos, cuyo retrato mostró un fondo lleno de árboles, de intensos colores, dibujado con ímpetu, reflejó seguridad en su convicción ecológica. Otra chica que se mostró conscientemente con ropa de camuflaje, acentuó con ello no querer mostrarse. Otra estudiante quiso mostrar el paisaje de su país natal, Turquía. En el caso de Ali, el chico con sudadera gris que tiene los brazos cruzados en cuyo retrato se perciben varias indefiniciones (última imagen de la documentación visual) logró terminar su retrato; cosa que su maestro nunca pensó que hiciera por tratarse de un chico discapacitado.

Lo que muestran los otros retratos, es no haber podido ver su interior, por el contrario, nuevamente se muestran en la superficialidad de las marcas de ropa caras, en donde su apariencia física sigue en primer plano. Muchas de las alumnas se plasmaron con atuendos parecidos a los que llevarían a una boda o a un desfile de modas, lo que habla de los valores culturales con los que es difícil romper; en donde las mujeres valen más por cómo se ven que por lo que son. Esto me parece más marcado en las culturas árabes, en donde una mujer aún se considera como valor material. Edgar Morin¹⁷³ afirma lo difícil que es romper con paradigmas culturales.

Cabe mencionar que otro error fue no hacer fotos ni entrevistas a los alumnos del proceso de trabajo, las actividades nos absorbieron completamente. Registrar el proyecto completo, sobretodo en momentos claves, es una cosa que siempre debería suceder aunque para esto se contrate a alguien.

El último día compartimos nuestras experiencias y llevamos los trabajos de los alumnos al museo, pues al día siguiente se presentarían en la exposición: *Global de Alien el Congreso de la Cultura*. En el museo Kunstraum Kreuzberg/ Bethanien. En la inauguración de la exposición el director del museo presentó a los alumnos junto con los artistas de la exposición como autores de la instalación *Mi otro Yo*, ante cientos de personas, lo que subió la autoestima de los estudiantes. Ellos disfrutaron mucho esos momentos estando junto con la audiencia aunque sin entender realmente que significaba estar exponiendo en un museo. Pienso ahora que después de esta experiencia, debimos haberlos entrevistado al final del proyecto para entender mejor qué es lo que esto significó para ellos.

Como mencioné anteriormente, no me propuse en ese entonces hacer una evaluación

¹⁷³ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

sistemática que verificara cambios en los procesos y experiencias personales de los alumnos. Para ofrecer mi opinión como observadora participativa¹⁷⁴, me basaré en comentarios que oí por parte de los estudiantes y sobretodo del maestro directo de clase, quien pudo notar un cambio más evidente en los alumnos durante y después de la realización del proyecto.

Evaluación

El maestro externó que conoció lados muy diferentes de sus alumnos al trabajar de manera conjunta. Estimó mucho el haber realizado el proyecto al que nos habían invitado, pues lo consideró el motor que permitió trabajar no sólo con un gran ímpetu durante esa semana (cosa a la que no estaban acostumbrados), sino además con resultados de gran valor. El maestro directo de clase, notó mucho más participación de jóvenes que, normalmente, tenían notas bajas y, generalmente, se mostraban apáticos durante las clases; señaló que había percibido una enorme concentración del grupo durante el trabajo y el tiempo del taller. Aquí, los más atrasados, resultaron ser los más creativos. Comentó también que Ali, a quien no le gustaba integrarse al grupo y que, por lo mismo, nunca terminaba las actividades, acabó haciendo uno de los mejores trabajos; el profesor advirtió también que notó, cómo las dinámicas de comportamiento jerárquicas se movieron. La joven más “guapa” de la clase, vivió una gran crisis de identidad, que mostró durante la realización de su retrato, muchas veces inconforme con este. Finalmente, después de que el maestro platicó con ella supero su crisis. Este tipo de proyectos que mueven emociones y requieren de tanta atención para con los alumnos, sería mejor realizarlos con un grupo más reducido aún de alumnos, máximo seis alumnos por artista.

Lo que me pareció más enriquecedor de nuestra convivencia durante la realización de los retratos, fue que a través de las actividades, lograron vernos no como maestras, sino como colegas. Considero que fue el trabajo de taller, donde los estudiantes lograron establecer realmente una relación de confianza entre ellos y con nosotras, además de que fue el momento en donde pudimos sugerir de manera personalizada, a dónde podían llevar sus trabajos. El taller, además, les ayudó a descubrir su (s) ambiente (s) y sus objetos de deseo, así como a ser más conscientes de cómo podían mostrarse y “ser ellos mismos”.

Al trabajar con *Hauptschulen* en donde gran parte de los alumnos son extranjeros, el hecho de ser mexicana y aparentarlo físicamente, siempre ha permitido que los jóvenes tengan más confianza conmigo. Sucede de manera automática, por mi aspecto físico y tal vez por

¹⁷⁴ Rodríguez Gómez, Gregorio. Gil Flores, Javier. García Jiménez, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe, 1999.

la manera abierta y cálida con la que me presento ante ellos (a diferencia de otros profesores alemanes), mi manera de hablar, mi modo de comunicar y decir las cosas, facilitó y aceleró su apertura y confianza hacia mí, sin que me lo haya propuesto.

Este proyecto permitió parcialmente subrayar cuestiones que describía individualmente a los chicos, yendo más allá de lo afirmado por su vestimenta. Cinco o seis de ellos, seguramente pudieron distinguir entre su apariencia física y entre “algo” que no dependía de su aspecto exterior, sino que venía de “adentro” de ellos, sin duda es gratificante descubrir.

El tener un objeto en común como grupo, es lo que en gran medida logró motivarlos durante toda esa semana. La estrategia fue una actividad integral, en donde tuvieron que participar física, intelectual y emocionalmente para construir el conocimiento de sí mismos. Es de suma importancia considerando a Johannes Itten, que la estrategia de mediación implique un trabajo manual, físico (movimiento) mental y emocional, que haya un objetivo en común, y que para lograrlo, se necesite la actuación de cada uno de los participantes.

Esta estrategia la replantearé a manera de resumen en los incisos II.3. y II.3.1 tomando en cuenta la educación integral planteada por Itten, en donde los ejercicios nuevos inscritos, me permitirán acceder más a que los alumnos perciban más fácilmente sus sentimientos y emociones, descubriendo la interioridad de su *Ser*.

Mi otro Yo. Documentación.
Escuela Ana Siemens. 8o. grado. Berlín 2008.



1

2



3

Durante la práctica





4

Retratos finales



5

Montaje de los retratos durante la exposición en el museo
Kunstraum Kreuzberg Bethanien



6





7

Ali

Práctica intuitiva de mediación artística *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*

Taller para niños de 10 años de edad de diversas escuelas / en el Museo de Historia Natural / Duración: 5 horas / Número de alumnos por taller: 15 / Duración del Festival: 4 días consecutivos / Spetiembre 2010, Berlín

Nota: mi evaluación reflexiva como observadora participativa a raíz de mis estudios de maestría, está escrita en letra oscura.

Descripción de la primera propuesta de la estrategia *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza*

Kunstherbst es un festival¹⁷⁵ de arte y mediación que se organiza desde hace poco tiempo anualmente. En el año 2010, los talleres se realizaron en el Museo de Historia Natural de Berlín, dentro del que llevé a cabo el proyecto que presento. Durante el festival, se llevaron a cabo ocho talleres paralelos¹⁷⁶ dirigidos por diferentes artistas. El taller *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza* fue el que yo dirigí.

El taller a mi cargo se impartió durante cuatro días consecutivos a cuatro grupos escolares de diferentes escuelas berlinesas, de cuarto grado de la escuela elemental. La corta duración de los talleres, cinco horas, implicó tanto cuidar los tiempos atribuidos a las actividades, como centrar la metodología para enfocarla a la concentración de los alumnos, quienes, por consecuencia, trabajaron de manera intensa.

Las condiciones¹⁷⁷ bajo las que debimos trabajar los artistas fueron, a) idear un juego interdisciplinario¹⁷⁸ con la ciencia y el arte; b) establecer algún tipo de nexo con la vida cotidiana en los talleres: c) utilizar materiales sencillos, que no afectaran las instalaciones del museo; d) pensar en un producto final que, además de poder ser expuesto en una muestra, fuera utilizable para armar un *funny game* (un juego multimedia), a través del que se pudieran documentar los trabajos de los estudiantes, y poder seguirlos mostrando después del festival.

¹⁷⁵ En 2010 lo financió la “Fundación de arte Starke” y la administración y planeación estuvo a cargo del “Jugend im Museum” (Juventud en el Museo), una asociación que trabaja haciendo proyectos de mediación para niños y jóvenes en centros culturales.

¹⁷⁶ No hubo ninguno de los ocho proyectos que se parecieran técnicamente entre sí. Uno, de ellos, por ejemplo, consistió en la práctica basada en *collage*; en otro se pintaban los alumnos la propia piel siguiendo algún motivo animal; otro consistió en hacer recortes de contornos de animales; otro en crear atmósferas para los animales expuestos, que se simularían como animación; otro más se basó en entrevistas que tenía como fin la reclasificación del museo; los otros proyectos estuvieron basados en registros fotográficos que tenían que ver con la creación de ambientaciones de paisaje y con la creación fantástica de especies. Cada artista obtuvo en el museo un espacio propio para trabajar.

¹⁷⁷ Por parte de la “Fundación de arte Starke”. y de “Jugend im Museum”

¹⁷⁸ En donde se tematizara la similitud de procesos existentes entre las dos disciplinas, por ejemplo: la observación de algún fenómeno como, la recolección, la conservación, la exposición, la investigación, entre otros.

Bajo estas condiciones, cuando se debe generar un producto final que muestre los logros alcanzados por los alumnos, es necesario cuidar que no se desvirtúen las experiencias generadas desde el inicio de la práctica¹⁷⁹. En este caso, tanto los trabajos finales como los procesos de aprendizaje fueron igualmente exitosos.

El proyecto que propuse, *Yo, mi cuerpo y la Naturaleza* consistió en lograr llegar a mover la sensibilización de los estudiantes, y despertar en ellos la percepción y observación por las formas de la naturaleza, a través de un acercamiento consciente con las mismas y con su contexto biológico o natural.

Fue éste un proyecto que en lo particular, me interesó mucho, debido a la temática y a las metas por alcanzar: entender y diferenciar estructuras reticulares rígidas encontradas dentro de la planeación de las ciudades; así como distinguir estructuras orgánicas en distintos tipos de fenómenos naturales. Es decir, un proyecto que, al momento de llevarlo a cabo, tenía una relación directa con mi indagación artística creativa. Lo que me permitió transmitirla con mucha motivación a los chicos, y orientar su creatividad, evitando que cayeran en estereotipos y frustraciones técnicas.

El reencuentro y contacto con la naturaleza por parte de los niños que viven en la ciudad, me pareció un estímulo de gran importancia; ya que, si se sabe conducirlos, además de conocerse a sí mismos, les permitiría saberse y entenderse como parte integral de la Naturaleza. Las experiencias subjetivas que puede fomentar en ellos el contacto con la Naturaleza, crearon en los chicos la convicción de que el individuo es y forma parte de ella. Así al desarrollar en ellos este vínculo, pudieron introyectarlo en su subjetividad, como una parte humana y viva de su ser.

Al respecto, me gustaría traer a colación a Edgar Morin¹⁸⁰ quien considera como una necesidad de la educación para el siglo XXI, vernos nuevamente como seres sociales sí, pero sabernos y sentirnos como parte de una especie y de un planeta al cual pertenecemos; advierte que seguir viviendo en contra de él significa perjudicarnos a nosotros mismos. “Somos el resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra

¹⁷⁹ He observado que muchas empresas que apoyan con dinero proyectos culturales que no tienen tanta experiencia con la educación del arte, confunden los productos finales con el éxito generado en el proceso educativo, sin embargo un producto final convincente técnicamente no habla necesariamente de un proceso de aprendizaje exitoso.

¹⁸⁰ Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo.”¹⁸¹

El contacto con formas y estructuras orgánicas permite a los educandos, crear conciencia de no ser sólo máquinas, sino cuerpos orgánicos. Pero además, al observar e internalizar este contacto con los fenómenos y cuerpos naturales, estimula en ellos el respirar hondo, lo que les ayuda a controlar sus miedos y aprehensiones provenientes de la vida cotidiana.

Los objetivos perseguidos mediante este proyecto fueron: la sensibilización y la observación de estructuras y formas existentes en la naturaleza, además de establecer un vínculo de los alumnos con la misma. Para ello, opté por el dibujo, mediante el cual, al tener que plasmar formas y estructuras orgánicas suaves e impredecibles, les daría la oportunidad de poder lograr una sensibilización cercana con las formas orgánicas, además de abrir la capacidad de percibir nuevas estructuras que se repiten constantemente en la naturaleza.

Esta percepción y sensibilización, ayuda al mismo tiempo, a descubrir la percepción de sí mismos, como parte de la misma naturaleza. Despertando en los pequeños una actitud de respeto a ellos mismos, frente, y también, con la naturaleza. Esto último, tratando de encausar a los estudiantes a un proceso reflexivo, encaminado a introyectarles una postura ética ante el mundo.

Una ética propiamente humana, es decir, una antropoética que debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos *individuo-sociedad-especie*, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera.¹⁸²

El haber podido llevar a cabo este proyecto en el museo de Historia Natural de Berlín representó una verdadera fortuna visual para la propuesta del taller. La colección de animales disecados, fósiles, insectos, escarabajos, mariposas, animales, vertebrados y minerales (entre muchas otras cosas) que alberga el museo es muy grande¹⁸³. La colección del museo, a comparación de muchos otros museos de Historia Natural en el mundo, se remonta al año 1810, y, es realmente rica en objetos. Sus espacios abiertos hacen de él un sitio accesible, ideal para hacer cooperaciones compartidas con otras instituciones. En suma, el Museo de Historia Natural de Berlín tiene un gran potencial visual ideal para poder observar y entender muchas de las estructuras orgánicas de la naturaleza, de las que

¹⁸¹ *Ibíd.* Pag. 50.

¹⁸² *Ibíd.* Pag. 101

¹⁸³ Consiste de 30 millones de objetos entre ellos 580000 animales vertebrados. El objeto más conocido del museo es la estructura ósea del dinosaurio más grande del mundo que hasta ahora se conoce, ocupa todo el vestíbulo del museo.

también nosotros formamos parte.

Aunque este aspecto de la riqueza del museo fue muy valioso, no significa que el proyecto allí realizado no pueda llevarse a cabo en México. Se me ocurre, para tal, el zoológico en la ciudad de México, o el Museo de Geología en Santa María la Rivera.

Para el desarrollo del taller, decidí trabajar con microscopios, ya que al ser éste una herramienta que brinda la posibilidad de poder mirar otra dimensión de vida, es un instrumento capaz de mostrar y poner en contacto al observador con la existencia de un microcosmos que brinda la capacidad a los estudiantes de descubrirlo como un componente más de nuestra realidad. Los microscopios fueron otorgados por “Jugend im Museum”, apoyo sin el cual no hubiera podido establecer, ni el vínculo directo con el trabajo científico y artístico, ni lograr la observación a detalle de objetos cotidianos; cuestiones importantes por tematizar tanto en este festival, como en el taller.

Para establecer un vínculo con la ciencia, no son indispensables los microscopios, pues por su alto precio, es difícil contar con ellos para un proyecto de esta índole. Al prescindir de ellos, el vínculo con la ciencia se puede establecer directamente en, y con el propio perfil del museo; haciendo ver a los jóvenes por un lado, por qué estos objetos fueron seleccionados y por quién; y por el otro, estableciendo un vínculo directo entre el trabajo del artista y del científico, destacando cómo ambos se interesan por el cuerpo, por su función y su estructura, pero desde distinta perspectiva.

Descripción de pasos metodológicos

El primer paso fue realizar una pequeña introducción, haciendo alusión al planeta que pertenecemos, en el que se ha generado una gran cantidad de especies; las que pudimos ver dentro de las salas del museo.

Esta introducción fue corta, y si volviera a llevar a cabo este mismo proyecto, la haría más puntual, por ejemplo, evidenciando nuestra naturaleza animal, mostrando que el cerebro es el órgano principal que nos ha permitido subsistir como especie, las ventajas (la conciencia social, la planeación y organización) y las desventajas (el egocentrismo y el desapego a la naturaleza) que este desarrollo ha implicado.

Posteriormente, fue esencial dejar claro a los estudiantes qué es una “forma” y a diferenciarla de lo que es una “estructura”. Para ello, antes de la explicación, quise sondear qué noción tenían ellos sobre ambos términos. Los niños de diez y once años, en general,

coincidieron en definir una estructura como una construcción que nos sostiene, y, al mismo tiempo, la ubicaron como forma. Después de aclarar dichos términos, les hice hincapié en la idea de que todo objeto, así como todo ser vivo, está delimitado de formas y estructuras, algunas son más visibles que otras; haciendo precisión en la diferencia.

Después, salimos a la calle, frente al museo para que los niños recolectaran pequeños objetos. Estos podían ser desde una colilla de cigarro, piedras, o simples varas, o hasta una hoja de árbol. Posteriormente esos objetos los observamos a través del microscopio, con la finalidad de que ellos tuvieran la oportunidad de darse cuenta cómo la estructura celular de algunos de los objetos recolectados, se mostraba clara en un microscopio. Después, preparé una serie de materiales (moscos, cebolla, plantas, madera, metal, entre otros) para seguir observándolos, y con ello, permitirles distinguir claramente las estructura y formas celulares. A través de la experiencia de observación, logré que los chicos se dieran cuenta, además, de cómo todo está constituido por diversas células acomodadas de forma, tamaño, color y densidad, distintos entre sí; y que tanto nosotros como los animales, es así como estamos constituidos. Para mi sorpresa, muchos de ellos ya sabían manejar un microscopio y me ayudaron a apoyar a los alumnos con menos experiencia enfocando los materiales recolectados .

De acuerdo con el replanteamiento basado en la educación integral, propongo aplicar

- 1) el ejercicio de concentración y respiración nasal que como su nombre lo indica, tiene la finalidad de lograr una concentración por medio de la respiración ¹⁸⁴ (basado en la técnica de preparación para la práctica de *Meditación Vipassana* proveniente del Budismo Zen).
- 2) Después el ejercicio de calentamiento ¹⁸⁵ que ayuda también a tomar consciencia del cuerpo (Alexander Lowen y Leslie Lowen lo llaman *Ejercicio básico vibratorio de toma de tierra*).

Estos ejercicios están descritos y fundamentados en el inciso II.3.

¹⁸⁴ Sentarse en una silla, relajado, moviéndose lo menos posible. Durante la práctica de este ejercicio se respira de manera natural, concentrándose en los orificios nasales, es decir, atendiendo y reconociendo qué cantidad de aire entra distintamente por nuestros orificios, la temperatura que cambia al entrar y salir y el aire que se siente sobre la parte donde crecería un bigote. La respiración natural se realizará durante 5-10 minutos, dependiendo de la concentración del grupo.

¹⁸⁵ Ponerse de pie, con las piernas separadas unos 25 cm, los dedos de los pies vueltos ligeramente hacia adentro, con tal de estirar los glúteos. Inclinar hacia adelante y tocar el suelo con los dedos de ambas manos. Las rodillas deberían hallarse ligeramente dobladas. No debería recaer peso en las manos. Todo el peso del cuerpo se halla en los pies. Permitir que la cabeza cuelgue lo más posible. Respirar a través de la boca con facilidad y profundidad (no tiene que ser por la nariz). Enderezar las rodillas lentamente, hasta que los tendones de la corva, en la parte de atrás de las piernas estén estirados (las rodillas no deberán estar totalmente estiradas o bloqueadas). Mantener esa postura durante un minuto.

A esta actividad en donde se usó el microscopio, siguió una actividad más libre que consistió en permitir pasear a los niños libremente por el museo, con la intención de que observaran y se dieran cuenta del tamaño real de los objetos. Les pedí que miraran detenidamente la piel de los animales, sus cuerpos, cuernos, garras, pies, colas, articulaciones, etc. Durante la caminata, descubrieron un sin número de animales disecados, plantas, fósiles, esqueletos, pieles, minerales, etc. Para ello, contaron con cuarenta minutos aproximadamente, durante los que tuvieron que trabajar de manera individual; moviéndose a su antojo por todo el museo, haciendo anotaciones visuales de las estructuras que les interesaran, en un cuadernillo que les proporcioné. En ese tiempo yo preparé el material para dibujar, después me uní a ellos recorriendo el museo y pude así observarlos de manera individual a cada uno, y dirigirlos en sus anotaciones. Después de un rato, puntuales a la hora que habíamos quedado, llegaron los chicos con sus anotaciones visuales, estas, muy interesantes. Muchas de ellas basadas en animales mamíferos disecados, fósiles, insectos, mariposas y, por supuesto, la del dinosaurio gigante (el *high light* del museo); estructura de la que, por complicada, sólo debían elegir un fragmento del esqueleto. Esta actividad funcionó muy bien y los motivó mucho. Caminaron por el museo sintiéndose a sus anchas.

La siguiente actividad consistió en que, basados en sus notas, los chicos debían seleccionar una estructura para traducirla a un formato A2, mucho mayor a las notas hechas. Podían escoger entre una estructura tomada del microscopio, o un objeto perteneciente a las salas del museo.

Una vez seleccionada una forma o estructura sugiero, como replanteamiento, antes de hacer la traducción en grande de la misma, hacer el ejercicio de percepción *Volver a sí mismo*¹⁸⁶,

¹⁸⁶ Con los ojos preferentemente cerrados y con un crayón que resbale bien sobre la superficie del papel, se trazará una espiral con la mano derecha, que comience más o menos a la altura del ombligo, primero de manera lenta; cada quien tiene que buscar la velocidad que desee y permanecer en ésta. Puede sugerirse a los alumnos buscar un ritmo que coincida con el propio ritmo de los latidos del corazón.

Es de suma importancia aclarar que, en este ejercicio, contrariamente a los resultados esperados por nuestra educación occidental, no importa el resultado dibujado, sino la experiencia vivida; es decir, no importa si la espiral queda dibujada de manera regular o no, lo que importa es la experiencia. A continuación, la espiral se deberá hacer ahora con la mano izquierda. Puede girar en dirección al reloj o al lado contrario. Pueden probarse ambas direcciones. Este ejercicio dura aproximadamente de 4 a 5 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). Después de las espirales se trazarán círculos con el brazo suelto y estirado, por lo que la distancia al papel medirá el largo del brazo de cada quien. Primero se dibujarán con la mano derecha y luego con la mano izquierda. Los círculos se comienzan a hacer de manera lenta y cada quien tiene que buscar la velocidad que más le agrade. Si los círculos se comienzan a hacer de derecha a izquierda, después, se invertirán para comenzar de izquierda a derecha. El ejercicio puede durar de 3 a 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). Después (sobre los mismos dibujos hechos anteriormente para no volver a forrar la pared de papel), se trazan círculos, primero con la mano derecha y luego con la izquierda, buscando ahora sí, que el círculo tienda a ser regular. Para esto, es necesario que el movimiento de las articulaciones del hombro sea relajado y que el cuerpo también lo esté. Esto se repite con la otra mano. Después se dibujarán círculos con ambas manos de manera simultánea,

inspirado en Jacques Ranciére, Nora Souza y Johannes Itten que activará a los dos hemisferios cerebrales, y además, ayudará a motivar la experiencia intuitiva, la expresión y la autopercepción.

Este ejercicio está descritos y fundamentados en el inciso II.3.

Para realizar esta traducción a tamaño A2, decidí utilizar carboncillo y conté para los primeros trazos, y pasteles de óleo con gamas grisáceas oscura, y coloridos para los siguientes detalles. Para acentuar las superficies claves para ellos, podían seleccionar un color vistoso. (Los dibujos con pasteles de óleo eran suficientemente visibles, para ser colgados en la exposición, o escaneados o para el *funny game*). Las hojas de papel que les proporcioné eran hojas con poca rugosidad, de color crema y, sobre todo, de buena calidad. Me parece que para hacer un trabajo estético, el contar con buenos materiales, permite que la experiencia pueda ser más sensible.

Los pasteles, ricos en gamas, permitieron impulsar la plasticidad en sus dibujos, además, ellos lograron el uso de los colores adecuados, la observación minuciosa para esto era indispensable. Debo confesar que, curiosamente, muchos de los niños comenzaron a concentrarse más en los colores que en las estructuras y las formas. Sin embargo ayudó mucho para la precisión de las formas, el estar trabajando dentro del museo, ya que en cualquier momento, los niños podrían regresar a su objeto elegido para refinar su observación.

Me parece que hizo falta una actividad que lograra vincularlos directamente con su naturaleza corporal, por lo que sugiero aumentar el ejercicio *Mimetización Hombre-Animal*¹⁸⁷ a

haciendo un círculo hacia adentro y otro hacia afuera, para esto, es necesario que cada persona llegue a coordinar el movimiento de las manos de manera individual con tal de que éstas no choquen entre ambas. Nuevamente se necesita encontrar un ritmo constante. Este ejercicio puede durar alrededor de 3 a 4 minutos (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración). La última actividad consiste en estirar los brazos, soltar las piernas y agitar las muñecas, abriendo y cerrando los dedos varias veces. a) hacer trazos sueltos y rápidos como si se dibujaran nubes que se mueven en cierta dirección; b) dibujar destellos rápidos de luz hacia todas direcciones (360 grados), como estrellas; c) con ambas manos dibujar las alas de una mariposa en movimientos ondulares, lo que hará experimentar la simetría corporal; d) de manera libre, cada quien traza curvas o líneas, intercalando ambas manos y buscando un propio ritmo. Se deberá idear una forma orgánica (sin pensar demasiado), que corresponda a un ritmo propio (pueden ser, por ejemplo, bifurcaciones, tallos de plantas con hojas. Estos movimientos se harán comenzando en el centro y yendo hacia arriba y luego hacia abajo de la hoja. Este ejercicio dura aproximadamente 5 min (o el tiempo que el grupo mantenga completa concentración).

¹⁸⁷ Consiste en hacer un dibujo de su contorno corporal en donde, tomando algunas órganos de otros animales que los caractericen (como las alas para poder volar, aletas para desplazarse en el agua, cola para colgarse de los árboles, antenas para ubicarse mejor y percibir la presencia de ciertos objetos, caparazón para transportarse de un sitio a otro y protegerse, etc.), se mimeticen con ellos haciendo de su cuerpo una especie nueva mimetizada, sin dejar a un lado las ventajas que, siendo

manera de replanteamiento. Este ejercicio no tiene el objetivo de la observación, pero establece un vínculo con su cuerpo, el cual me parece necesario para cerrar la estrategia recordando que como afirma Edgar Morín, como humanos, formamos parte de la especie animal.

Evaluación

Durante este taller no tuve oportunidad de hablar con las maestras directas de grupo por falta de tiempo. Confieso que hubiera sido de suma importancia hacer una entrevista con ellas y con los alumnos con tal de hacer una evaluación sistemática. A continuación haré una evaluación basándome en mi experiencia como observadora participativa.

Fue sorprendente descubrir que la mayoría de los niños no estaban acostumbrados a observar. Era tanta su emoción y sorpresa ante los objetos del museo que les costó trabajo fijar su atención. Al principio del ejercicio, equivocadamente, se colocaban los alumnos unos cuantos segundos frente a un objeto, recorrían velozmente el contorno de los objetos con su mirada, y con ello, creían haber observado su estructura lo suficiente como para redibujarla. Pero al momento de comenzar a dibujar, se dieron cuenta de que no habían observado con detenimiento, les costaba trabajo comenzar, fue común que unos pasaron a hacer una traducción estereotipada de su objeto. Otros se desesperaron al ver que necesitaban paciencia y concentración. Tuve que tener mucho cuidado con la desesperación, para que no se frustraran rápidamente. A los otros tenía que hacerles ver que no sabían cómo observar, y esta falta de adiestramiento en la observación, los llevaba a representar o sintetizar las formas; solución cercana al estereotipo que yo, quería evitar a toda costa. Y es que los niños veían los objetos y eran capaces de conceptualizarlos, pero no de observarlos. Había que motivarlos a que, con sus ojos, palparan y acariciaran cada punto de la forma que elegían y dibujaban, con paciencia.

Se dio mucho el caso de chicos que trazaban rápidamente unas líneas, y decían haber terminado. Actitud que no es más que un signo de desesperación, común en la edad, ocasionado por la falta de costumbre de observar y contemplar. Les costaba trabajo entender qué era eso de “observar”; pero con trabajo llegaron a hacerlo. Después de que muchos de ellos lo entendieron, pudieron entonces captar la diferencia entre observar y representar. Para lograrlo los mandaba constantemente de vuelta a su objeto haciéndoles preguntas clave que ayudaban a impulsar la observación.

A la mayoría de los chicos les costó trabajo adaptar el tamaño de la estructura elegida al

humanos, ellos consideran importantes (como su cerebro, que los ayuda a pensar y así a defenderse de otros animales).

tamaño de la hoja de formato mayor, debido a que, para lograrlo, requerían soltar su mano para poder hacer crecer la forma. Estrategia que no sólo se logra con un movimiento más suelto de la mano que pudiera dar precisión y expresión a su dibujo; sino también, con haber logrado una internalización de la estructura elegida.

Aunque el taller duró poco tiempo (5 horas), desde mi punto de vista de observadora y participante, la manera y procedimiento realizados durante todo el taller, ayudó mucho a los niños a aprender a observar. Un niño, por ejemplo, había decidido hacer una araña, las ocho patas de esta las dibujó rápidamente como simples palos. Le sugerí que observara sus propias manos y que contara cuantas articulaciones tenían sus dedos y los de la araña, y que luego las comparara con la dibujada. Al estar nuevamente frente al objeto, pudo darse cuenta que las arañas tienen más articulaciones que los dedos humanos, y entendió que sus manos no eran nada más palos, sino que se trataba de un mecanismo mucho más complejo, que era lo que hacía que las arañas puedan moverse de manera más precisa que nosotros. Después de esta observación, su dibujo adquirió mayor realismo. (Debo advertir que el atractivo de este niño por las arañas llegó a él por haber visto la película de *Spiderman*).

Otra niña quiso pintar una célula, su dibujo se veía totalmente esquemático, pues las células eran del mismo color, no había reparado en que las células que quería pintar, eran ricas en colores. Le dije entonces que observara cuántos diferentes colores veía en ella. Cada vez fue descubriendo más y más tonos de rojo y verde, haciéndosele visible poco a poco, pero sobre todo, creíble, la densidad que existía entre las células.

Otra chica, al dibujar los ojos de un antílope, tendía a esquematizar los ojos con dos medios círculos y un punto en medio, lo que daba la impresión que había reproducido, sólo, un esquema de memoria. El hecho de repetir representaciones esquematizadas, le impedía observar y percibir la naturaleza de los ojos. Se notaba que estaba muy a disgusto con el resultado de sus ojos. Le dije que observara bien cuantas líneas y colores formaban los ojos; así que fue varias veces al sitio donde se encontraba el animal. Volvió a cometer el mismo error; no sabía observar! Por lo que fui con ella nuevamente y juntas lo observamos, haciendo ambas notas frente al objeto de las líneas que describían el ojo real. Por fin se dio cuenta de que los ojos no eran círculos con un punto en medio, sino curvaturas distintas, es así como pudo romper con su esquema ocular aprendido de memoria. Los ojos de su antílope quedaron lo suficientemente reales, y ella se sintió muy satisfecha con su trabajo. Hacer curvaturas distintas con trazos grandes es una actividad que involucra directamente a sentir el cuerpo.

La gran mayoría de los niños habían aprendido esquemas de cómo representar algo, lo que les limitaba el poder observar. Por lo que tuve que ir muchas veces con ellos al objeto para enseñarlos a observar con paciencia las formas y las estructuras que elegía cada uno. En casi todos se veía una cara de sorpresa al desechar la forma esquemática memorizada; les decía que podrían hacer dibujos muy realistas con el simple hecho de observar más; y que observando, cualquier dibujo que hicieran iba a mejorar en calidad.

Quiero subrayar que en este tipo de ejercicios, no me parece necesaria hacer una entrevista para evaluar sus logros; los dibujos mismos, al traducirlos al formato grande, hablan por sí mismos; de tal manera que pueden evidenciar si hubo, o no, una observación previa del dibujante. Cada dibujo permite identificar si el dibujo es resultado de una observación a detalle, o si la desesperación, llevó al chico a trazar una idea convenida (un signo).

La mayoría de los niños lograron plasmar en sus dibujos expresividad, y el entendimiento de la forma y la estructura de los objetos. Lo que permite afirmar que lograron una internalización de las formas. El ímpetu, la seguridad y el interés de muchos de los alumnos, quedaron impregnados en la línea y el trazo.

Tal como lo atestiguan los dibujos de los niños (ver imágenes de los trabajos), revelan en general haber logrado tener paciencia para aprender a observar cuidadosamente las formas, y repetirlas consecutivamente hasta conseguir su objeto. Traducir sus dibujos a formatos grandes fue para muchos un desafío que en ocasiones tuvo que ser superado, pero que al final, lo logró la gran mayoría. Descubrieron estructuras y formas que a simple vista y de manera cotidiana no hubieran podido internalizar. Lo muestran las pieles de los animales, de los insectos, antenas, pelos, articulaciones mínimas, tonalidades diferentes de color, movimientos ondulatorios sueltos y expresivos. En la gran mayoría se percibe el esfuerzo y el gusto en la actividad. La actitud de orgullo por el desafío les costó, pero les recompensó también.

A la exposición llevaron a sus padres. Al terminar esta obtuvieron sus dibujos de regreso.

Yo, Mi Cuerpo y la Naturaleza.
Documentación. Berlín 2010.
Museo de Historia Natural. 3o y 4o. grado, diversas escuelas.



1



2

Museo de Historia Natural



3



4



5

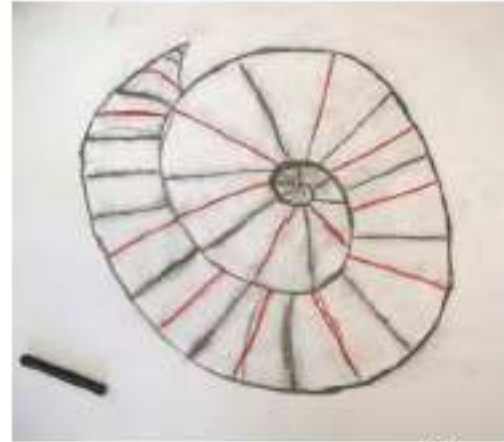
Trabajando en el museo



6



7



8

Espcio designado por el museo
como taller



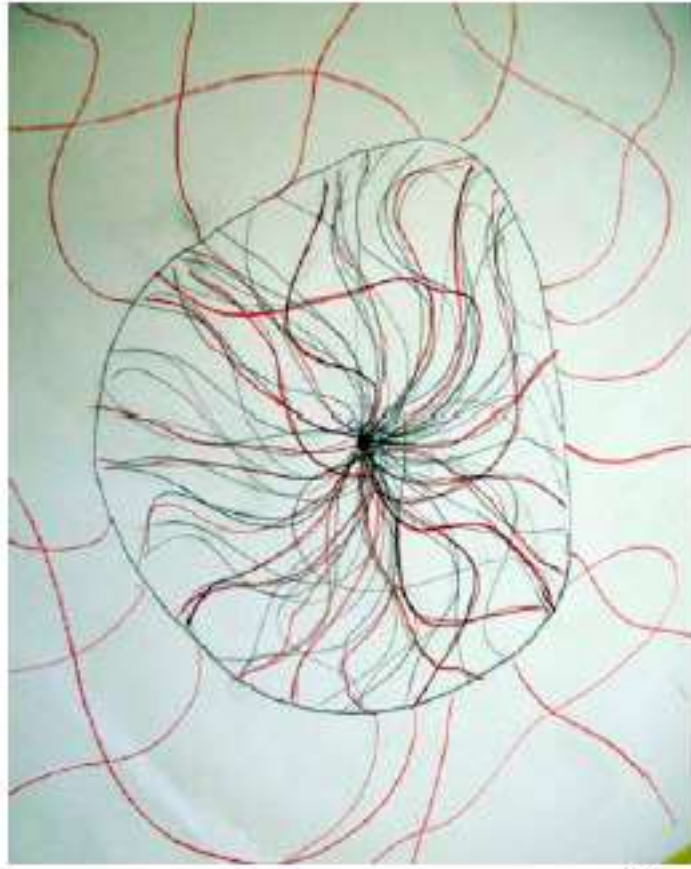
9



10



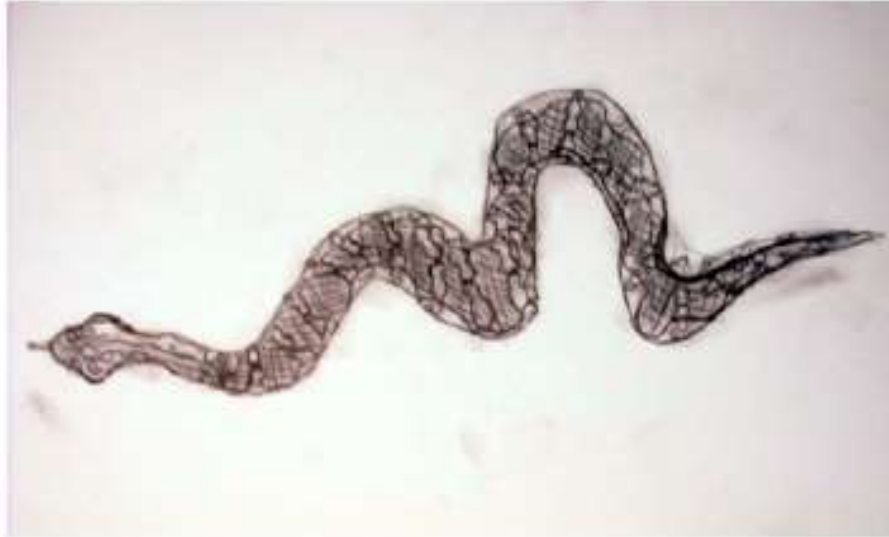
11



12



13

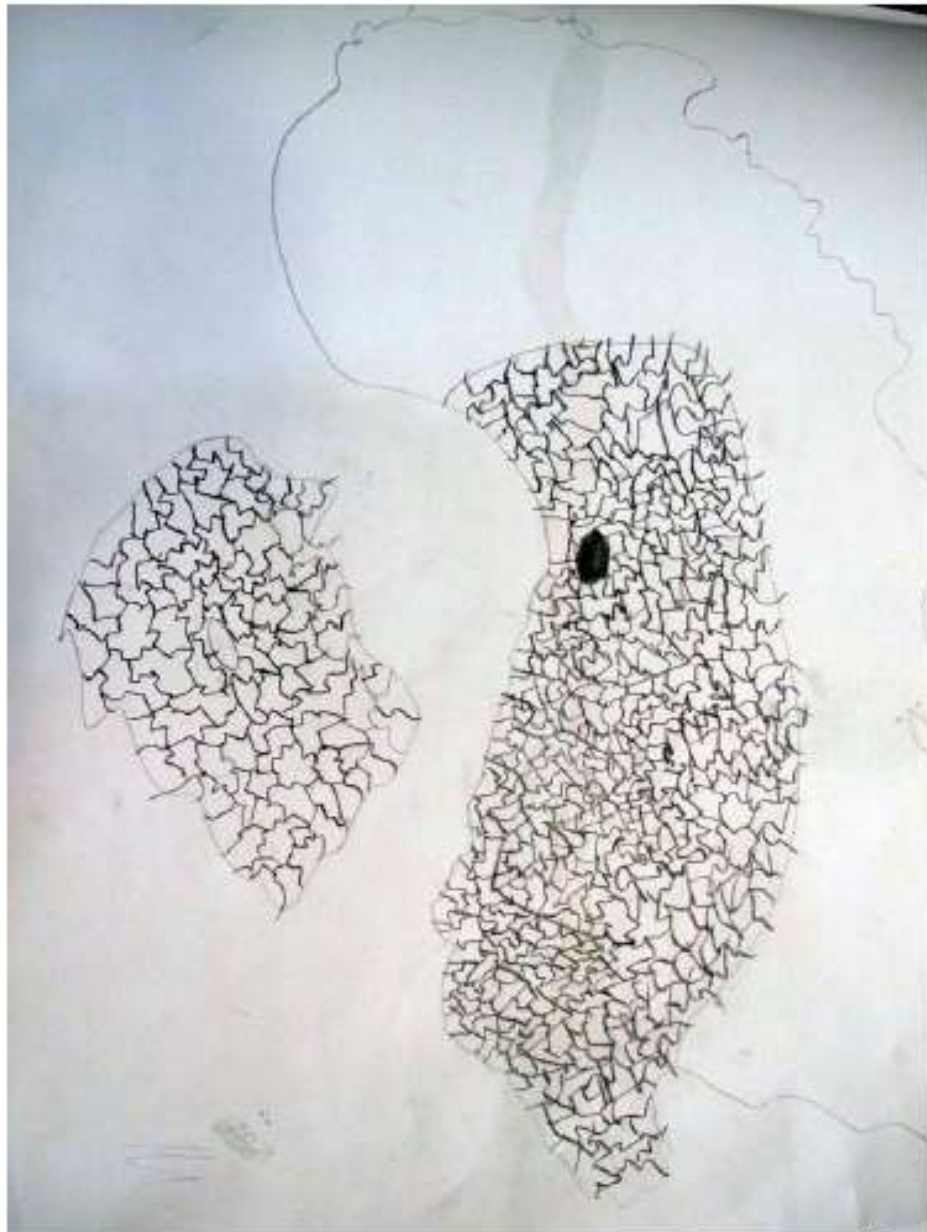


14

Trabajo de a maestra directa de grupo



15



16