



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 097 D.F. SUR
MAESTRIA EN PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA
EXPRESIÓN SIMBÓLICA A TRAVÉS DE LAS
ARTES PLÁSTICAS EN JÓVENES
DE UNA SECUNDARIA PÚBLICA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
**MAESTRO EN PLANEACION Y DESARROLLO
DE LA EDUCACION**

P R E S E N T A
MITSI NIETO DURAN

ASESORA:
MAESTRA VICTORIA EUGENIA MORTON

México D.F.

2008

Al arte, por puro amor.

Al obstáculo y la dificultad, grandes propulsores de cada logro.

A Vicky Morton por su paciencia y motivación.

A mis profesores de la maestría por todas sus enseñanzas.

A Carlos por su compañía constante en este difícil proceso de la tesis.

A Laura Todaka, por la tesis que le quedó pendiente,
por enseñarme tanto de la vida y de la muerte,
por quererme y creer en mí.

A mis grandes amigos por su cariño y apoyo:

A Malú, Diana e Isabel por todo el cyberafecto.

A Mony y Lucía, viejas acompañantes.

A Agustín por demostrarme que los sueños son posibles.

A Silvia por enseñarme tanto sobre el compromiso y la lealtad.

A mi papá, Jorge Nieto, músico de profesión,
por enseñarme a mirar el mundo desde esta sensibilidad artística.

A Irma mi madre por su pasión por la vida, por su baile.

A ellos por su apoyo, solidaridad y gran amor.

A mi sobrino Ludwig, que a sus 16 años nos da lecciones de madurez.

Al pequeño Liev, por su alegría infinita, a Tania, su madre,
por ser compañera de infancia, por hacerme tía, por estar ahí.

A mi abuela Chelo, como siempre, porque de tanto creer en mí, a veces me contagia.

A César Núñez, por la mirada verde miel que me ilumina

INDICE

Introducción.....	4
Metodología.....	20
I. El sujeto de la intervención: Los jóvenes.....	22
1.1. Perspectiva psicoanalítica de la juventud.....	22
1.2. Amor de juventud.....	28
II. El objeto de la intervención: la expresión.....	33
2.1 La expresión simbólica.....	30
2.2 La función de la expresión artística en la educación	41
2.3 Las artes plásticas	46
2.4 La expresión simbólica como oposición al orden social establecido, el caso del graffiti.....	50
III Leer la expresión: Elementos semánticos de la obra plástica.....	55
3.1 Categorías estéticas en el arte	54
3.2 Categorías simbólicas de la expresión plástica	65
IV Modelo de Intervención	69
4.1. La intervención.....	69
4.2. El taller Hartas Plásticas.....	70
4.3. Diseño del Taller.....	72
V. Categorías de Análisis	84
Conclusiones	124
Anexos.....	133
• Ilustraciones.....	134

Introducción

Antecedentes del proyecto.

En septiembre de 2003 comencé a trabajar en una organización no gubernamental, con la encomienda de abrir un grupo de jóvenes que pudiera reflexionar sobre las problemáticas de su entorno y proponer soluciones conjuntas en una comunidad marginada, como parte de un programa llamado *Una comunidad que aprende y participa*.

Después de hacer recorridos por la zona y explorar los intereses de los jóvenes, encontré que había un profundo interés de algunos chicos en tener un taller de “artes plásticas“. Como años atrás había cursado la licenciatura en diseño gráfico (antes de graduarme como psicóloga), decidí que podía trabajarlo yo, ya que en mi formación como diseñadora había adquirido numerosas herramientas como el dibujo, la ilustración, técnicas de pintura, etc. Así que con la ayuda de un promotor voluntario, me di a la tarea de armar el taller y comenzar a impartirlo en el Centro Comunitario de la colonia. El objetivo principal para la organización donde yo trabajaba, era el fomentar procesos de reflexión y participación en los jóvenes sobre su comunidad, a partir de sus propios intereses, que en este caso eran las artes plásticas. En este proyecto adquirí mucha experiencia de campo sobre el trabajo con grupos de jóvenes, así como técnicas, estrategias y diversas dinámicas grupales que ayudaban a la construcción de un ambiente democrático y participativo tanto interno en el grupo, como externo, hacia su comunidad, ya que poco a poco fueron interesándose más y más en las decisiones y la vida colectiva de la colonia. Por otro lado también aprendí a sistematizar experiencias, planear actividades y evaluarlas, ya que tenía grandes maestros dentro de la organización, para quienes todo lo que ocurría en el grupo, era importante.

Pero el proceso fue largo y complicado, en momentos realmente angustiante e incierto, como cualquier trabajo grupal. Al principio los jóvenes no llegaban de manera constante, a pesar de la difusión que hicimos con volantes y carteles. Primero llegaron un par de chicas de 12 años y algunos hombres entre 13 y 14. A partir de algunas dinámicas de la clase, donde abordamos aspectos emocionales, uno de los chicos me compartió un episodio terrible de su propia vida. Un año atrás (cuando él tenía 12 años), unos chicos le habían “echado pleito” porque él “graffiteaba” mejor que ellos. Para defenderse tuvo que pelear y le dio una paliza a uno del grupo. Unos días después lo buscaron en bola en una calle oscura, cuando él iba con su novia y lo golpearon. Ella se metió para defenderlo, y la golpearon tanto, que la mataron. Israel había tenido que cargar con este suceso durante un

año entero, pues tuvo que decir que fue un asalto, para evitar represalias. El ejercicio grupal, lo había conectado con aquella dura experiencia.

Entendí en ese momento por qué él no sonreía, por qué a sus 13 años tenía una mirada tan dura, tan triste y por qué sólo se expresaba dibujando.

Poco a poco fueron llegando al grupo más chicos, con distintas problemáticas, casi todos con el común denominador de la violencia intrafamiliar, la falta de oportunidades, la violencia en el barrio y el estigma de la comunidad, al considerarlos vagos y buenos para nada, por el sólo hecho de ser jóvenes. En el taller fuimos reflexionando sobre estas situaciones.

El taller se fue encaminando hacia el *graffiti*¹, pues ellos lo quisieron así, entonces invitamos a otros *chavos*², a que nos dieran cursos especiales del tema. Pintamos un par de bardas y trabajamos sobre técnicas de dibujo, a la par que reflexionábamos sobre los problemas de la comunidad y en concreto, de ellos como jóvenes dentro de la misma. Al final ellos decidieron hacer como actividad de cierre, una exposición de sus dibujos hechos en el taller, así como una plática hacia la comunidad de lo que es el *graffiti* y de lo que ellos querían comunicar. De aquí retomé la importancia de esta técnica en el gusto de los jóvenes y la pertenencia e identidad que puede generar al interior de un grupo de *chavos*.

Un año después, Israel, David, Oscar, Alan y otros chicos, ya habían formado un grupo más sólido. Todos los chicos podían relacionarse con los demás de formas no violentas y manejar su rebeldía para cuestionar la realidad social, sin retar ni agredir las normas y a las personas que las representaban. Eran más capaces de manejar los conflictos de forma pacífica, como cuando Alan nos dio una lección a todos, al rehusarse a pelear a golpes con un chico que llegó a provocarlo frente a nosotros. En lugar de caer en la provocación, lo retó a demostrar quién era más hábil “en la pared” (con el *graffiti*).

Fue una de las mejores experiencias profesionales de mi vida. Desde entonces empecé a interesarme por la idea de que el arte puede ser un detonador para desarrollo de los adolescentes, que puede contribuir en distintos procesos como su búsqueda de identidad, además de que puede darles elementos expresivos de autoconocimiento y de reflexión sobre su realidad inmediata y las relaciones de poder que existen en su entorno.

Posteriormente ingresé a trabajar en un proyecto llamado *¡Cámara! Ahí nos vemos*, en el cual se hace intervención con jóvenes a través del video desarrollando doce *habilidades para la vida* definidas por la Organización Mundial de la Salud³ (como autoconfianza, manejo

¹ Técnica de pintura que se practica generalmente con aerosol sobre las paredes en las calles. En el primer capítulo se abordará de manera detallada.

² Término coloquial para nombrar a los jóvenes.

³ MANGRULKAR, Leena, et al (2001), Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y

de conflictos, asertividad, etc.) y pude ser testigo también de importantes avances en el desarrollo personal de los jóvenes beneficiarios, al verse motivados a investigar sobre un tema y plasmar su crítica y sus propuestas, en este caso, a través del video. Sin embargo, esta metodología tenía la desventaja de ser costosa y de difícil acceso para muchos jóvenes. En este proyecto aprendí la riqueza que aporta la expresión y la creatividad a los procesos de desarrollo de los jóvenes, desde muy diversas manifestaciones, en este caso, los medios electrónicos. Comprendí que no sólo la imagen contribuía al proceso grupal e individual, si no la propia reflexión sobre ésta, que también implicaba una *autoexpresión*⁴. Me daba cuenta de que toda imagen visual creada por los jóvenes les permitía una ruta de ida y vuelta: primero al crear la obra desde la intuición y la emoción y después regresar sobre ella desde una visión más intencionada y racional. Incluso en el video estaba presente este camino, donde se combinaban la emoción y la razón. Sin embargo, era difícil sostener el proyecto frente a quienes financiaban el proyecto, ya que lo que se generaba en el joven era difícil de medir y de demostrar. A menudo recibíamos visitas de la Fundación Internacional de la Juventud, desde Baltimore, para evaluar a partir de distintas técnicas cuantitativas a los jóvenes que a pesar de tener cambios evidentes y notables por ellos mismos y las personas que les rodeaban, no podían argumentar en las palabras que les pedían. No sabían si eran más asertivos o si podían negociar mejor, sólo creían que eran mejores personas y más felices, pero eso era difícil de medir. Finalmente el proyecto dejó de ser financiado. Fue entonces que comencé a pensar en la posibilidad de realizar estudios académicos sobre el arte como detonador del desarrollo, para tener mayores elementos para demostrar sus efectos en las personas.

También colaboré en esta misma organización en otro proyecto de desarrollo de habilidades para la vida, llamado *Ocúpate*, donde se programaban 51 lecciones sobre temas como manejo de emociones, autoestima, planeación de vida, etc. Dentro de este programa, una de las evaluaciones más importantes que hacían los más de veinte educadores que implementaban el proyecto en distintos estados de la república, era que al proyecto le hacía falta una actividad integradora, una tarea que cohesionara al grupo y que lo uniera (que en mi experiencia anterior había sido el arte). Una vez más confirmaba que además del aprendizaje grupal que los chicos alcanzaban y los procesos de identidad y pertenencia que se fomentaban, era la suma de diversos factores lo que generaba ese desarrollo personal y colectivo tan evidente en las experiencias anteriores. En estas experiencias logré descubrir que faltaba además esa posibilidad de generar un espacio donde los chicos pudieran sacar su energía, sus emociones, sus reflexiones. Faltaba expresión, faltaba el arte.

adolescentes, Organización Panamericana de la salud. <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>

⁴ El término autoexpresión es desarrollado por Plazaola e implica la capacidad para expresarse a sí mismo. Será desarrollado en el segundo capítulo como una de las posibilidades de la expresión.

En mi búsqueda de opciones para la formación en estas áreas, encontré la *terapia del arte*⁵, ya desarrollada en países europeos y en Estados Unidos y Canadá, pero no en nuestro país, donde desafortunadamente se subestiman las potencialidades del arte, tanto a nivel terapéutico como en procesos educativos. La terapia del arte me brindó elementos importantes tanto a nivel teórico como de técnicas grupales, que me pareció, era posible aplicarlas en procesos educativos, que es el área que más me interesa.

Más tarde encontré a la Vaca Independiente, la cual es una organización que diseñó un modelo de desarrollo de inteligencias múltiples a través del arte en los niños, a partir de la discusión sobre imágenes como fotografías o pinturas de reconocidos artistas. En este espacio me di cuenta de la potencialidad del arte para expandir la intuición e inteligencia y el cómo puede servir para unir estos polos, tradicionalmente opuestos. En la Vaca se buscaba desarrollar cuatro tipos de habilidades a través de la discusión de obras de arte. Estas habilidades eran: comunicativas (comunicación oral, al dar interpretaciones sobre lo observado), sociales (la relación en el grupo y la convivencia respetuosa), afectivas (expresión, generación de reacciones y respuestas frente a lo plasmado en la obra) y cognitivas (capacidad de ver, interpretar, analizar, entender, etc.). Me pareció interesante la investigación de que partían y la sistematicidad en su proyecto. Lo que buscaban se generaba con indicadores y evidencias suficientes, los chicos realmente se comunicaban mejor, analizaban, interpretaban y expresaban. Me gustó la claridad de objetivos y metodología, aunque solamente se aplicaba para niños, por lo que pensé retomar algunos elementos y construir un proyecto a partir de necesidades específicas de adolescentes donde ellos no sólo contemplaran obras de arte, si no que hicieran sus propias creaciones como parte del método.

Fueron todos estos elementos aprendidos en mi trayectoria, los que me llevaron al interés de realizar estudios de posgrado, para investigar los efectos del arte en el desarrollo de los adolescentes, así como a retomar los elementos más valiosos de estas experiencias profesionales para construir un proyecto de intervención con adolescentes. Al principio decidí enfocarme a la construcción de un proyecto que trabajara el desarrollo de habilidades, porque me parecía que era un planteamiento muy completo (tomado de la vaca

⁵ La terapia de arte es una corriente psicológica, que retoma elementos artísticos para simbolizar conflictos internos y a partir de esto, ayudar a su resolución. Para Sara Paín, el trabajo se realiza a partir del principio del placer y el de la realidad, donde el paciente construye simbólicamente lo que desearía a través del arte, como una realidad posible. Al darle forma a través de la imagen, le es posible imaginarlo como realizable en la realidad, cosa que el terapeuta favorece a partir de la guía y acompañamiento.

En el diplomado que tomé por parte de la UNAM nos enseñaron distintas técnicas para el trabajo grupal, algunas de éstas serán retomadas en la planeación del taller y en su implementación, por ejemplo el trabajo con sus propias fotografías, la representación de eventos desagradables o dolorosos, seguida de una simbolización distinta de lo que la persona hubiera querido que pasara o la forma en que se podría resolver un conflicto actual. Estas técnicas resultan reparadoras en terapia y fueron empleadas en la representación de conflictos sociales en el taller. Más adelante, en la planeación del taller se profundizará sobre estas técnicas.

independiente y de las doce habilidades para la vida), centrado en la perspectiva de la psicología cognitiva, en cuanto al aprendizaje social, donde se parte de que es posible reaprender a reaccionar de formas más asertivas y a resolver conflictos de manera pacífica. Esta perspectiva se ha trabajado de manera frecuente en el tratamiento de adicciones y violencia, ya que permite brindar un entrenamiento sobre la parte cognitiva de las emociones.

Poco a poco, el propio proceso de construcción del presente proyecto atravesó por distintas fases hasta alejarse de la perspectiva de las habilidades y llegar al énfasis en la expresión simbólica. La población objetivo del proyecto fue desde un inicio jóvenes que cursaran la secundaria en una zona urbana popular, donde se careciera de espacios donde ellos pudieran expresar sus intereses. Buscaba jóvenes apáticos, que no solieran hablar sobre sí mismos ni las cosas que les inquietan y que además tuvieran interacciones violentas entre sí y hacia los maestros. El grupo de edad con el que trabajé era de segundo de secundaria con una edad de 13 a 15 años, pues es el grado en que los jóvenes atraviesan por un momento particularmente difícil, incluso algunos docentes lo consideran como “el peor grado”⁶ y eran objeto de particular represión y control por parte de las autoridades escolares.

Una vez diseñado el taller, estuve lista para buscar una escuela donde el proyecto pudiera interesarles, sin embargo, las secundarias a las que acudí, me comentaron que tenía que realizar un procedimiento muy largo, que consistía en ir a las oficinas centrales de la SEP, para solicitar el permiso para trabajar en ellas, lo cual rebasaba los tiempos del proyecto y de la propia maestría.

Por lo tanto, decidí acudir a un familiar que trabaja en la SEP y que tenía un amigo que era director de una secundaria pública en la colonia Merced Balbuena (Delegación Venustiano Carranza), considerando que con esta población era posible atender aspectos importantes del proyecto como la falta de oportunidades de desarrollo, la marginación y la violencia. Al principio del trabajo la agresión era el problema fundamental a atacar durante la intervención, a partir del entrenamiento en habilidades sociales, así que el espacio respondía aparentemente a estas necesidades del proyecto.

Más tarde me enfrentaría con que los chicos no eran jóvenes particularmente violentos, ya que según un estudio realizado por UNICEF y la CNDH, el mayor índice de violencia se ubica en las delegaciones Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc e Iztapalapa⁷. Tampoco

⁶ En el siguiente apartado se contextualizará la situación de las secundarias en México.

⁷ Documento de Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal, (2006) borrador final. Material inédito, elaborado por Servicios a la Juventud A.C. en colaboración con UNICEF y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México D.F. P 54-58.

pertenecían a un estrato social marginado como yo lo consideraba, pero sí eran chicos apáticos, con poco interés aparente en expresarse e intervenir en las sesiones y con una apatía general en las materias (aunque esto se puede deber a otras razones) esta información será ampliada en el siguiente apartado. Por otra parte, los jóvenes manifestaban actitudes “contestatarias” hacia las autoridades escolares, como su falta de interés y participación en las clases, además de pintar las paredes del salón con plumones, ya sea con marcas de identidad o firmas (*tags*, en graffiti) o con algunas malas palabras. Esto me interesó en particular, pues era evidente que la expresión gráfica era para ellos importante y que la utilizaban como recurso de resistencia, lo que me llevaría también a centrar la atención del proyecto en aspectos expresivos.

Estas actitudes tomarían un claro tinte de resistencia al observar el trato del que los jóvenes eran objeto. Las autoridades eran particularmente opresoras con ellos y el ambiente en la escuela se notaba tenso, entre los gritos y humillaciones de los maestros y director hacia los muchachos, lo cual además no es particular de esta secundaria, si no del sistema educativo de este nivel en el país, problemática que se desarrolla en el siguiente apartado.

Finalmente, esta realidad fue delineando mis objetivos hasta llegar a comprender que era importante replantear algunas de las sesiones del proyecto de intervención, objeto de este trabajo, ya que en ocasiones parecían no interesarse por las dinámicas propuestas en la planeación del taller.

Cabe mencionar que ocasionalmente hubo sesiones donde respetando las necesidades del grupo y sus intereses, se modificó la planeación e incluso se diseñaron nuevos materiales tales como fotografías impresas en gran formato sobre graffitis callejeros, las cuales explicaré en el capítulo tres.

En este proceso y gracias a la interlocución con diferentes especialistas, encontré en el fomento de la expresión, un camino de gran riqueza para ser explorado y me interesé por la tipología expresiva planteada por Herbert Read (basada en los tipos psicológicos de Jung) para acercarme a eso que los chicos tenían que decir. También abordé autores como Michel de Certeau que plantea lo simbólico como una forma de tomar o emerger la palabra propia, de resistirse y de reconstruirse en un mundo lleno de incongruencias, donde es importante poder asumir una postura y construirse en base a la expresión propia, que además brinde posibilidades para modificar el entorno.

Es así como a partir de la realidad observada y los planteamientos conceptuales y teóricos, la intervención se orientó hacia la riqueza de esas expresiones espontáneas de los chicos,

donde vertían sus emociones, pensamientos y su resistencia. De esta manera se retoma la parte afectiva al plantear el aspecto de la representación de la emoción, la cual una vez plasmada adquiere un carácter racional, reflexionado, pues se mira con cierta distancia, como afirma Plazaola⁸. La expresión conjunta de estos dos importantes procesos mentales que son la razón y la emoción se da por ejemplo en la ira, que de no expresarse a través del arte, puede hacerlo convertida en agresión o violencia física. Sobre todo a la luz de la consideración de lo que para Collingwood se involucra en la expresión, cuyo principal motor es el cuerpo, de ahí que la mano sea el vehículo tanto para un puñetazo, como para tomar un lápiz y expresar artísticamente una emoción y manejarla de forma consciente en ese proceso⁹.

Además de su función en el manejo de las emociones, la expresión también pone en juego las relaciones de poder y la resistencia simbólica a través de la palabra y la imagen, que son representaciones, ya que el joven puede expresar todo aquello que no le es permitido decir en su relación de inferioridad jerárquica. Quizás esta sea la razón por la que encontramos la mayoría de las escuelas secundarias pintadas con malas palabras o dibujos obscenos, que van en contra de la imagen que se pretendería dar institucionalmente a una escuela. Los chicos producen imágenes que evidencian la fealdad de ese espacio que los reprime, que no respeta su palabra. Es entonces, cuando la palabra tiene que callar, que la imagen habla y su elocuencia es innegable.

Como se ve, el concepto de la expresión involucra todos los procesos de interés previamente descritos, de una manera integrada: el aspecto cognitivo y emocional de las artes plásticas y la resistencia de la imagen frente a las relaciones de poder en la escuela secundaria, con lo cual se encontró en la expresión un planteamiento más completo, cuya complejidad permitió la construcción de este objeto de estudio.

Contexto de la escuela secundaria

En una reunión realizada en 2000, por la Dirección de Equidad y Desarrollo Social, el Lic. Pablo Yanes, director de esta institución, comentó frente a un grupo de representantes de la sociedad civil algunos de los resultados de la encuesta realizada por el programa Jóvenes en Riesgo, del Instituto de la Juventud del Distrito Federal.

⁸ Plazaola afirma que "La obra artística es la emoción recordada en calma, "convertirse en artista es pasar de un estado en que el hombre es dominado por una emoción, al estado en que la emoción es dominada por él". Este aspecto será abordado en el capítulo correspondiente. PLAZAOLA, Juan, (1999) Introducción a la Estética. Historia, teoría, textos, Bilbao: Universidad de Deusto. p. 296-309.

⁹ Confrontar en COLLINGWOOD, R.G.(1938) Los principios del arte, México D.F. Fondo de Cultura Económica

Los resultados comunicaban que existe una gran necesidad de propuestas sobre cómo atender las problemáticas de la secundaria, tales como la violencia, las adicciones, la reprobación y la deserción, ya que éstas estaban creciendo a grandes pasos dentro de las escuelas.

Por otra parte, en un estudio realizado por UNICEF y la Comisión Nacional de Derechos Humanos en 2006, con una muestra de 178 jóvenes entre 12 y 15 años de las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Álvaro Obregón y Milpa Alta, se detectó que 100% de los jóvenes entrevistados comentaron que existe maltrato en las escuelas: burlas y apodosos 39%, golpes y abusos 32% y ataques 16%.¹⁰ Se habla también de intimidación al interior de las escuelas, donde 38% se refiere a la intimidación de los maestros.

Existen múltiples factores que favorecen esta situación, entre ellos, de acuerdo a un estudio cualitativo realizado en una secundaria del Distrito Federal 2005 por Hombres por la equidad A.C., detectaron en las entrevistas realizadas que los alumnos que reciben más violencia por parte de los adultos, como sus padres y maestros, son a su vez más agresivos con sus compañeros, con lo que la violencia cumple un ciclo donde los más afectados son los propios alumnos que aumentan la tensión y el maltrato en la escuela entre ellos mismos.

Otro aspecto importante, es la propia dinámica de las escuelas que favorece la agresión: la estricta jerarquización, el etiquetamiento de los alumnos “problema”, el autoritarismo y la represión que alimenta este ciclo de violencia del que se habla en el párrafo anterior. Todo ello es un factor muy importante para que el joven decida dejar de estudiar.¹¹

De acuerdo al INEGI la deserción escolar a nivel secundaria ha alcanzado en el Distrito Federal el 5.6%, de un total de 398,359 alumnos inscritos en este nivel.

Aunado a lo anterior, dentro de los estudios cualitativos realizados por la agencia Mund Américas para UNICEF en 2006¹², a través de diversas entrevistas con chicos integrados a la escuela, en peligro de deserción escolar y que ya habían desertado, se encontró que en la actualidad no existen espacios que puedan servir como contención para los jóvenes en las escuelas. No tienen un tiempo específico, ni un espacio para hablar de lo que piensan, de lo que les gusta o lo que no. Este aspecto, se comenta, es importante, ya que el joven vive la escuela como un espacio autoritario y rígido, donde lo que menos importa es su opinión. Por otra parte, la reprobación, los problemas con los maestros, la violencia entre los

¹⁰ Confrontar Documento de Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal op cit pp. 56

¹¹ Confrontar en MELERO, José (1999), Conflictividad y violencia en los Centros Escolares, Madrid; Siglo XXI

¹² Documento de Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal op.cit. pp. 58

compañeros y otros factores, se han visto tan agravados en los últimos años, que la escuela deja de ser un lugar seguro para ellos y optan por dejarla.

Sobre los jóvenes que dejan la escuela, son chicos que se viven a sí mismos como fracasados. Que rara vez pueden expresar su inconformidad con la estructura organizativa de la escuela (por ejemplo, si un maestro les falta sistemáticamente al respeto, el alumno no tiene instancias imparciales que puedan protegerlo o espacios de diálogo y solución), sino que interiorizan la culpa de haber fallado socialmente y asumen que ellos fracasaron, sin embargo, el alumno que reprueba y tiene problemas de conducta, tiene una historia detrás y las escuelas deberían estar preparadas para detectar y canalizar estos problemas, antes de orillar al joven a dejar sus estudios, ya que el inicio de la deserción se da con la reprobación escolar, pues una vez que el joven empieza a reprobar varias materias, los propios maestros y autoridades educativas lo etiquetarán y excluirán poco a poco y tal vez sin realmente quererlo, hasta terminar con su expulsión o deserción escolar, con lo que estará totalmente desprotegido, tomando en cuenta que muchas veces su situación familiar es violenta y desintegrada y que la escuela es lo único que puede sostener a estos muchachos.

Frente a esta amplia problemática, el problema se agrava, pues una vez expulsados de la escuela, los jóvenes corren mucho más riesgo de pertenecer a pandillas delictivas, consumir drogas o delinquir, sin contar con que estando fuera del sistema educativo, sus posibilidades de desarrollo se acortan al no contar con la educación básica, lo que los coloca en una situación de desventaja social.

Pero si el problema de la violencia ya es por sí mismo un gran factor de deserción escolar, también existe un sistema que no se acerca a los propios intereses de los jóvenes y a sus necesidades. Un ejemplo de esto es este fragmento de la novela Metro Pop:

“Fuera de clases nunca me aburro y dentro de ellas rara vez me divierto. Fuera de clases aprendo muchas cosas pues contienen un fin práctico, y dentro de ellas no recuerdo haber aprendido algo útil desde las tablas de multiplicar(...) y en general, no recuerdo haber aprendido algo después de la primaria”¹³

Este fragmento es muy elocuente sobre la opinión de la mayoría de los jóvenes mexicanos en torno a la escuela secundaria. Esto se manifiesta en los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud realizada en 2003 por el Instituto Mexicano de la Juventud, donde se detectó que un gran porcentaje de los chicos que dejan la escuela lo hacen porque ésta

¹³ ILLICH, Fran, Metro Pop (1997), Colección Gran Angular, México: Conaculta y Ediciones SM. pp35

“no les gusta“. Esto se relaciona con que no es un espacio del que ellos se puedan apropiarse, ni que parta de sus propios intereses, opiniones y necesidades. Es un espacio donde no se les escucha. En este sentido Delamont comenta que en las clases de 45 minutos el profesor habla el 70% del tiempo y los alumnos el 20%, con lo cual este tiempo distribuido entre al menos 20 alumnos, tocaría alrededor de un minuto por semana¹⁴, sin embargo la realidad en nuestro país es aún más agravante, pues los grupos son mucho más grandes y los maestros tienen la tradición de hablar durante más del 70% de la clase. La situación en la secundaria, como se ve es cada vez más preocupante, por lo que es necesario que existan cada vez más alternativas que puedan atacar estos problemas en sus distintas vertientes.

Como se comentó en el apartado anterior, el abordaje de la expresión incluye una diversidad de problemáticas como la propia agresión, pues por una parte les permite a los chicos la expresión simbólica de la ira, tanto como una descarga emocional, como desde una perspectiva serena, desde donde pueden hacerla más consciente. Por otra parte también les facilita la construcción de representaciones que hacen evidente lo que parece común y que no les gusta. Les permite poner en palabras no invisible para hacerlo visible y poder nombrar sus temores, sus preocupaciones y las realidades posibles que imaginan y quisieran construir en sus espacios cotidianos. Hacer visible lo invisible, implica también hacer consciente lo inconsciente, dejar el silencio, la oscuridad, la apatía, la melancolía. Es hacerse de una palabra, de una imagen que pueda ser una muestra del mundo interno, capaz de modificar el externo. Expresarse, de esta manera, también es construirse como realmente quisiéramos ser.

Y para esta expresión en el aula, se eligieron las artes plásticas como medio porque vivimos en una donde el sentido privilegiado es la vista, ya que reciben muchos estímulos visuales todo el tiempo a través de los medios de comunicación y de la propaganda visual, además de que el arte en su iniciación no requiere materiales sofisticados y costosos. Por otra parte, los jóvenes de diversos sectores sociales, hoy en día se dejan fascinar por manifestaciones como el cómic o el graffiti, con lo cual parece un medio de fácil acceso e interés muy común. Se entiende por artes plásticas aquellas artes que “utilizan materias flexibles o sólidas, moldeadas a voluntad por el artista“¹⁵. Se emplea este término aludiendo a la noción de plasticidad significa flexibilidad, variabilidad, modelabilidad. La imagen será concebida como plástica si es modelable de manera flexible.¹⁶

En un principio deseaba trabajar el graffiti como una expresión legítima de los intereses de

¹⁴ DELAMONT, S. (1984) Que comience la batalla: estrategias para la clase en La interacción didáctica. Bogotá: Cincel-Kapelusz pp. 145

¹⁵ http://es.wikipedia.org/wiki/Artes_plásticas

¹⁶ AUMONT, Jaques (1992) La imagen. Paidós comunicación, Barcelona. Pp. 275-305

los jóvenes, pues es en las paredes donde ellos en los últimos años han creado obra plástica que en otros espacios de la sociedad les ha sido negado. Sin embargo en la exploración de diversos materiales, encontré algunas opciones viables para las temáticas planteadas, con la ventaja adicional de ser más accesibles y económicos. Trabajé por ejemplo a partir de la discusión de imágenes de graffiti donde los jóvenes proyectaron mucha de la violencia que viven a diario, reflejada en historias sobre asaltos, violaciones, asesinatos y otro tipo de eventos que evidentemente les generan ansiedad. Se empleó la técnica del *cómic*¹⁷ en la elaboración de distintas versiones sobre la historia de personajes que reflejen las problemáticas sociales que ellos atraviesan, buscando que generaran alternativas posibles frente a estos problemas. Se elaboraron también autorretratos donde ellos pudieron plasmar su luz y su sombra, buscando equiparar el claroscuro con los aspectos positivos y negativos de sí mismos. En fin, se abordó el color en su propia historia de vida con gises mojados, se hicieron collages sobre las emociones que reconocen en ellos mismos y en general, se buscó establecer un nexo entre las técnicas artísticas y sus propias experiencias y emociones. Estas técnicas se desarrollarán en el apartado de la planeación de las sesiones.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo se habla sobre la juventud como categoría socio histórica, se trabaja desde la perspectiva psicoanalítica, como una fase del desarrollo psico-afectivo, al tiempo que se contextualiza en la posmodernidad y se exploran las estrategias que construyen los jóvenes de estas generaciones para expresarse en este contexto particular, una de ellas es el graffiti.

En el capítulo dos, se construye la categoría de expresión simbólica (en concreto a través de las artes plásticas) como una realidad compleja, en dos vertientes específicas: la artística y la plástica. Se emplean como marcos referenciales en cuanto a la construcción del símbolo, el concepto de revolución simbólica de Michael de Certeau y aspectos de tipo psicológico con respecto a los efectos de la expresión contra el silencio que se genera en la depresión, de acuerdo a Alejandro Seminovich. En cuanto a lo artístico en la expresión, se emplean elementos de Galia Sefchovich, Plazaola, Read y Collingwood.

En el capítulo tres se abordarán las producciones hechas por los jóvenes en el taller y los tipos expresivos de Jung, los cuales permiten reconocer el temperamento y carácter en el joven a partir de su expresión plástica, no solamente para clasificar su tipo de expresión (lo

¹⁷ La palabra *cómic* se usa para designar un tipo de dibujo donde la economía de la imagen es lo más importante. Se busca que el mensaje se transmita en términos, mientras más simples, mejor. Existen tiras cómicas que utilizan una secuencia de dibujos para relatar una historia, a menudo humorística o satírica. También existe en otros medios como la animación. EDGELL, Steve (2002) Curso completo de Cómic, principios, prácticas y técnicas. Barcelona: Acanto, p.8.

cual también es parte de los objetivos), si no para escucharlo y mirarlo en su ámbito de mayor subjetividad, para propiciar que construya una voz propia donde pueda nombrar las cosas cotidianas, aquellas que le gustan, que le preocupan o a las que se opone y le molestan. Las artes plásticas se privilegian en este trabajo como un medio a través del cual el joven puede sentirse en libertad de proyectar su propia realidad.

En el cuarto capítulo trabajaré las etapas del proyecto, así como la planeación de las sesiones de trabajo, explicando por qué de la elección de los materiales y las técnicas.

Finalmente se abordará el análisis de las sesiones con relación a las categorías teóricas presentadas.

Título: Intervención para el desarrollo de la expresión simbólica a través de las Artes Plásticas en jóvenes de una secundaria pública.

Preguntas de investigación

- 1.- ¿Qué tipo de reflexiones sobre su propio entorno generan en los jóvenes, los trabajos plásticos utilizados y producidos en el taller de artes plásticas?
- 2.- ¿Cómo fomenta en la enseñanza de las artes plásticas la capacidad comunicativa y la expresión tanto en imágenes como a nivel verbal en los jóvenes?
- 3.- ¿Qué le permiten al joven expresar las artes plásticas, que no puede reconocer a través de otras actividades que también son de su interés (como el deporte o los videojuegos)?
- 4.- ¿Qué efectos positivos tiene la expresión simbólica en el desarrollo socio afectivo del joven de secundaria?

Para responder a estas preguntas se abordarán más adelante aspectos teóricos importantes sobre la forma en que el sujeto construye su posición frente al mundo a partir de lo simbólico y cómo elabora una postura personal, a través de aprender a expresar su propia palabra. Estas ideas se plantearán en base a la postura de Michael de Certeau, así como de aspectos psicológicos, de Carl Jung, artísticos con Herbert Read y otros autores, del acto de la expresión en los jóvenes. También se incluirá la visión pedagógica de la planeación y puesta en marcha del taller y la perspectiva plástica, al analizar las obras de los jóvenes.

Supuestos de la investigación

- Las creaciones plásticas de los jóvenes y su discusión sobre las mismas les permiten representar su realidad interna y externa.
- La juventud es una población que difícilmente tiene acceso a espacios de escucha y diálogo en las escuelas y esto genera una pobreza en sus habilidades comunicativas.
- Los jóvenes pueden expresar emociones, ideas y opiniones a través de las artes plásticas, además de permitirles una resistencia frente a la represión y el dominio que algunos adultos ejercen sobre ellos.
- Las artes plásticas desarrollan en el joven su capacidad introspectiva, lo cual le permite conocerse mejor y desarrollar habilidades como la empatía que mejoran su interacción social.

Objetivo del estudio

Reconocer las distintas formas de expresión simbólica en un grupo de jóvenes de 13 a 15 años de una secundaria pública través de las artes plásticas.

Objetivos de la intervención

- I. Brindar herramientas, materiales y técnicas visuales, que les permitan expresar ideas en un ambiente de confianza y respeto.
- II. Ofrecer un espacio para favorecer la reflexión de los jóvenes en torno a los materiales de apoyo utilizados en el taller, así como sobre sus propias creaciones plásticas.
- III. Desarrollar la expresión simbólica a partir de la creación obras plásticas del grupo de jóvenes, sujetos de la intervención.

Referentes Teóricos

Sobre la educación artística, uno de los más importantes teóricos del tema, Rudolf Arnheim, aborda los efectos de las artes plásticas a nivel cognitivo en el aprendizaje. Afirma que a partir de lo que se percibe de la realidad externa, hay una reconversión de los elementos sensoriales, que se transforma en una creación plástica.

Los sentidos son el primer acercamiento que tenemos a las cosas, a través de ellos incorporamos mucha información (olores, sabores, texturas, etc.) Estos elementos sensoriales nos darán más tarde, la materia prima para futuras cogniciones, es decir, para realizar operaciones mentales más complejas, indispensables para el desarrollo del pensamiento, como la representación, observación o clasificación, procesos que están presentes tanto en la expresión verbal, como en la escrita o la visual, propia de las artes plásticas.

Por otra parte, la representación visual en el terreno figurativo puede también sustituir a la palabra en la expresión de emociones y experiencias con la ventaja de que la imagen nos da la oportunidad de reinterpretar y dialogar posteriormente sobre lo plasmado, con lo cual puede fomentar distintas habilidades y recursos expresivos. La expresión, a su vez, le permite mirar con cierta perspectiva las emociones, desde donde puede darles forma, entenderlas y además, transformar su realidad interna¹⁸ y externa, como se verá más adelante en los apartados sobre el arte empleado como terapia y la construcción del adelante. Para Michel de Certeau, la expresión también permite generar un lenguaje propio como una posibilidad de resistencia frente a la imposición arbitraria de la autoridad y también como una forma de transformar nuestro entorno a partir de evidenciar lo no visible y de hacer explícito lo implícito.

Aunado a lo anterior, el arte como fuente de simbolización, puede considerarse que es al adolescente lo que el juego al niño más pequeño, pues le permite además de una función expresiva, crear un símbolo, para lo cual es necesario haber hecho una experiencia de ficción, un “como si”.¹⁹ Es decir, el niño juega a que es astronauta o bombero. El joven crea imágenes, *cómics*, *graffitis* donde se construye a sí mismo como personajes fantásticos o donde crea mundos distintos al suyo. Ambas experiencias son reparadoras y expresivas, ambas permiten que el sujeto imagine una realidad posible y deseable, al tiempo que proyecta su realidad interna.

Pero además de lo que el arte puede lograr en los jóvenes a nivel individual, también tiene expresiones colectivas y funciones muy concretas, como es el caso del *graffiti*²⁰ o el *cómic*²¹, técnicas que fueron retomadas como parte del lenguaje plástico en este taller. La facultad del arte como un medio de oposición frente al orden establecido, se aborda en el capítulo 1,

¹⁸ Confrontar en PAÍN, Sara, et al, Una psicoterapia por el arte, teoría y técnica, Ed. Nueva visión, Buenos Aires 1995, Primera Edición pp. 340.

¹⁹ Confrontar PAÍN, Sara. op cit.

²⁰ Consiste en pintar paredes con símbolos abstractos como firmas de su grupo de pertenencia (su tribu) o bien dibujos más elaborados donde expresan diversas temáticas como críticas sociales, preocupaciones o intereses.

donde se habla también de manera más extensa sobre el graffiti como un ejemplo de esta resistencia juvenil.

Por otra parte, se emplea la categoría de juventud, como una construcción social determinada por diversos factores, que la convierte en una población heterogénea, aunque esta visión será complementada con la postura psicoanalista sobre el desarrollo socioafectivo en la adolescencia. Más adelante se ampliará en el apartado correspondiente, la información al respecto.

El taller se basó en una postura contextualista del arte, en términos de Elliot Eisner, la cual atiende a las propiedades instrumentales del arte para satisfacer necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad²². En este tipo de concepción, el punto de partida no es el arte, sino los estudiantes. Con esto me refiero a que en este trabajo se privilegió el proceso de desarrollo expresivo de los jóvenes, empleando las artes plásticas como un medio y no como un fin, por lo que no se hizo énfasis en las habilidades técnicas ni en la calidad de la obra, si no en sus cualidades expresivas.

²² EISNER, Elliot (1995) Educación la visión artística, Barcelona: Paidós, Colección Educador p. 2

Metodología

La metodología utilizada en este trabajo obedece al paradigma cualitativo, también llamado *paradigma emergente*, entendiendo por paradigma un conjunto de supuestos acerca de la realidad que han sido aceptados de antemano, pueden ser vistos como una serie de creencias básicas relacionadas con principios últimos. Representan una visión del mundo.²³

En base a esto, se puede comentar que la información que nos da el arte sobre la cultura y la sociedad, es de tipo cualitativo, es decir, que mira las cualidades de las cosas y se interesa en los procesos, más que en los productos. En esta intervención el paradigma cualitativo permitió un abordaje donde los datos fueron construidos a partir de la interpretación, es decir que las observaciones realizadas sobre el *fenómeno*²⁴ que interesaba, en este caso, la expresión simbólica, fue mirado a partir de la perspectiva educativa y psicológica, de la educación artística, con base a los teóricos anteriormente mencionados.

Dentro de esta investigación, y de acuerdo al paradigma empleado, como observadora desempeñé un papel activo en la construcción del dato, el cual en esta perspectiva no se plasma como un número, si no como una serie de cualidades, que fueron observadas y plasmadas en el diario de campo que se incluye en los anexos de este trabajo y que se explicará en los siguientes párrafos de este apartado.

Por otra parte, entre la variedad tanto de instrumentos como de posibles perspectivas teóricas que permite el paradigma cualitativo, a las cuales tuve un acercamiento durante revisiones bibliográficas diversas, fue el interaccionismo simbólico el abordaje que respondió mejor a las necesidades de este trabajo. Esta teoría considera a la vida cotidiana como fuente de datos para la interpretación del mundo empírico, a partir de las acciones que producen significados. El interaccionismo simbólico es un enfoque del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre. Sus premisas básicas son que el ser humano, que orienta sus actos hacia las cosas según lo que éstas significan para él y que el significado de las cosas, deriva de la interacción social, y los significados que se modifican a partir de un proceso interpretativo²⁵. Es por ello que las interrelaciones cotidianas se convierten en relevantes como datos cualitativos para ser analizados y dar cuenta de los fenómenos sociales.

²³ Confrontar en MONTERO, Maritza, coordinadora. Paradigmas de la psicología social comunitaria latinoamericana. En Montero, Maritza (1994) *Psicología Social Comunitaria*. Jalisco: Universidad de Guadalajara. pp. 47-74

²⁴ Entendiendo *fenómeno* como la construcción hecha por los sujetos, convirtiendo a un hecho en un objeto de estudio. Confrontar en PALOP, Pilar, *Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación*. En Besabe et al (1983) Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid: Anaya. p.p. 33-74.

²⁵ BLUMER, Herbert (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico, pp.1-45, en Blumer, H (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.

El interaccionismo parte de los objetos que significan algo para los agentes, los objetos pueden ser físicos, sociales o abstractos. En el caso de la creación artística, en concreto a través de las artes plásticas, éstas producen tanto objetos físicos (obras), como abstractos (pensamientos) ya que lo que se crea es un producto tangible como un dibujo o un cómic, pero en él van implícitos contenidos, signos y significados diversos. Es decir, que no son los trazos lo único que se crea, si no lo que representa esos trazos para el creador y para los que lo contemplan. Esta significación es muy importante en el propio proceso expresivo, ya que la *expresión simbólica*²⁶ buscará representar una idea, emoción u opinión, que sea a su vez parte de una totalidad, que da cuenta, de la propia subjetividad y temperamento del joven. El interaccionismo como marco teórico metodológico permitió busca e interpretar estos significados simbólicos, y lo que representan en la interacción entre los individuos.

Otra parte importante de este referente es la importancia de reconocer distintos estratos de la realidad es decir, no quedarse con una primera o segunda impresión, sino que hacer una exploración dentro de la situación real del objeto de estudio. En ese sentido fue importante reconocer las distintas voces de los diversos actores en el aula, aunque es importante comentar y reconocer mi propia implicación con los estudiantes, lo cual me dificultó un acercamiento más profundo a la realidad de los maestros y autoridades escolares. En este aspecto, el interaccionismo busca reconocer también estas implicaciones, pues el mismo investigador, también llega a ser parte de esas interacciones. Esto fue importante tenerlo presente, con el fin de plantear la perspectiva desde donde se aborda el trabajo.

A partir también del interaccionismo se intentó contemplar la realidad de los estudiantes, encontrando significados e interpretaciones a sus acciones, en este caso, tanto las creaciones artísticas, como su interpretación a partir de los tipos expresivos de Jung y el análisis de la propia discusión del grupo en torno a las obras trabajadas, así como su interacción durante cada sesión y el contenido de su expresión verbal y gráfica.

Fue importante también metodológicamente, reconocer los símbolos que el grupo había generado en sus interacciones, y su lenguaje específico, así como medios de comunicación no verbal. En ocasiones me eran sumamente ajenos y me costaba comprender a qué se referían, sin embargo fui teniendo un acercamiento a estas significaciones e intentando

²⁶ Lo simbólico para Gadamer es una experiencia por la cual "un objeto particular, se representa como fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él, o también quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital". En el caso de la obra de arte, ésta no sólo "remite a algo, si no que en ella está propiamente aquello a lo que se remite (...) esto es lo que la distingue de todas las realizaciones humanas". GADAMER, Hans-Georg (1977), La actualidad de lo bello, España, Paidós/ICE-UAB pp. 85-91.

plasmalas en las observaciones, con el fin de interpretar los símbolos en función de sus propios códigos como agentes de la intervención.

Dentro de esta perspectiva teórica metodológica, existen además diversas técnicas de recopilación de datos cualitativos. En este trabajo se aplicaron, por ser las más convenientes de acuerdo a la propia estructura del taller, la observación participante y la aplicación de un cuestionario previo al taller y uno posterior. La observación participante es un tipo de inserción en el campo que tiene la finalidad de estudiar algún aspecto de la realidad. En esta modalidad, el observador puede integrarse a la acción en el espacio de observación (a diferencia de la observación no participante). Para poder interactuar con los sujetos de su estudio, el investigador debe estar el tiempo suficiente como para volverse parte del escenario, pero no demasiado tiempo como para que los datos obtenidos sean demasiados e imposibles de discriminar y registrar. Con la aplicación de esta técnica se buscó que los informantes se sintieran cómodos en el taller, así como ganar su aceptación y establecer un rapport (una relación de aceptación mutua, confianza y compartir su mundo simbólico). En este caso la dificultad fue el ser yo misma tanto observadora como tallerista, con lo cual me volvía más que participante, promotora del propio proceso, con lo cual mis interpretaciones estuvieron caracterizadas por un acercamiento profundo a la propia dinámica del taller, como parte indisoluble de éste, lo cual se manifiesta en el propio registro de la información.

Para este registro de datos se llevaron notas a través de un diario de campo, en el cual se registró minutos después con el fin de no olvidar u omitir información importante de cada sesión las observaciones e interpretaciones en columnas separadas. Se buscó registrar lo más posible, en torno al espacio, a los jóvenes, a las acciones, a las interacciones entre ellas, los detalles accesorios del diálogo y de las propias observaciones y acciones del observador. Estos datos se analizarán en el tercer capítulo y se incluyen en los anexos de este trabajo.

II. El sujeto de la intervención: Los jóvenes

1.1. Perspectiva psicoanalítica de la juventud

Hablar de juventud puede ser hablar de adolescencia o pubertad, parecerían términos similares, casi sinónimos, sin embargo no lo son y cada uno de ellos implica una perspectiva y un abordaje teórico distinto. Si bien al hablar de una perspectiva psicológica, generalmente se emplea el término adolescencia, también es cierto que Freud nunca empleó este concepto en sus escritos, sino que utilizó el de pubertad, que se refiere al aspecto más bien biológico, a todos los cambios que enfrenta un niño al transitar hacia la vida adulta.

Sin embargo, hoy en día el término adolescencia se ha generalizado incluso al hablar de psicoanálisis, por lo que el título de este capítulo puede ser una contradicción de perspectivas al referirse a la perspectiva psicológica de la juventud. El término adolescencia se refiere a la perspectiva individual de una etapa del desarrollo físico y psicosocial, en oposición al término juventud, el cual implica una visión macro social. Toma en cuenta un entramado de realidades que construyen a este sector, como la perspectiva histórica, social e incluso política de este sector de la población.

Para Anne Marie Rocheblave, el término juventud es más adecuado, ya que indica un grupo de edad, mientras que el concepto de adolescencia es un valor, y conlleva una connotación negativa, al referirse a algo inacabado y a una falta general. La palabra adolescente viene del latín *adulescens*, que significa crecer. Se refiere a un proceso, no a un estado²⁷. Comparto esta idea, aunando a este argumento el hecho de que generalmente los jóvenes de 13 a 15 años con los que he trabajado generalmente odian que se les considere adolescentes y lo consideran una descalificación

En respeto a estas importantes opiniones que comparto, trabajaré prioritariamente con el concepto más amplio de juventud, ya que refleja la complejidad y el entramado de relaciones y conceptos que cruzan a este sector de la población, aunque también me referiré al concepto de adolescente al hablar de aspectos puramente psicológicos. El término juventud es tan heterogéneo, que resulta complicado definirlo únicamente como un grupo de edad, por lo que se le conceptualiza también como una construcción social. Es decir, una etapa que la sociedad ha definido para la preparación para la vida adulta y productiva, y que para algunos autores, se genera a partir de los inicios del capitalismo, ante la necesidad de tener un período especial de preparación y formación en las familias burguesas.

²⁷ ROCHEBLAVE, Anne Marie (1972), El adolescente y su mundo, Barcelona: Herder. Pp.16

Si bien la forma en que se utiliza y se entiende este término actualmente es muy relativa, tomaré la siguiente connotación que me parece un poco más amplia: “La juventud representa una unidad social con intereses comunes por el hecho de compartir un rango de edad”²⁸. Este término se utiliza especialmente cuando se refiere a la juventud como un sector de la población con una complejidad de entramados que lo cruzan. Una parte importante de esa complejidad es el desarrollo del joven a nivel psicológico, para lo cual retomaré la postura psicoanalítica.

En cuanto a la evolución afectiva del joven, desde la perspectiva psicoanalítica, para Aberastury existe “una identidad semipatológica que he denominado síndrome normal de la adolescencia, que es perturbado y perturbador para el mundo adulto pero necesario para el adolescente (...) en este proceso va a establecer su identidad, que es un objetivo fundamental en este momento vital.”²⁹ Por su parte Rothenblat nos dice que el joven atraviesa por un proceso de reactivación de conflictos que había desarrollado durante la infancia, como es el complejo de Edipo.³⁰

En casos de perturbaciones, puede existir una fijación sobre alguna etapa de desarrollo anterior de acuerdo a las etapas psicosexuales del desarrollo descritas por Freud, estas son la etapa oral, anal, fálica, de latencia y genital. Cada una de ellas se caracteriza por la forma en que el niño se relaciona con los objetos a partir de la zona corporal donde está depositado el placer y la forma en que maneja sus afectos a partir de ella. Esta zona y las formas de relación con el medio, van cambiando de acuerdo a cada etapa. Sin embargo estas características pueden desplazarse a otras zonas del cuerpo ya que cada etapa se refiere a un tipo de sensorialidad específica y a una forma de relacionarse con el objeto de amor.

La fijación es un término que se emplea para señalar el hecho de quedarse ligado a una de las etapas de desarrollo psicosexual (oral, anal, fálica, latencia y genital) y no avanzar en su normal desarrollo por las siguientes, “puede ser resultado de una indulgencia excesiva durante alguna fase de la niñez, que le hace al niño ver como poco atractiva una maduración futura”³¹. Implica también una dependencia emocional hacia un objeto de la infancia generalmente con connotaciones erótico-sexuales, y que persiste en la vida

²⁸ IMJUVE, *Jóvenes e instituciones en México*, México, 2000pp.14

²⁹ ABERASTURY, Arminda (1971). *La adolescencia normal*, Buenos Aires: Paidós pp. 10

“El Complejo de Edipo, es el proceso mediante el cual el niño invierte libidinalmente al progenitor del sexo contrario y tiene sentimientos hostiles hacia el progenitor del mismo sexo. Esta fase concluye con la inserción del sujeto en la cultura y con su capacidad de desplazar la libido a objetos externos, además de ser la fase responsable de la formación del superyó e incidir de manera determinante en la formación del yo, sea para bien o para mal (dependiendo de la forma en que el Edipo se sepulte o supere) Esta resolución se da aproximadamente a los 7 años de edad, sin embargo, en la adolescencia se reactivada debido a que la tensión genital aumenta y los órganos genitales son investidos. CAMERON, Norman 91982), *Desarrollo de la personalidad y psicopatología*, México: Trillas, pp. 22-37

³¹ CAMERON, Norman 91982), *Desarrollo de la personalidad y psicopatología*, México: Trillas, pp. 227

posterior. Un ejemplo de las fijaciones sería el uso del cigarro, donde existe una fijación oral, es decir, un comportamiento arraigado en una de las etapas del desarrollo donde la exploración del mundo y la relación con el objeto de amor se dieron a través de la boca.

La regresión por otra parte, es “un regreso a un nivel de experiencia y de conducta menos maduro y realista, que revive conflictos pertenecientes al principal nivel de fijación o si es más profunda revive organizaciones psicondinámicas pertenecientes a las fases de desarrollo muy arcaicas”³², como la fase simbiótica con la madre, cuando el niño es muy pequeño. Este regreso implica el afán por formas de satisfacción de la libido más primitivas que las que utilizaba el sujeto antes de la regresión (por ejemplo, a las que corresponden a las fases oral, anal o fálica).

Dentro de las fases de desarrollo, una de las más importantes dentro de la definición de la sexualidad del adolescente es la fase Edípica, ya que para Norman Cameron³³, en la adolescencia se da una reedición del complejo de Edipo, ocasionado por el aumento pulsional dado en esta etapa. Esta reedición sumada a las múltiples regresiones de las que nos habla Rochenbrave, propias de adolescencia, ocasiona que existan profundos conflictos y ambigüedades en los jóvenes.

Algunas de esas contradicciones son el gusto por la soledad, pero al mismo tiempo, la necesidad apremiante de ser aceptado y pertenecer a un grupo de pares, con el cual poder identificarse. Por otra parte tiene constantemente una sensación mezclada de desaliento y entusiasmo hacia el futuro. Además de que se opone y rebela contra los adultos, pero al mismo tiempo los necesita y los busca

Esta relación ambigua con los adultos es generada en parte porque entre los 11 y los 14 años existe una inestabilidad dada por la defensa contra los objetos de afecto anteriores, que son sus padres, representados como seres omnipotentes y poderosos. En esta etapa el joven busca su propia identidad y necesita para ello apartarse en un sentido de este afecto que lo protegía cuando niño, con lo cual también vive cierta nostalgia por estos objetos perdidos que son los padres de la infancia, lo cual genera una especie de melancolía en la adolescencia, que se debate entre una depresión “normal” para este período y una fuerte agresión, es decir, necesita desprenderse de estos padres de la infancia y lo hace vigorosamente, pero a la vez atraviesa un duelo por ellos.

³² CAMERON, Norman (1982) op cit., pp. 228, 229

³³ Op. Cit. Pp.116

Posteriormente entre los 14 y 16 años si el proceso del Edipo no estuvo adecuadamente resuelto, hace su reaparición y la adolescencia se vive como un desastre. Hay una acentuación del conflicto donde el chico se debate entre la homosexualidad y la heterosexualidad, es una fase de “reorganización estructural y de consolidación del yo”³⁴. En este momento la defensa frente a los objetos antiguos de afecto se vuelve más abrupta, acentuando así la ambivalencia entre el duelo y la melancolía. En el apartado siguiente se abordará la importancia de la expresión simbólica en la cura de la depresión, con lo cual se vuelve relevante para ellos cualquier actividad que les permita expresarse. La expresión a través de las artes plásticas se manifiesta así, como una alternativa para ellos, dentro de estos dolorosos procesos internos, pues les permiten generar una simbolización y con ello combatir la melancolía.

Por otra parte, el joven vive además este proceso de desarrollo a través de una serie de defensas frente a todo lo doloroso que le resulta crecer. Se defiende, como ya decíamos contra los objetos de amor edípicos, de los que debe separarse simbólicamente en esta fase. Estas defensas son:

- *Defensa por inversión de los afectos*: El chico transforma su amor en odio, por lo que se opone con agresión a las reglas de los padres, aunque sabe que esta agresión caerá sobre sí mismo generándole problemas. Es un comportamiento compulsivo. Al mismo tiempo también tiene miedo y angustia a perder el objeto y esto le genera culpabilidad. Niega sentimientos positivos, y genera hostilidad, insolencia y provocación, lo cual recibe el nombre de formaciones reaccionales.

El joven en este proceso deberá quitar la libido de los padres e invertirla en otro lado. Esta libido puede ser también depositada en otras figuras de adultos que vienen a ser una especie de padres sustitutos o bien a su grupo de pares. En estos casos existe una sobreestima del nuevo objeto.

- *Defensa por investimento libidinal del yo*: Cuando la libido no encuentra posibles objetos exteriores de afecto, se deposita en sí mismo, con lo cual se habla de un narcisismo. Siente cada vez más agrado hacia sí mismo y más rechazo hacia los demás, encerrándose sobre sí.

- *Defensa por regresión*: Tal como se comentaba anteriormente, el joven puede regresar a estadios anteriores de desarrollo donde no existía una diferenciación con la madre. Este tipo de regresiones son pasajeras en el desarrollo y pueden verse como un paso natural hacia la adaptación.

³⁴ ROCHEBLAVE, op. cit. Pp. 46.

Estas son las defensas más frecuentes que emplea el joven frente a sus pulsiones, que en este momento son muy intensas, especialmente las sexuales y las agresivas. Es por ello que la *sublimación* tiene una gran importancia en este período, significa que el chico puede depositar esta energía en una actividad socialmente aceptada, tal como lo es el dibujo y las artes plásticas.

Al respecto Palmer Wolf³⁵, quien se ocupa del desarrollo estético en la adolescencia, comenta que en esta etapa existen cambios fundamentales en el sujeto, relacionados con el proceso creativo. El más destacado es la capacidad del adolescente para pensar en formas alternativas de lo que está ahí, es decir, de la realidad existente. Esto es importante porque a través de la representación, por ejemplo, de las artes visuales, el adolescente es capaz de crear e inventar una realidad alternativa. Sin embargo, cuando no existe una posibilidad de sublimación, ni de representación, las pulsiones pueden generar síntomas de neurosis o histeria, debidos a un bloqueo de la libido.

En esta etapa los chicos pueden revivir cualquier suceso conflictivo con respecto a la sexualidad reprimida en la infancia, generando síntomas específicos donde descarguen toda esta energía psíquica. Dentro de esto se encuentran las representaciones sustitutivas, donde existen dolores, miedos exagerados frente a situaciones que normalmente no serían amenazantes. Un ejemplo de esto que será abordado más adelante, es la fantasía de violación por parte sobre todo de las jóvenes, donde es el propio deseo sexual reprimido en la infancia y su fuerte represión actual, lo que genera estas fantasías. Esta represión puede producir diversos síntomas. Durante el taller fue frecuente la asociación de la imagen de un rostro pálido femenino, con una violación, especialmente en el caso de las mujeres, aunque también en los hombres. Es importante destacar que este rostro no tenía objetivamente ningún elemento que sugiriera un suceso como este, tal como se aprecia en la FIG. 11

Esta represión de la sexualidad y de las pulsiones agresivas habita en una instancia psíquica llamada superyó, que es una instancia reguladora del yo en cuanto a sus normas de comportamiento consideradas como aceptables y que además representa un heredero del Edipo. En la adolescencia se fortalece y adopta reglas propias o del grupo de pares, sin embargo, las reglas de los adultos van a ser cuestionadas, por lo que son comunes los conflictos con la ley y la normatividad en distintos espacios, esto se asocia a comportamientos delictivos y antisociales. En el caso del taller también se dieron una serie de interpretaciones, probablemente proyectivas de los jóvenes sobre asaltos, asesinatos y otro tipo de delitos, cuando se les mostraban retratos de hombres adultos tatuados o jóvenes, hechos sobre paredes con aerosol (graffiti). También se dio el caso de un chico que

³⁵ Citado en DOMINGUEZ, Maribel (2004) Una aproximación interpretativa de la práctica del graffiti en jóvenes de secundaria, tesis de licenciatura en Pedagogía, UNAM, México

me desafiaba abiertamente como autoridad, sin embargo buscaba mi aprobación al mostrarme sus dibujos y esforzarse cumpliendo con las actividades. Más adelante se retomarán estos aspectos, en el análisis del taller.

Arminda Aberástury también se refiere a este proceso de cuestionamiento de las normas, cuando habla de que el adolescente no acepta las reglas del mundo y ve con una mirada crítica los valores y patrones de relación que rigen su entorno (muchas veces con razón) y lo manifiesta a través de rebeldía. Sin embargo, puede existir una forma de trascender ese desacuerdo hacia preservar los valores que para él o ella son importantes y adaptarse modificando su entorno, pero para ello necesita una actividad, un medio que le permita expresar esas ideas. Un medio idóneo para ello es justo el arte.³⁶

Existe también una reactivación de la sexualidad infantil, con elementos exhibicionistas, los cuales se oponen al surgimiento de la vergüenza, tan propio del superyó que regula las pulsiones sexuales y agresivas y las reprime. Esto fue también evidente en el taller, cuando los chicos, al pedirseles que mencionaran emociones y las representaran con imágenes, insistían en la excitación como emoción y en incluir imágenes de mujeres provocativas, haciendo alarde de ello frente a compañeros y maestra.

Por otra parte, otra vertiente del pensamiento psicoanalítico, encabezada por Carl G. Jung, plantea cuestiones importantes en torno al inconsciente con relación a las imágenes. Para Jung el inconsciente consiste en “una multitud de pensamientos oscurecidos temporalmente, impresiones e imágenes que, a pesar de haberse perdido, continúa influyendo en nuestra mente consciente”³⁷. Es como si sólo estuvieran fuera de nuestra vista, pero estuvieran presentes en nuestra mente. El inconsciente se expresa en nuestra vida a partir de símbolos, éstos pueden ser representaciones que contienen un significado que dice algo más que lo que podría parecer evidente y obvio. Los símbolos pueden ser palabras o imágenes como las que se presentan en los sueños o en las imágenes realizadas a través del arte y otras creaciones de los sujetos. Es por ello que el arte nos permite acceder a símbolos del inconsciente y explorar ese mundo interno en el que para Arminda Aberastury se sumerge el adolescente para aislarse del mundo exterior. Al respecto Jung afirma que en la infancia y adolescencia es frecuente que se desvíen las dificultades exteriores hacia una especie de fortaleza interior. Cuando esto ocurre son los sueños y los dibujos los que dan cuenta de este material inconsciente y revelan a partir de símbolos la personalidad y el material inconsciente que el sujeto ha reprimido.

Es por ello que en esta etapa existe una gran creatividad y también una gran necesidad de

³⁶ ABERASTURY, Arminda (1971), *La adolescencia normal*, Ed. Paidós: Argentina pp. 9-34

³⁷ JUNG, Carl G (1964) *El hombre y sus símbolos*. Biblioteca Universal contemporánea: España 336 pp.

tener logros y reconocimiento. En este sentido el arte le permite al adolescente lograr una *sublimación*³⁸ de todos estos conflictos psíquicos propios de esta etapa de desarrollo al encontrar una actividad donde puedan expresar las realidades internas y externas más terribles, y encontrar un reconocimiento social en ello.

En este sentido Federico de Távira afirma que una de las funciones fundamentales del arte es la de puentear una experiencia traumática sufrida pasivamente a una experiencia activa como modo de expresión, donde el fenómeno creativo posee grandes efectos adaptativos.³⁹

Esto ha sido documentado en numerosas experiencias, un ejemplo de esto son los dibujos que los niños españoles, hijos de republicanos hicieron en los hogares sustitutos a los que fueron retirados en distintos países, lejos de sus padres para protegerlos de la guerra. En estos dibujos se puede apreciar aspectos desgarradores incorporados por los pequeños dibujantes, siendo además el propio arte, un medio en sí mismo terapéutico que les permitiría simbolizar y representar en imágenes, aquella realidad tan terrible que habían experimentado.⁴⁰

1.2. Amor de juventud

“La vivencia del enamoramiento es, de las expresiones humanas, la más plena y enriquecedora. Existe una íntima relación entre el enamoramiento y la inspiración. Este surge de la contemplación del objeto pleno de belleza, por un lado, y la proyección del ideal del Yo, los elementos y valores introyectados a partir de la relación con el objeto idealizado por el otro.”⁴¹

Para Federico de Távira el amor implica una fuente de salud mental, ya que implica el romper las ataduras del retraimiento narcisista y el salir de sí mismo, para involucrarse con los demás, con lo cual relaciona ampliamente la creatividad, el amor y el arte, pues afirma que lo que da sentido al proceso creativo es el espectador.

En efecto, el amor en la adolescencia es uno de los procesos más importantes en esa búsqueda de identidad, donde aparece otro ser con cualidades que admiramos y se

³⁸ Se entiende por sublimación un mecanismo de defensa por el cual el yo dirige de forma inconsciente e involuntaria la energía psíquica asociada a un deseo o representación inaceptable hacia actividades no censurables por su conciencia moral y que además pueden aportarle el reconocimiento social. Para Freud, en muchas ocasiones las actividades socialmente muy bien valoradas como la ciencia, el arte y la religión, son consecuencia de la sublimación de intereses y pasiones bajos y poco aceptables. Diccionario de psicoanálisis en línea (revisado el 30 de junio 2008) <http://www.e-torredababel.com/Psicologia/Vocabulario/Sublimacion.htm>

³⁹ Confrontar en DE TAVIRA, Federico (1996), *Introducción al psicoanálisis del Arte*, Plaza y Valdés editores, México D.F. pp.

68,69

⁴⁰ Revisar en *A pesar de todo dibujan*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2006

⁴¹ DE TAVIRA, Federico op cit pp. 68,69

transforma en un objeto de deseo y amor. En el taller, el amor estuvo muy presente en las sesiones, ya que los jóvenes lo representaron y nombraron de muy diversas maneras, tanto a partir de su componente sexual, como el puramente afectivo. Recordemos que para Freud la sexualidad implica una totalidad de vivencias en el ser humano, que van desde lo puramente biológico o instintivo, hasta las manifestaciones más puras de afecto sublimado.

En este sentido, un aspecto muy importante fue el hecho de que los jóvenes varones en ocasiones se centraron más en el aspecto puramente sexual mientras que otros varones y en general las mujeres se centraron más en el componente afectivo, aunque estas últimas tampoco descartaron la parte sexual en sus dibujos. Al respecto Rochenblave nos dice que varones y mujeres tienen una forma distinta de vivir las relaciones amorosas con el sexo opuesto, es probable que estas diferencias puedan estar dadas por el aspecto cultural de la construcción de género, más que ser parte de inherente al desarrollo de la sexualidad de hombres y mujeres.

Rochenblave comenta que para los adolescentes varones existe una separación en distintos componentes de la sexualidad. Por un lado los elementos eróticos permeados de una idealización y un amor no corporizado y por el otro las tendencias netamente sexuales como el deseo. El joven no ama a la chica que desea y no desea a la joven que ama, ya que en este momento de su desarrollo busca idealizar a la persona amada y rechaza con cierto horror la idea de un contacto físico, más adelante cuando su evolución se haya completado será capaz de vivir ambos componentes del amor en una misma persona. Esto se da porque el amor edípico hacia la madre en esta etapa ha sido reemplazado por un amor tierno. “El objeto adorado representa en cierta manera un sustituto idealizado del primer objeto y desearlo también físicamente o hacerlo objeto de pensamientos sexuales, representaría para el adolescente una reactivación peligrosa de la situación edípica incestuosa”⁴² por lo que lo sexual se depositará en otro objeto y esto le evitará la angustia que le implicaría sexualizar sus afectos platónicos.

Más adelante, con la madurez el joven será capaz no solo de integrar estos dos aspectos en un solo objeto de amor, sino de “reunir todos los componentes parciales de la evolución libidinal bajo la primacía genital.”⁴³

Recordemos que al crecer, el niño atraviesa por distintas fases de investimento libidinal, donde de acuerdo a la etapa de crecimiento, será la preponderancia de la zona en desarrollo en la afectividad del pequeño. De esta forma al crecer, el adolescente deberá

⁴² ROCHENBLAVE op cit. Pp. 77

⁴³ ROCHENBLAVE op. cit. pp 77

renunciar a distintos elementos de otras fases como la oral, que en su crecimiento dejarán la batuta a la zona genital como prioritaria dentro de la sexualidad adulta. Estas etapas anteriores continuarán desempeñando un papel, pero secundario o previo al acto sexual, de lo contrario se habla de perversiones (como el voyerismo, fetichismo, etc.) o fijaciones (oral, anal, etc.)

Rochenblave establece cinco etapas en este desarrollo de la evolución sexual en la pubertad. En estas fases, la primera es la masturbación, como una actividad característica de la adolescencia. Esta permite ser un puente entre el autoerotismo del niño y la heterosexualidad del adulto. Rochenblave distingue dos formas básicas de masturbación, la primera es el acto mismo que descarga la energía y el deseo sexual y la segunda es aquella que descarga otro tipo de tensión no sexual donde se encuentran las emociones y conflictos más variados. La masturbación sólo a partir de la pubertad se convertirá en sexual. En este sentido la autora nos narra la experiencia de una investigación realizada con distintos niños de orfanatorios en comparación con niños que crecían en familias integradas. Se encontró que los segundos tenían una autosatisfacción mucho más frecuente a partir de tocarse y explorarse a sí mismos, lo cual relaciona la autora con el conocimiento previo de la afectividad hacia la madre y de la satisfacción de las demandas de amor. Sólo a partir de ello, puede el niño ser capaz de autoexplorarse y encontrar un autoerotismo, que en la adolescencia se transformará en la masturbación puramente sexual y que dará pie a al desarrollo normal, para culminar en la etapa genital donde el adolescente es capaz de amar y comprometerse con otro ser humano. Para Spitz ([aquí hay cita o no](#)) el establecimiento de relaciones objetales satisfactorias es lo que lleva a la masturbación ya que el niño busca en su propio cuerpo la satisfacción conocida de la que se ve privado, por lo que la frustración momentánea o parcial de las pulsiones condiciona el progreso del desarrollo para este autor.

La segunda etapa, como ya se adelantaba es la homosexualidad. Shwartz dice que es una homosexualidad que juega un papel constructivo y que permite la sublimación de estas pulsiones homosexuales en la adultez. Implica el introducir a un compañero real en su actividad solitaria onanística y que incluye afectos emocionales, esto es considerado como un progreso hacia la sexualidad adulta, aunque el autor comenta que es una especie de rodeo que el joven da hacia la sexualidad normal y que expresa miedos y sentimientos de inferioridad y timidez ante el sexo opuesto.

La tercera fase que puede presentarse es la relación con prostitutas, que es una manifestación de la ya antes nombrada separación entre la sexualidad y el sentimiento tan característica de la adolescencia. La cuarta fase será la relación sexual con una persona

amada fuera del matrimonio, donde el joven aprende a pertenecer al otro tanto en el plano físico como en el psíquico y no poseer o ser poseído. La quinta fase es la del amor propiamente dicho, entendido como un compromiso estable en el tiempo que tiene un fin en sí mismo, antes de tenerlo en la procreación.

En el caso de la mujer adolescente las cosas son distintas, ya que ella tiene que hacer un desplazamiento doble, tanto de objeto como de órgano, por lo que su proceso de desarrollo es más complejo y permite más posibilidad de algún conflicto según la autora.

El cambio de objeto se da cuando en la primera infancia al igual que el niño varón, tiene una relación simbiótica con la madre y más bien de rivalidad con el padre, que distrae su atención y roba su tiempo. Pero en el momento del complejo de Edipo la niña se aparta del primer objeto de amor y se dirige al padre, donde hay un reemplazo del objeto de amor. De esta manera invierte los sentimientos hacia la madre y sentirá odio y rivalidad hacia ésta. Para Rochenblave este cambio se da porque la chica tiene una experiencia traumática donde se da cuenta de la diferencia de sexos y se descubre como castrada. Intuye que ha sido su madre la responsable de esta acción ya que descubre además que ésta también carece de pene, por lo que el hijo que querría tener del padre simboliza para ella el pene que cree haber tenido.

El segundo cambio de la niña es el cambio de órgano ya que en el estadio fálico el clítoris es la zona erógena y constituye un equivalente al pene masculino (de hecho vienen de la misma formación en el embrión) pero en un segundo momento se descubre la sensibilidad vaginal en la pubertad, por lo que la niña tendrá dos zonas erógenas. Freud atribuyó ciertas características a la mujer tales como la pasividad y el masoquismo, sin embargo también dejó abierta la puerta para consideraciones psicosociológicas sobre la mujer, ya que considera que los aspectos culturales también podrían incidir.⁴⁴

En el caso de la adolescencia femenina, Helen Deutsch opina que la chica en la prepubertad pasa por una fase agresiva, donde es un verdadero marimacho, en esta etapa crítica y rechaza a su madre y busca nuevos objetos de identificación, generalmente alguna profesora. En esta etapa se observan afectos muy fuertes con una amiga de su misma edad, donde su cercanía, los secretos que comparten y la afectividad tienen un sentido de satisfacción erógena, la única que la chica buscará en esta etapa. Ya durante la pubertad, es decir la fase siguiente, la chica tendrá claras tendencias bisexuales que constituyen una reedición del Edipo que socialmente no son tan reprimidas como en el muchacho. Es la época de los flechazos hacia profesores, que no llegan a realizarse, todas sus relaciones

⁴⁴ Confrontar en Rochenblave, op cit pp 90

pueden ser sexualizadas ya que sus necesidades sexuales no tienen aún una meta precisa.

La chica se dedicará más a imaginar y a observarse a sí misma, se vuelve hacia el interior y hay una tendencia fuerte observada por Deutsch hacia la espiritualización de los instintos sexuales. Además ella también tenderá a separar los instintos sexuales de lo idealizado y afectivo, pero en ella misma, según la misma autora, de manera que “o bien se rebajan a no ser más que un simple objeto sexual, o se sitúan a un nivel inasequible”.⁴⁵

La mujer vive la sexualidad de una forma muy distinta al varón porque además su cuerpo entero está erotizado, mientras que el hombre está sumamente ligado al órgano sexual. La mujer concede más importancia a la sexualidad, y se compromete más también. Están menos centradas en el compañerismo entre amigas y más en las relaciones con el otro sexo, aspiran más a la compañía del chico, sin desear no obstante relaciones sexuales con él. En este sentido Rochenbrave reconoce que en estas relaciones la cultura puede jugar un papel muy importante.

Schwartz considera el desarrollo de la sexualidad en sentido amplio como un proceso que culmina en una capacidad creadora de la personalidad humana, como un deseo de trascendencia, por lo que la evolución en el adolescente estará dada por una serie de ensayos y errores, donde a partir de estos problemas que caracterizan a la adolescencia el joven es cada vez más capaz de amar plenamente y de crear. En estos ensayos y errores los chicos van a preñando a vivir los encuentros y desencuentros, que les causan por un lado fascinación y por otro dolor, como en el mural que realizaron, donde los chicos representan un corazón flechado y roto, pero con una leyenda que dice “el amor es único”. Pero incluso ese dolor que comienzan a conocer, es una parte intrínseca del crecer y del aprender una de las experiencias más significativas y trascendentales en la vida del ser humano, que es el amar. Estas vivencias son además muy importantes en sus representaciones visuales, pues como decíamos al comienzo, el amor en todas sus formas y facetas es inspirador.

⁴⁵ ROCHENBLAVE, op cit pp 90

II. El objeto de la intervención: la expresión

2.1. La expresión simbólica

Alain Touraine, afirma que la generación actual tiende a la destrucción y agresión, que son parte de una conducta de ruptura y desintegración. Afirma que existe una expresión generalizada de odio, que los jóvenes manifiestan a través de sus acciones, frente a una sociedad que intenta integrarlos a valores caducos y a dobles morales. El joven de estas generaciones se resiste a ser integrado a una sociedad desintegrada. Touraine afirma que el planteamiento es "A esta gente que me dice que me acoge y me integra, yo le digo que miente y que la odio".⁴⁶ Los jóvenes de esta generación, se caracterizan por una desesperanza, aburrimiento y apatía cada vez más acentuados, al vivir en un contexto de economía global, en que las relaciones sociales se ven desdibujadas.

Frente a esta compleja realidad, la actual generación se ha visto caracterizada como una juventud apática y que difícilmente expresa sus deseos y opiniones, a diferencia de otras generaciones donde los jóvenes tenían un papel más protagónico en la sociedad. En estas generaciones posmodernas, al joven parece no importarle mucho lo que ocurra a su alrededor, más allá de su grupo de amigos y una cuestión importante en la educación ha sido el plantearse ¿cómo conseguir su interés? ¿Cómo lograr que hablen de lo que les gusta o lo que no? ¿Cómo hacer que se expresen?

La palabra expresión tiene múltiples acepciones, de acuerdo al contexto en que se maneje. En este trabajo se han retomado diversas formas de expresión tales como la juvenil, la artística o plástica, que si bien tienen un origen común, cada una de ellas difiere en cuanto a los medios que utiliza y a los resultados que espera. Sin embargo tanto la expresión artística como la plástica han sido consideradas como vertientes de la expresión simbólica. A continuación se explica cada una de ellas.

Dewey define un acto de expresión como una construcción en el tiempo, donde se da una expresión del yo, a través de un medio específico, con el que la persona tiene una interacción prolongada y cuyo resultado es que tanto el medio como la persona, cambian a partir de este encuentro. Para él la experiencia previa y las vivencias inconscientes son una fuente de inspiración que inflama a la persona. El material que use será el detonador de la combustión y todo este proceso es lo que él llama expresión. Es decir, la representación en un material externo, de una realidad interna, cuya creación está íntimamente ligada al propio

⁴⁶ CASALS, Judith (2006) "Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda orientada hacia el alumno, entrevista a Alain Touraine" en Cuadernos de Pedagogía no. 354 Febrero 2006, No. identificador 354.011. pp. 50

material. La necesidad de modificar un material viene de la impulsión, que implica las necesidades del individuo en relación con el ambiente, estas necesidades se convierten en intenciones de superar los obstáculos que impiden la satisfacción. Los obstáculos generan energía en el individuo y lo motivan a la acción, a través de los significados de experiencias pasadas, donde existirá una unión entre lo viejo, lo ya existente en la mente del sujeto y lo nuevo, lo que le da una dirección distinta a lo anterior, un nuevo significado, constituyendo una experiencia presente. Este proceso se convierte en un acto de expresión, que en sí mismo es sólo una descarga, pero adquiere sentido al ser interpretado de manera reflexiva por un observador externo.⁴⁷

El acto de expresión es por lo tanto, una manifestación del yo a través de algún medio o material, donde existe una interacción prolongada entre éste y el sujeto. Como resultado ambos se transforman, ya que el sujeto tampoco será el mismo después de haberse expresado. Las vivencias previas generan inspiración, que es como una chispa que inflama, donde el material es el medio que genera la combustión. En esto consiste la expresión.

Por otro lado, para Herbert Read, la expresión es considerada como “los modos de comportamiento orgánico e inorgánico evidenciados en el aspecto dinámico de los objetos o sucesos perceptuales”⁴⁸ Lo anterior hace referencia a que lo que vemos no puede sólo describirse por su tamaño, velocidad o color, es decir, no sólo a través de las características físicas evidentes, si no que hay que tomar en cuenta las cualidades dinámicas, las cuales son portadoras de un sentido expresivo. Las cualidades dinámicas nos ayudan a ver la generalidad, tales como la rojez, la redondez, la pequeñez, la lejanía, etc. Estas cualidades se experimentan a través de los sentidos, como el oído, el tacto, visión, etc. Pero no se quedan limitadas sólo a los sentidos externos, si no que son activas en la mente humana y se emplean metafóricamente para caracterizar un gran número de fenómenos no sensoriales, tal como las frases “traigo la moral baja”, “me siento en las nubes”, “tengo mariposas en el estómago” u otras.

Para Michel de Certeau, existe en el arte una posibilidad mucho más cercana a cualquier persona para decir lo que piensa, para nombrar aquellas cosas que no se dicen, que sólo ocurren y que no se pueden evidenciar, aunque todos las sepan. Para Certeau esto se convierte en una revolución simbólica, en una toma de la palabra, tal como en otro tiempo se tomó la Bastilla francesa y se comenzó con una nueva era política y social en el mundo. La

⁴⁷ Confrontar en DEWEY, John (s/a), El arte como experiencia, México: Fondo de Cultura Económica pp. 53-94

⁴⁸ READ, Herbert (1986), Educación por el arte, Barcelona, Paidós Educador.pp. 486

toma de la palabra es una posibilidad, para la cual el arte puede ser un instrumento.⁴⁹

La pinta en la pared es otro ejemplo, el escribir implica asociar algo cotidiano a otro contexto, donde se evidencia lo indecible. Se toma prestado el lenguaje ordinario para denunciar, a partir de un acto simbólico. Pero esto no sólo se da en la palabra, sino también en la imagen, ya que el símbolo busca hacer posibles las perspectivas hasta entonces prohibidas, es la salida del malestar hasta ese momento sin lenguaje y de una voz reprimida.

Esta toma de la palabra es una revolución simbólica y es importante por aquello que significa, más que por aquello que hace. Además la acción también se da en los símbolos, en el uso del lenguaje trastocado, como una reivindicación. Por ejemplo, en una manifestación, se utiliza una red de símbolos que retoman signos de la sociedad modificando el sentido, lo que representa un cambio cualitativo en la percepción sobre el fenómeno.

El sitio central del símbolo es que su análisis da cuenta de aquello que en la sociedad no se dice, lo indecible, lo imposible de pensar. Se crea un lugar simbólico entonces, que es una acción que modifica el propio código de lo posible, a esto se le llama acción ejemplar, la cual descubre lo latente y crea posibilidades, a partir de lo que se creía hasta entonces como imposibilidades. “Al denunciar su falta, la palabra remite a un trabajo, es una acción simbólica“. La toma de la palabra tiene la forma de un rechazo, es una protesta. Consiste en decir “no soy una cosa“.

Alejandro Salamonovitz comenta, desde el punto de vista psicoanalítico que la depresión simboliza una ausencia de la palabra, donde el psicoanálisis tiene como tarea, el ayudar a la expresión, con el fin de curar.⁵⁰

A partir del arte y de la creatividad, se puede decir lo no dicho. Pero el decir lo indecible, también implica una subversión. La palabra crea un vínculo que va más allá del narcisismo, del autoerotismo y del estadio del espejo. El narcisismo es una mirada inmediata, que puede incluso estar relacionada a la violencia y al crimen (tan estereotipados en la concepción actual de juventud). Salamanovitz plantea que el segundo tiempo del narcisismo, es decir, su superación, es la palabra, la palabra como símbolo, como arte.

⁴⁹ Confrontar en DE CERTAU, Michel (1995), La toma de la palabra y otros escritos políticos. México D.F.: Universidad Iberoamericana pp. 29-52.

⁵⁰ Confrontar en SALAMONOVITZ, Alejandro (1999) Del silencio a la palabra. México D.F.: Círculo Psicoanalítico Mexicano. Pp. 3-22

La falta de palabra lleva, para este autor a la depresión, a la cual llama el imperio del silencio sobre la palabra. Deprimirse es morirse antes de matar o ser matados, con lo cual recuerda a la afirmación de Rocheblave sobre los adolescentes que enfrentan una agresión interna y externa. La interna se caracteriza por una melancolía y nostalgia por el objeto perdido (los padres de la infancia), la externa por una hostilidad abierta frente a los padres.

Es en la expresión donde los jóvenes pueden encontrar una alternativa distinta para sublimar esta agresión y los conflictos propios de su desarrollo, sin necesitar llegar a extremos de hostilidad compulsiva que les dañe y les genere consecuencias desagradables con los adultos encargados de su formación (maestros, padres) que viven esta agresión como personal y como un desafío.

Es por ello que la expresión simbólica tiene tanta riqueza en nuestra época, pues ya sea a través de la palabra hablada o bien de la imagen, el joven puede encontrar la forma de decir, de expresar, de tomar la palabra. La toma de la palabra tiene además un impacto fuerte en la cultura, es ahí donde también hay que analizarla pues cuestiona la posibilidad y las condiciones de una renovación.

Dentro de las posibilidades expresivas existen para Galia Sefchovich dos aspectos importantes. El primero es la capacidad de expresarnos a nosotros mismos a través de códigos específicos emitidos por nosotros (el *dar* o *darnos*). El segundo consiste en encontrar una expresión de algo que sentimos, en el lenguaje emitido por otra persona (el *recibir*). Esto se da por ejemplo, cuando escuchamos una canción que nos hace llorar porque habla justo de lo que no habíamos podido poner en palabras, o cuando vemos un cuadro que nos transmite una sensación de alegría, que no hubiéramos podido explicar. De esta manera, la expresión es un dar y recibir.

Pero para poder dar es importante entender qué estamos dando, ya que existen muy diversas formas de expresarnos y lenguajes casi infinitos. Estos lenguajes dependerán, como lo menciona Dewey, del medio o el material que transformemos, éste puede ser incluso nuestro propio cuerpo, con la danza, la moda, las perforaciones o los tatuajes, los cuales forman parte de la expresión de diversas identidades juveniles, con lo cual se habla en ocasiones de una expresión juvenil. También el lenguaje puede ser nuestro material, como cuando emitimos opiniones o construimos poesía. Llamamos además expresión simbólica a toda aquella manifestación de nuestro yo, que está dada a través de símbolos, con lo cual decimos en un movimiento, un gesto, frase o gráfico, mucho más de lo que en sí mismo dice, ya que representa sólo una parte de un todo y se construye, como comenta Read, a partir de metáforas.

En este sentido podemos afirmar que la expresión es en sí misma simbólica en todos sus contextos. Un ejemplo de ello es el juego infantil, donde el niño aprende a actuar a partir de un “como si”, es decir, juega a que un trapo es un bebé, o se mira a sí mismo como un vaquero o una maestra. Con lo que es justo el juego una de las primeras y más importantes formas de expresión simbólica de los seres humanos, el cual permite posteriormente acceder a otros tipos de simbolización, tales como el lenguaje verbal o incluso el lenguaje visual, dando pie a la gran capacidad más sorprendente y admirable en el ser humano, que es la posibilidad de desarrollar pensamiento simbólico, no como una actividad intrínseca, si no como una consecuencia de su interacción con otras personas, en una cultura determinada que permite su expresión, a partir de distintos medios.

Uno de estos medios especialmente sorprendentes y admirables, que han acompañado al hombre en sus etapas más primitivas, es justamente la expresión artística, que permite al ser humano crear para sí y para otros, además de un gran número de funciones que se abordarán en el siguiente apartado. La expresión artística se refiere a aquél tipo de expresión que emplea materiales o medios artísticos para manifestarse, tales como el lenguaje de la danza, la música, el teatro o las artes plásticas, las cuales son parte medular de este proyecto y emplean un lenguaje visual.

Dentro del lenguaje visual, existe la expresión plástica, entendida como “el dibujo, la pintura el modelado o cualquier otra técnica que sirva para experimentar con estructuras, reafirmar y plasmar vivencias, desahogar angustias y desarrollar la creatividad”⁵¹. Este tipo de expresión puede considerarse un subtipo de la expresión artística.

La expresión plástica permite generar simbolizaciones tanto en el sentido del *dar*, como en el del *recibir* (de acuerdo a las categorías de Sefchovich) a partir de lo que creamos y a partir de lo que encontramos en los objetos externos creados por otros.

La expresión que se *recibe*, puede ser entendida como una empatía con el objeto, ya que proyectamos en ellos nuestras propias sensaciones cenestésicas o corporales, relativas a nuestros estados emocionales, de esta manera la empatía con el objeto se hace estética. Este es un principio que más tarde será retomado para la explicación de procesos expresivos de la personalidad en el arte visual. Esta relación entre lo que vemos y lo que sentimos, tiene una amplia influencia cultural y es aprendida, por ejemplo, en nuestra cultura se tiende a asociar el color azul con la melancolía o con lo frío, de manera que un cuadro con estos colores tenderá a proyectar una sensación de abatimiento que estemos

⁵¹ SEFCHOVICH, Galia y Gilda Waisburd (1985), Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica, México: Trillas pp. 18

experimentando en ese momento y a propiciar nuestra empatía con la obra, y por lo tanto, a resultarnos expresivo.

Pero esta lectura expresiva de la obra de arte también se relaciona con nuestra propia historia personal y con nuestra biografía en imágenes y asociaciones de éstas con sucesos o sensaciones determinadas, que forman parte de un bagaje inconsciente de símbolos con diversos significados, que se activan frente a cualquier evocación externa provocándonos determinada emoción. Es por ello que se vuelve tan importante ampliar esas experiencias visuales y proveer a nuestra mente de nuevos códigos, además de representar los ya existentes.

En el segundo sentido de la expresión, el *dar* puede ser llamado también autoexpresión, haciendo referencia al término empleado por Plazaola. Al hablar de la autoexpresión nos referimos al propio impulso intencionado de expresar algo que no sabemos qué es, pero que nos produce alguna sensación de incomodidad al no ser externado.

Al respecto Collingwood comenta que la emoción no expresada genera angustia y opresión, que cuando logramos simbolizar produce una sensación de aligeramiento, una especie de catarsis. Cuando esta expresión simbólica es manifestada, la persona no es del todo consciente de lo que este proceso, ya que no elige la emoción que desea expresar ni tampoco a quiénes quiere hacerlo, pues si bien la expresión puede conducir a la comunicación, no son sinónimos.

En la comunicación se debe tener claro tanto el mensaje como a quién va dirigido, tal es el caso del diseño de un cartel, una conferencia o una charla de pareja sobre temas conflictivos. En una conferencia por ejemplo, intentamos transmitir un conocimiento, pero además suscitar una emoción con un fin particular, por ejemplo, producir conciencia social con el fin de obtener voluntarios para un proyecto social. En este caso se trata de afectar al público de manera intencionada, para producir una emoción similar a la que estamos sintiendo nosotros.

La expresión, por el contrario, es un proceso que involucra mucho menos la intención y la conciencia en un primer momento. Nos expresamos para aliviar una opresión, con lo cual la emoción es puesta en algún tipo de lenguaje, en este caso, la imagen. De esta manera, la expresión es un proceso que busca entender lo que sentimos, que se dirige hacia uno mismo y en un segundo momento, a quien quiera entenderla.

El expresar una emoción implica individualizarla, diferenciarla de otras emociones ya que un enojo particular no puede ser igual a otro, si no que surge en un contexto determinado y por una razón específica, con lo cual el externarlo me permite comprender ese enojo en concreto. Esto es distinto a la descripción de una emoción, pues el arte no racionaliza ni etiqueta, expresa. Por lo anterior, la expresión a través del arte no es totalmente racionalizada, aunque si involucra procesos cognitivos. Es por ello que decimos que no se elige qué emoción expresar, sólo se busca liberar la opresión y angustia y comprender esto que estoy sintiendo y que no sé qué es.

De esta forma, tampoco se elige qué emoción es apropiada y cual no, a través del arte, pues la expresión artística nos permite un lenguaje totalmente libre y sincero, sin inhibiciones ni represiones propias de la racionalización. El arte contiene un elemento de inserción en contenidos latentes e inconscientes, que le brinda una riqueza expresiva enorme, es por ello que es empleado además en técnicas terapéuticas.

Sin embargo, estas propiedades también pueden ser intencionadas en procesos educativos, que no busquen indagar a profundidad en los conflictos internos ni modificarlos, simplemente, que le brinden al alumno herramientas de simbolización, que le permitan tener un lenguaje alterno para dialogar consigo mismo, conocerse e interrogarse sobre el mundo que le rodea. En este sentido Dewey nos habla sobre el papel de la experiencia en la expresión, ya que comenta que nuestras vivencias pasadas conforman nuestra personalidad y se incorporan a nuestra vida cotidiana como parte intrínseca de nosotros mismos y nuestras formas de reaccionar o de sentir. Algunos incidentes pueden tener un efecto en la personalidad excitándola y es ahí donde viene la necesidad de expresión (que para él viene etimológicamente de la palabra presión, es decir, la presión que el medio ejerce sobre el artista y su necesidad de expresarse para sentirse mejor). Lo que se expresa incluye tanto las experiencias pasadas, valores y otros elementos incorporados a la personalidad, así como la vivencia presente que generó la incomodidad o presión, que nos llevó a necesitar expresarnos. En palabras de Dewey “Los rasgos que marcan la existencia concreta, provienen de la ocasión presente, el significado, la sustancia, el contenido, provienen de lo que el yo ha asimilado en el pasado”⁵².

Si bien la emoción es producida por una presión interna generada por los objetos o el medio, es muy importante para el joven poder expresarla para recuperar su armonía interna. Es por ello que al lograr expresarse con éxito, el chico produce una emoción estética específica, por lo que la expresión en sus dos dimensiones de dar en la autoexpresión y de *recibir* en la apreciación, están íntimamente asociadas, ya que quien se expresa a través del arte,

⁵² DEWEY, John (s/a), El arte como experiencia, México: Fondo de Cultura Económica pp. 64

genera un objeto susceptible de ser empleado por otras personas para simbolizar a su vez sus propias emociones en esa imagen.

El taller aquí presentado por lo tanto, intenta ser una mera introducción para los alumnos a ese lenguaje simbólico interior, a través de herramientas específicas descritas en el apartado anterior, que forman parte las artes plásticas.

Arnheim nos dice que la expresión simbólica pueden propiciarse en el aula, básicamente a partir de dos tipos de ejercicios, el primero consiste en la representación de un esquema formal, el cual implica capturar las cualidades de éste, tales como la ligereza, la pesadez, etc. Con lo cual al alumno se le dan instrucciones de representar cualidades de los objetos. El segundo implica un tema como la niñez, la violencia, la felicidad, etc. Es esta indicación la que se siguió prioritariamente en el taller, combinando además los dos tipos de expresión a través del *dar* (autoexpresión) y *recibir* (apreciación). A los chicos se les mostraron imágenes que habían sido creadas por graffiteros en las calles y se les pidió que expresaran verbalmente qué les transmitían, con lo cual los alumnos crearon historias que proyectaban principalmente sus miedos y experiencias. Posteriormente se les pidió que crearan en equipos imágenes que simbolizaran las historias conflictivas y angustiantes (de delincuencia, violaciones y asesinatos) que habían imaginado y después las alternativas que veían para que los personajes cambiaran su historia, con lo cual también se expresaban a sí mismos tanto en sus ansiedades y angustias, como en sus deseos.

De esta forma en el taller se trabajó tanto a partir de imágenes hechas por los chicos (*dar*) como de imágenes prestadas (*recibir*). Con respecto a la producción de imágenes con fines expresivos (el *dar*), definida como una autoexpresión para Plazaola, él la define como un tipo de sentimiento especial, ya que representa la emoción o sentimiento depurado que se experimenta en el momento catártico de la creación, sin embargo, también existe un aspecto creador, el cual puede ser sereno y frío. Para Plazaola la emoción artística es impersonal, ya que es expresión de sentimientos, pero no tal como se vivencian cotidianamente, sino de manera imaginaria, en un plan donde la realidad e irrealidad se funden. Hay una belleza en el acto mismo de crear, que representa la clarificación de una emoción turbia, ya que “nuestros apetitos se reflejan en el espejo del arte y cuando saben que están transfigurados, entonces se produce la emoción que es característicamente estética”⁵³

La obra artística es la emoción recordada en calma, la experiencia de la expresión implica “pasar de un estado en que el hombre es dominado por una emoción, al estado en que la emoción es dominada por él. La autoexpresión es donde el hombre se da a conocer y donde

⁵³ PLAZAOLA, Juan (1991), Introducción a la estética, teoría, historia y textos, España: Universidad de Deusto, pp. 652

se conoce a sí mismo⁵⁴ De acuerdo a esto, el arte además de ser autoexpresivo, puede ayudarnos a manejar nuestras propias emociones, es por ello que la característica de la expresión es que la persona adquiere lucidez sobre eso que expresó.

En ese proceso de conocimiento, existe una autoexpresión, donde además el que crea encuentra un estilo propio. El arte nos da una doble imagen sobre lo que el artista nos dice (significado) y sobre cómo nos lo dice (autoexpresión). En este segundo ámbito se encuentra el temperamento del creador, es decir, su estilo, lo que le da a la obra una presencia del autor. Es justamente este sentido el que se ha priorizado en este trabajo, donde se busca indagar en ese matiz de la obra que expresa la propia personalidad del joven, que sin ser artista ni haber tenido conocimientos o entrenamiento específico que desarrollara su habilidad en las artes plásticas, puede emplear estas técnicas para expresar algo más allá de la historia o la imagen que quiso intencionalmente representar: las utilizó para representarse a sí mismo, para expresar sus emociones y su personalidad.

En conclusión, la expresión en el ser humano es un aspecto indispensable en todas sus vertientes, sin embargo, en este trabajo de intervención nos hemos centrado en la expresión simbólica a través de las artes plásticas. Una expresión encaminada a combatir el imperio del silencio y también de la opresión que se ejerce sobre la subjetividad de los jóvenes en los centros escolares. Una toma de la palabra.

2.2. La función de la expresión artística en la educación

La expresión artística tiene diversos efectos en el ser humano, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y social. En este apartado se abordarán algunas de estas funciones en la educación, particularmente en la juventud.

Algunas de las funciones más importantes que serán desarrolladas son: la integración de procesos opuestos, el desarrollo de habilidades cognitivas, la expresión de emociones y sentimientos y la función social de este tipo de expresión.

En cuanto a los procesos mentales opuestos, encontramos que la expresión a través del arte fomenta la integración de la intuición y el intelecto. Arnheim plantea que se tiende a asumir que existe una separación irreconciliable entre estas dos funciones y que es importante integrarlas, ya que ambas cumplen funciones importantes, pues la intuición capta la estructura del campo como un todo, mientras el intelecto es un proceso mediante el cual

⁵⁴ PLAZAOLA, op cit. pp. 479

se identifican las partes de ese todo⁵⁵. Destaca en esta relación, la importancia de enseñar a los estudiantes a ver el todo, no sólo las partes, y para ello es importante fomentar el desarrollo de los procesos intuitivos.

Al respecto Suzanne Langer comenta que existen dos formas básicas de adquirir conocimiento, una es discursiva y está relacionada con el lenguaje verbal y escrito, y el pensamiento lógico. La otra es la no discursiva, que es justo donde el arte interviene y tiene que ver con los procesos intuitivos, plantea que la intuición es más extensa que nuestro lenguaje y nuestro discurso.⁵⁶

Otro tipo de procesos que vincula e integra el arte en los seres humanos son la *diferenciación y generalización*, ambas son funciones importantes del proceso perceptivo. Mediante la primera podemos identificar objetos diferentes unos de otros, y a través de la segunda, podemos encontrar generalidades o similitudes entre esos objetos, que nos permiten clasificarlos en una categoría específica, como por ejemplo: frutas. Arnheim subraya la importancia de reconocer los elementos constantes de un mundo cambiante, es decir, ciertas generalizaciones, pero al mismo tiempo, la diferenciación es necesaria para encontrar lo característico y único en los objetos. El arte, está muy vinculado a esta segunda función, que nos permite ir al detalle, a la esencia de las cosas, especialmente las artes visuales.

Al respecto, Eisner comenta que las escuelas tienen la encomienda de desarrollar el intelecto y que al arte se le percibe como producto de las emociones, por lo que no se ha valorado tradicionalmente, sin embargo, el arte es una actividad tanto basada en el sentimiento como en la razón, por lo que es importante modificar el concepto de cognición que normalmente se maneja en la educación, sólo partiendo de esto, se puede dar una revaloración del arte en la educación.⁵⁷ De ahí que otro punto importante es que en el arte y en concreto en la expresión artística, se da una complementación entre estos procesos tradicionalmente entendidos como antagónicos.

Otro aspecto relevante dentro de la función del arte en la educación, es el desarrollo de las habilidades cognitivas. El arte permite tener una amplitud de percepciones, que más tarde se reconvierten y generan la materia prima de futuras cogniciones. Esto se da porque la percepción es nuestra forma de incorporar datos del mundo. Los seres humanos incorporamos información del mundo exterior a partir de los sentidos, en forma de

⁵⁵ Confrontar en ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. En Arnheim, Rudolf (1993). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Estética 2 P.p. 16-17

⁵⁶ Confrontar en ISLAS, Hilda Comp. (1995), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, México: Conaculta

⁵⁷ Confrontar en EISNER, Elliot (1995) *Educación la visión artística*., Barcelona: Paidós, Colección Educador p. 6-8

sensaciones (pueden ser visuales, táctiles, auditivas, etc.) E inmediatamente después hacemos una interpretación de esa misma sensación. Por ejemplo si yo toco el pétalo de una rosa notaré que es de una textura suave. La información que yo tengo sobre estas texturas es agradable, con lo cual mi percepción será de suavidad asociada al placer.

En el caso concreto de las artes visuales, los colores y las formas tienen un importante papel en la percepción visual, donde mientras más información sensorial tenemos, más se enriquecen nuestras cogniciones, al alimentarse de nueva información y reconstruir entre el material anterior y el nuevo, nuevas posibles combinaciones. De esta manera se enriquece el pensamiento de los jóvenes además para tener temas posibles para elaborar por ejemplo un ensayo académico. El arte visual es pues una excelente fuente de imágenes cargadas de múltiples posibles interpretaciones, con lo cual la información que aporta es de una gran utilidad para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, especialmente si estas imágenes son empleadas de manera intencionada para generar reflexiones y aprendizajes.

Por otra parte, los procesos del pensamiento se apoyan en las imágenes, por lo que ver implica pensar, en este sentido, mientras los jóvenes tengan una gama más amplia de imágenes, su pensamiento tiene también más información y más posibilidades para procesar nuevos datos.⁵⁸

Con esa información que ha entrado en la mente del joven, se llevan a cabo muchos procesos importantes, uno de ellos es la representación, que consiste en crear algo a partir de la información incorporada, ya que el sujeto deberá ingeniárselas para representar la esencia de lo que percibe y procesa en los límites dados (la palabra, el dibujo, etc.) para lo cual las artes plásticas son un medio muy común de representar lo que incorporan los sentidos.

La mayor parte de las representaciones tienden darle forma a un aspecto de la realidad, dado por la experiencia sensorio-motriz, pero además, la representación visual puede también sustituir a la palabra en la expresión de emociones y experiencias con la ventaja de que la imagen nos da la oportunidad de retomar posteriormente las experiencias en el discurso y permite transformar éstas en soluciones concretas a problemas. De esta forma el joven puede transformar su realidad interna.⁵⁹ En este sentido la representación plástica puede ser definida como un “proceso de construcción del pensamiento, fundado sobre la objetivación de las representaciones”⁶⁰

⁵⁸ Confrontar en ARNHEIM, Rudolf. Consideraciones sobre la educación artística. En Arnheim, Rudolf (1993). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Estética 2 p.p. 13-19.

⁵⁹ PAÍN, Sara et al, (1995) Una psicoterapia por el arte, teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva visión, Primera Edición pp. 11-20

⁶⁰ Confrontar en PAÍN, Sara, et al. Op cit. pp. 20

En este sentido, Goodman opina que los objetos artísticos son símbolos, “el dibujo mismo puede funcionar como un *símbolo* (de tipo estético) en la medida que explora todas las posibilidades de la técnica (lápiz, carboncillo, etc.) para descubrir las potencialidades de ella”⁶¹, como los distintos grosores que pueden lograrse, el sombreado o la textura. Funciona también como un *símbolo expresivo* a medida que pueda transmitir emociones, estados de ánimo, etc. Especialmente si el mismo dibujo puede ser percibido por distintas personas como alegre o festivo o triste. Es en la expresión simbólica, como comentábamos antes, donde el joven manifiesta pensamientos, pero además también aspectos importantes en los procesos cognitivos pero que comúnmente se suelen separar de éstos: las emociones y los sentimientos.

La tercera función del arte retomada en este apartado es la expresión de los sentimientos y emociones. Sobre las emociones, Arnheim nos dice que éstas también están vinculadas a procesos de aprendizaje, pues tienen funciones específicas en procesos cognitivos. Distingue entre los tres elementos de la emoción los siguientes: “un acto de cognición (un pensamiento o información), una motivación causada por la cognición (puede ser también lucha motivacional, que nos produce esa información previa) y un despertar causado por ambas (una reacción física)”⁶². El tercer elemento es el único que puede llamarse más acertadamente emocional. Es por ello que la emoción también tiene un alto contenido cognitivo, que también se vincula con la percepción y el arte. Al respecto Gardner comenta que “es en la posibilidad expresiva donde el arte brinda grandes posibilidades, ya que da un medio sin igual de expresar ideas, sentimientos y conceptos que son trascendentales”⁶³.

A su vez Dewey afirma que el arte “ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo: provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida”⁶⁴. El arte brinda la posibilidad de expresar emociones y sentimientos, pero no sólo es sentimiento, pues como ya veíamos, también implica una serie de funciones cognitivas y de reflexión.

Por último, el arte tiene importantes funciones en el aspecto social, ya que además da aspectos personales, una forma pública, pues una vez creada, la obra deja de ser sólo del artista para convertirse en algo de la colectividad. Gardner también reconoce que además de permitir la expresión personal, el arte también facilita la obtención de un logro artístico, el cual es intensamente personal, pero también es fuertemente social y les da la posibilidad de ser reconocidos por sus creaciones por otros miembros de su sociedad o cultura.

⁶¹ Citado en Gardner Howard (1987) Parte II Desarrollo artístico en los niños: en Gardner Howard, *Arte, mente y cerebro*, Ed. Paidós, Buenos Aires. Colección Studio. p.p.116.

⁶² ARNHEIM, Rudolf, op cit. Pp. 31-37

⁶³ Gardner, Howard, op cit. pp. 117

⁶⁴ Citado en EISNER, Elliot, op. cit. pp. 5

El arte también expresa los valores más apreciados en determinada época, a la vez que sirve para criticar a esta misma sociedad donde han sido creados. Proporciona también “vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.”⁶⁵ Aunque también critica y cuestiona estos mismos valores de la sociedad a la que pertenece.

El arte como producción cultural, también contribuye a la reproducción social, entendida como “la sucesión de relaciones entre las clases sociales, en la medida en que esas relaciones son necesarias para la continuidad del modo de producción capitalista”⁶⁶.

Paul Willis aborda la reproducción de la sociedad, a partir de sus elementos, donde la producción cultural, nos dice, “son los significados en torno a la relación social y los procesos ideológicos”. Es también el uso creativo de los discursos, significados, prácticas y procesos de un grupo.⁶⁷ En este sentido, Willis plantea la existencia de una clase dominante que buscará preservar el poder, pero también reconoce una capacidad de resistencia y de cambio a la clase dominada. Es en este plano de la producción cultural, donde las creaciones artísticas de la juventud tienen también cabida.

Willis nos comenta que la reproducción cultural también tiene una parte de creativa y activa, por lo que se asume que es parte integral de un proceso complejo, donde operan numerosas fuerzas, que contribuyen o limitan el cambio social.

Estos aspectos sociales son importantes para analizar el arte juvenil, como manifestación contracultural, tal como se comentó en el capítulo anterior. En el arte de resistencia existe un deseo de ir contra aquello que oprime, que limita. Por lo tanto, la producción artística puede ser analizada también desde esta postura y su empleo en la educación puede ser estudiado desde este punto, en su dimensión creativa y transformadora. Especialmente aquellas manifestaciones artísticas populares y expresivas, que no requieren una formación específica ni de materiales especiales para ser creadas.

⁶⁵ EISNER, Elliot, op cit p 11

⁶⁶ WILLIS, Paul (1981) Producción cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En Velasco H. García, F.J, Días de Rada, a. (1993) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta. Pp. 431-461.

⁶⁷ WILLIS, Paul, op. cit.

2.3. Las artes plásticas

Dentro de las artes plásticas, existen técnicas particulares que varían de acuerdo a los materiales empleados con respecto al efecto o resultado que se desea obtener. Dentro del taller fue importante seleccionar aquellas que no requerían una formación previa para los alumnos, ni ninguna habilidad particular, ya que la mayor parte de los jóvenes no tenían una formación anterior en esta área y por lo tanto no contaban con un desarrollo de destrezas específicas, necesarias para otro tipo de actividades. Otro criterio de selección fue el fácil acceso a los materiales, buscando que fueran económicos y de sencilla adquisición, debido a que era una escuela pública y de una zona urbano popular, por lo que no se les podía solicitar materiales costosos, así que yo cubrí el costo del taller, con los medios que tenía al alcance como papel kraft, gises de colores, revistas, fotocopias, fotografías, papel blanco, pegamento y tijeras.

Algunas de las técnicas abordadas en este trabajo de intervención fueron el dibujo, como elemento fundamental del taller y el *collage* como técnica secundaria, además de algunas otras técnicas y procesos complementarios, como el garabateo o los gises de color, que pueden ser incluidos dentro del propio dibujo. Es por ello que considero necesario explicar en este apartado las técnicas más importantes empleadas y sus posibilidades expresivas. Comenzaré con una breve introducción al collage, para continuar con una explicación más extensa sobre el dibujo, el cual estuvo presente en distintas modalidades durante todo el taller.

El *collage* surge en el contexto de las vanguardias y la experimentación implícita que estas corrientes proponían en sus técnicas. “Consiste en una imagen creada con recortes y retazos de diversos materiales que pueden ser de dos o tres dimensiones⁶⁸, es decir, un sobre un soporte plano o una escultura.

Esta técnica permite gran libertad al mezclar distintos materiales en una misma obra, además de que las personas que no han explorado su habilidad para el dibujo pueden sentirse menos inhibidas y más cómodas con esta técnica.

El collage ha sido empleado en técnicas educativas y terapéuticas para encontrar nuevas formas de narración personal a través de la imagen, pues permite plasmar contradicciones que expresan las distintas facetas de las personas y estimula la habilidad de mirar las cosas desde diferentes perspectivas. Por otra parte permite una labor de síntesis al integrar las partes en un todo. Esto se da porque su elaboración asemeja a la percepción de las cosas,

⁶⁸ ARIAS, Diana y Vargas, Claudia (2003), La creación artística como terapia, Barcelona: Integral. Pp. 165

la cual no se da en forma ordenada si no en partes que más tarde adquirirán una congruencia entre sí, vistas en su totalidad. Por esta razón es recomendable que el collage vaya surgiendo entre los elementos y que no se tenga una idea preconcebida demasiado rígida del resultado esperado.

Para esta actividad en el taller se utilizaron cartulinas, pegamento y recortes de revista, pues son materiales de fácil acceso y manejo. El uso de tijeras fue opcional, ya que también es posible rasgar los materiales. Los jóvenes elaboraron collages sobre las emociones que conocen, con el fin de reconocerlas como parte de sí mismos, posteriormente elaboraron una composición en equipo sobre alguna emoción particular elegida por ellos mismos.

El dibujo a su vez, fue un importante elemento en el taller, ya que los chicos elaboraron distintas historias o composiciones en equipos y se las ingeniaron para elaborar representaciones de aquello que querían expresar, aún sin haber tomado clases antes ni tener una habilidad desarrollada para la representación bidimensional de figuras tridimensionales, con lo cual los resultados no fueron productos que se destacaran por sus cualidades artísticas o su dominio de la técnica, si no creaciones de gran expresividad, con lo cual estos trabajos generaron elementos importantes para un análisis de su personalidad y emociones, a través del dibujo, el cual se incluye en la parte final de este trabajo. Entendemos por dibujo, en su acepción más amplia “representación gráfica de la imagen que se traza, de modo más o menos complejo, sobre una superficie que constituye el fondo”.⁶⁹

El dibujo es muy importante en la educación, ya que les permite a los adolescentes, entre otras cosas: “Ser capaces de poseer simbólicamente lo que ellos quieran, pueden convertirse en otra persona, estar en otro lugar o existir en otra época, expresar emociones, divertirse y sorprenderse, al tiempo que favorece su autoestima cuando se dan cuenta de que son capaces de dominar una técnica y crear objetos interesantes y bellos.

Por otra parte tanto el dibujo como el collage les permiten recombinar elementos a partir de lo que conocen y generar modelos posibles de mundos alternativos, o bien, situaciones hipotéticas en las que se sentirían más cómodos y felices. El dibujo es además el primer sistema simbólico que los niños adquieren fuera del ámbito de la educación no formal, y que les permite la exposición de sus ideas sobre el mundo.

La simplicidad, es en un primer momento parte intrínseca del dibujo, ya que los niños y adolescentes buscarán trazar en las menores líneas posibles una idea cada vez más

⁶⁹ Diccionario Planeta (1990), F. Marzá coord. de la obra, Barcelona: Editorial Planeta pp. 429

compleja. Sin embargo, también existe un deseo de añadir cada vez mayor complejidad, con lo cual el dibujo se ve tensionado entre ambas tendencias: simplicidad y complejidad.

Aunque el dibujo tiende a evolucionar hacia un mayor realismo, éste no es el fin único del dibujo pues a pesar de que mucho se ha hablado de una etapa del dibujo llamada *realismo fortuito* donde el niño a partir de un garabateo espontáneo de figuras, líneas o formas, descubre que puede crear una semejanza casual con algún objeto o figura. El niño entonces la nombra asociándola al objeto, con lo cual es posible que el niño busque después dibujar con mayor intención aquella imagen que le salió por casualidad. Sin embargo también es cierto que el dibujo en el ser humano también es una cuestión cultural, que no necesariamente tiende hacia el realismo como forma evolutiva, puesto que el niño naturalmente imprime dos aspectos a la actividad del dibujo: su propia satisfacción y su socialización. La primera es puramente por disfrute personal, la segunda implica complacer a quienes observan su dibujo y le piden que dibuje más detalles cada vez, como por ejemplo su madre cuando le pregunta al contemplar su dibujo ¿y dónde está el cabello de tu hermana? Por lo tanto, en casos donde la cultura a la que el niño pertenece fomenta la abstracción como forma de representación, el niño también tenderá a imitar estos estilos, en lugar de representar o imitar al objeto tal como es.

El desarrollo del dibujo del niño y adolescente necesita una retroalimentación, un bagaje de imágenes que pueda tomar prestadas y que enriquezcan su capacidad y su interés por representar objetos externos, si esto no ocurre, su dibujo se vuelve pobre y esquemático, fijándose en etapas de desarrollo anterior, o como lo dice Wilson “Cuantas menos influencias gráficas reciba un estilo, tanto más previsible y gráficamente limitado resultará”.⁷⁰ De esta forma, al igual que el lenguaje verbal, su lenguaje icónico se estanca y con ello pierde posibilidades expresivas. Esta necesidad de alimentarse de códigos creados por otros nos refiere a De Certau, cuando habla que en el proceso de construcción de una expresión autónoma a través de la palabra, es necesario tomar el lenguaje prestado, con sus acepciones tradicionales, para poder posteriormente darle nombre a la realidad que observamos.

Es por ello que los niños adquieren desde muy pequeños esta serie de códigos de la imagen a través de los procesos de desarrollo y socialización. La escuela por ejemplo les enseña de forma muy clara, que los árboles se dibujan con colores café y verde, sin enseñarlos a observar la realidad o bien a inventarla, con lo cual los pequeños atraviesan por un período de aprendizaje de las reglas sociales, que incluyen normas de representación plástica.

⁷⁰ Wilson, Brent, et al (1987) La enseñanza del dibujo a partir del arte, España: Paidós. Pp. 35

Sobre el desarrollo artístico de los niños y adolescentes Howard Gardner⁷¹ comenta que es durante la primera infancia donde los niños son más propensos a la creatividad y a la actividad artística, con lo cual durante la edad preescolar los niños tienen una creatividad fuera de serie, que más tarde disminuye en las aulas de la educación básica, durante la llamada etapa literal, donde los niños reducen significativamente la cantidad de dibujos que crean. En esta etapa el niño se preocupa por el realismo y el deber ser en el dibujo. Esto le permitirá más tarde poder romper esas normas (y hacer dibujos abstractos, si así lo desea). Posteriormente existe un período llamado sensible en los años anteriores a la adolescencia donde el chico puede desarrollar su interés y habilidad de forma mucho más creativa, rompiendo las reglas realistas aprendidas en la etapa escolar.

A su vez Lowenfeld define cinco etapas del desarrollo del dibujo infantil que van desde la etapa del garabateo en los niños pequeños, seguida de la etapa pre esquemática hasta los siete años donde el niño hace sus primeros intentos de representación. Después viene la etapa esquemática que llega hasta los nueve años y la del realismo que termina a los 12 aproximadamente. La última de estas etapas se da alrededor de los catorce años, cuando puede aparecer un real interés en lo artístico.

En medida que el joven explore distintas técnicas, puede descubrir diversas potencialidades en el dibujo, tiene mayores herramientas y logra construir un símbolo expresivo de manera que se vuelve capaz de transmitir emociones, estados de ánimo, etc.

En la adolescencia esta expresión está caracterizada por el desarrollo de principios estructurales y de diseño, que ya se habían comenzado a adquirir en otras fases de la infancia, pero que ahora resultan mucho más significativas, en términos simbólicos. El adolescente comienza a construir metáforas en sus dibujos. Utiliza la estructura visual como una forma de cuestionarse sobre su identidad personal y la realidad externa. El dibujo del adolescente expresa su propia personalidad, en la búsqueda de una identidad propia, donde romperá las reglas adquiridas en la infancia, con lo que sus obras exploran alternativas distintas a la sola representación de la realidad.

El adolescente representa acciones que no son registros directos de cosas reales, si no producto de diálogos internos, que tienen lugar dentro del proceso del dibujo. Estos significados generalmente no le son fáciles de expresar con palabras, con lo que el joven va abriéndose paso a la posibilidad infinita que le brinda la capacidad de expresarse y conocerse a través del arte visual.

⁷¹ Confrontar en GARDNER, Howard (1987) Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad, Buenos Aires: Paidós Pp. 109

En esta etapa, entre los 12 y los 13 años hacen su aparición las caricaturas más expresivas que realistas, especialmente en los varones. En las niñas abundan en esta etapa los “personajes filiformes, en cierto modo descarnados, cuya representación es totalmente naturalista. A la misma edad pueden verse entre algunas de ellas, curiosos motivos fantásticos, francamente irrealistas, pero cuyo simbolismo es a veces evidente, así como animales grotescos o monstruosos”⁷².

Para Lowenfeld existen dos tipos de dibujo en la adolescencia, el visual, caracterizado por un sentido realista de representación fiel de la realidad y el tipo de los captantes, mucho menos numerosos, según investigaciones, donde se busca una expresión cada vez más personal, más autónoma y menos sujeta a las apariencias objetivas. El tipo visual, al ser el más frecuente, es responsable en cierta medida de que muchos adolescentes dejen de dibujar al no encontrar en sus dibujos parecido con lo que ven, con lo cual ven sus obras con una fuerte autocrítica, que a su vez es un importante factor de empobrecimiento de la actividad gráfica, perdiendo así un gran recurso para la autoexpresión.

2.4. La expresión simbólica como oposición al orden social establecido, el caso del graffiti.

Las artes plásticas tienen una gran tradición como instrumento de oposición frente al orden establecido. En México no hay más que citar el ejemplo del grabado, en particular las obras de José Guadalupe Posada, las cuales contenían una fuerte dosis de crítica política y social.

En un ámbito menos difundido en la historia del país, pero sumamente constante, tenemos también los escritos y dibujos elaborados sobre las paredes de manera clandestina, desde muchos años atrás, que expresaban inconformidad frente a situaciones específicas. En este sentido es importante destacar que al comenzar a intervenir en la secundaria Francisco Zarco, pude notar que las paredes estaban pintadas con frases agresivas y dibujos obscenos. En esta escuela era muy evidente que los chicos estaban usando las paredes para expresar aquellas cosas que no podían decir, debido a la fuerte opresión de las autoridades, que en repetidas ocasiones se burlaban de ellos, les decían cosas negativas sobre su aspecto, sobre su voz, su postura, etc. El director, en particular, al intentar mantener la disciplina en el aula, tenía un estilo autoritario de liderazgo en el grupo, que resultaba ofensivo aún para los observadores externos, como era mi caso. Después de observar el trato que se daba a los alumnos, era evidente que las paredes estaban gritando algo.

⁷² OSTERROETH, P.A y P. Oléron ((1977) Tratado de psicología del niño, España: Morata, pp. 67

Si bien el graffiti no fue un tema central en este capítulo, se retoma como un ejemplo de las manifestaciones de resistencia frente a los abusos del poder, que los jóvenes manifiestan a través de la imagen. En este apartado se abordará el graffiti como forma de oposición al orden establecido, porque fue parte de lo que se detectó en los intereses de los chicos y se trabajó en el análisis de imágenes de este estilo en una sesión, generando muy buenos resultados en los jóvenes.

Dentro de la historia de resistencia a través de la imagen en nuestro país, saltan a la vista inmediatamente las pintas o graffitis en muros que no estaban destinados para este fin. Un ejemplo de ello es el que narra Leila Gándara como uno de los orígenes más remotos del graffiti en México durante la época de la conquista, ya que después de la caída de Tenochtitlán, en 1521, los hombres de Hernán Cortés habían arremetido contra las dos personas que tenían el control de los tesoros: Cortes y el tesorero del rey, Alderete, por lo que se desató una batalla en las paredes. Los hombres escribían en las paredes de la casa de Cortés, en Coyoacán, que tenía paredes blancas. Escribían frases como las siguientes “no nos nombremos conquistadores de la Nueva España, sino conquistados por Hernán Cortés” o “¡Oh, qué triste está el alma mea, hasta el oro no vea!”

El muralismo mexicano es por otra parte, el antecedente del graffiti monumental para Ricardo Buli⁷³, a pesar de que esta escuela pictórica fue apoyada por el estado, a diferencia de las manifestaciones callejeras e ilegales.

Castillo Berthier a su vez, ha estudiado el fenómeno del graffiti en las bandas, pues comenta que en la ciudad de México, desde principios de los ochenta se dio el uso de aerosoles para pintar *tags*⁷⁴ y textos en algunas zonas muy marginales, donde además los jóvenes empezaron a pintar murales populares⁷⁵.

Para José Manuel Valenzuela Arce, el graffiti implica un nuevo uso de los espacios públicos que se desarrollan con la urbanización. Involucra también una pelea simbólica por los espacios físicos para poder darle cabida a la propia palabra, lo cual recuerda a la revolución simbólica a la que se refiere Michel de Certeau, donde el expresar lo indecible a partir del habla o del dibujo es una forma de reconocer aquellas cosas que todos notan, pero de lo que nadie habla, es una manera de hacerlo evidente para poder cambiarlo.

Valenzuela ubica en México los antecedentes recientes del uso del graffiti en las pintas con demandas sociales que realizaban las organizaciones políticas y comunitarias, que

⁷³ Confrontar en BULL, Ricardo (2005), Graffiti, arte urbano: educación, cultura e identidad en la modernidad. UPN, México pp. 120

⁷⁴ El tag es una especie de firma diseñada por los grafiteros para definir su identidad. Puede ser individual o colectiva.

⁷⁵ Confrontar en CASTILLO Berthier, Héctor, op cit. P. 68

recurrían a las paredes para expresar sus demandas. Más tarde, durante la segunda posguerra, con el aumento de la juventud como grupo social, se redimensiona el concepto de graffiti, el cual resurge reclamando espacios y cuestionando la forma de vida, adquiriendo muy diversas y novedosas expresiones, algunos ejemplos de los escritos son: ¡Somos un chicle que Dios tritura sin piedad!, ¡El onanismo es la alternativa! o ¡No se puede tapar el sol con un fraude!

Las marcas de identidad pueden ser murales o graffitis. Existen también murales en las ciudades fronterizas entre Estados Unidos y México, donde los cholos recuperan signos importantes de la cultura mexicana y buscan identificarse a través de ellos. A esto se le equipara a un movimiento cultural de resistencia sociopolítica. Algunas de estas imágenes son religiosas, como en el caso de la virgen de Guadalupe.

Por otra parte, para Lelia Gándara es importante distinguir el graffiti en general, del graffiti hip hop, este último en México forma parte de las llamadas Tribus Urbanas de los noventa, pero tiene origen en 1969, con el nacimiento de un movimiento mundial que se convertiría en una forma de vida. Este movimiento se denomina hip hop, y tiene dos significados, “Hip” es una forma de hablar propia de los negros americanos, y “Hop” quiere decir bailar. El Hip Hop lo constituyen cuatro estilos o elementos bien definidos, el *break dance (baile)*, el graffiti (pintar), el Dj (mezclar música) y el Mc (rapear).

En sus inicios este movimiento utilizaba el graffiti como forma de expresión identitaria y de resistencia cultural, este tipo de graffiti privilegia ante todo la expresividad de la imagen y puede incluir elementos escritos. Cuando hablamos de expresión, es importante problematizar este concepto, ya que tiene distintas aristas y perspectivas. Este tema será abordado en el siguiente apartado.

Sin embargo, a pesar de que el graffiti surge como una manifestación de resistencia juvenil, éste también ha sido mediatizado en ocasiones por intereses económicos o políticos como parte de las estrategias de los sectores gubernamentales para mantener controlados a los jóvenes a través de concursos o del préstamo de paredes a cambio de incluirlos en sus listas de beneficiarios para que sea visible el “apoyo a la juventud” o bien para llenar con muchos números la falta de iniciativas reales para el desarrollo de temas importantes como el empleo, la vivienda o la educación.

Por otro lado, la represión también ha sido visible, cuando la cooptación no ha sido suficiente, como con la reforma de 2001, donde el graffiti pasó de ser falta administrativa a ser un delito. Bien con las medidas implementadas en el 2003 por recomendación del asesor y ex

alcalde de Nueva York Rudolph Giuliani, contenidas en el llamado plan de *cero tolerancia*. El paquete de recomendaciones prevé la creación de una unidad *antigrafitti*, así como la instalación de cámaras de circuito cerrado en unidades habitacionales y en zonas de mayor presencia de *grafitti* y delincuencia.⁷⁶

Este control extremo, quizás se derive del peligro implícito que representan estos jóvenes para la legitimidad del sistema político y económico vigente. Para Ricardo Buil Ríos, el graffiti es “la expresión posmoderna producto de las juventudes de fines de milenio, llamadas como la “generación x” o “juventudes fronterizas”⁷⁷ Estos conceptos se refieren a los chicos que han nacido en un mundo de incertidumbre e indeterminación, así como sin un futuro esperanzador, producto de la economía de mercado neoliberal y la globalización. Estas generaciones han asistido a un proceso de pauperización de los niveles de vida.

Para el autor estos son el tipo de jóvenes que conforman la contracultura juvenil. Para explicar este concepto, hace referencia primero al concepto de campo cultural. Históricamente los campos culturales obtuvieron una nueva dimensión cuando la burguesía sube al poder en el siglo XVIII. En el arte se crearían lugares especiales como las galerías y los museos, como el establecimiento de los criterios que formarían parte de la legitimación cultural. Se diferencia también al arte popular, del arte elitista, aunque la modernidad diluiría un poco estas diferencias.

Con toda esta redefinición, se estandariza también lo que es el buen gusto y las cuestiones estéticas. El graffiti callejero, por ejemplo, es para muchos algo que ensucia y afea la ciudad, mientras para otros es algo que la embellece. Al respecto Bordieu distingue tres tipos de gustos: el legítimo o burgués, el gusto medio y el popular. El primero es el gusto establecido por el poder hegemónico, y no tiene ninguna utilidad directa. El gusto popular tiene que ser funcional. Buil comenta además que para García Canclini existe en la actualidad un proceso de hibridación de los elementos que componen las relaciones sociales (incluyendo estos gustos).⁷⁸

La cultura por otra parte, “es el conjunto de actividades sociales y creadoras, transformadoras del ser humano”⁷⁹ En este sentido la cultura se construye en un marco de relaciones sociales, donde existe la dominación, el poder y la subordinación. En la cultura de la modernidad, se da una amplia relación con el desarrollo del capitalismo, donde el arte

⁷⁶ Confrontar en PIMENTEL, Gerardo, *El graffiti, expresión en pie de lucha La banda dice que no dejará de rayar, aunque la SSP cree escuadrones para evitarlo* en *La Jornada* (México), 16 de octubre de 2003

⁷⁷ BUIL, Ricardo, op. cit. Pp. 109

⁷⁸ Citado en BUIL, Ricardo, op. Cit. Pp. 109.

⁷⁹ BUIL, Ricardo, op.cit. pp. 111.

comienza a ser parte del mercado. Con esto se da una estandarización de criterios, unidos a valores sociales de lo que es y no es arte. La cultura se convierte en un bien de consumo y parte del capital cultural.

El capital cultural a su vez puede ser adquirido o incorporado. En el primer caso, es la cultura que poseemos y en el segundo la que vamos adquiriendo a partir de la escuela, la cual es uno de los más importantes medios para incorporar bienes culturales, pero no es la única, también existen los museos, bibliotecas, etc.

El capital cultural adquirido llega de manera inequitativa ya que quienes tienen menos recursos económicos pueden acceder en menor medida a este tipo de cultura, además de que la cultura popular es menospreciada.

De este modo, la cultura hegemónica se impone y domina a partir de la utilización de los medios tradicionales de socialización como la comunicación masiva, la enseñanza escolarizada, las tradiciones, modas, costumbres, etc.

Por lo tanto, el término contracultura remite a toda una serie de movimientos y expresiones culturales, generalmente juveniles, que se mantienen marginados o bien se enfrentan a la cultura institucional. No siempre se da de manera consciente bajo alguna bandera política o ideológica. Esta contracultura se margina actuando en la clandestinidad, o al menos fuera de los canales comerciales.

Haciendo alusión al concepto del arte posmoderno, es justo el gusto popular y de las minorías, el que marcará la pauta para una nueva etapa en el arte y la cultura, donde estas manifestaciones contraculturales como el graffiti en las artes plásticas, se insertan como un ejemplo de rebelión de la imagen, como una posibilidad de existencia y legitimación para el arte callejero, juvenil y popular, que permite la presencia de la voz de los jóvenes a través de la expresión de las tribus urbanas juveniles, incluso en lugares reservados para la alta cultura, como los museos, como se comentaba más arriba.

El graffiti, de esta manera, al igual que otras manifestaciones contraculturales ha demostrado ser una alternativa. Sin embargo como también ya hemos visto, no está libre de esta mediatización política ni de incorporación al sistema económico y social. De esta manera me parece que los jóvenes de las generaciones actuales deben seguir en esa búsqueda de medios posibles para seguir expresándose de otras maneras, a través de distintas técnicas. Las artes plásticas siguen siendo una alternativa vigente y retomar elementos del graffiti es una práctica necesaria en la educación, sin limitarse a ésta técnica,

si no ampliando cada vez más las posibilidades de los jóvenes de extender los medios, los estilos y los soportes, que les permitan decir lo no dicho, evidenciar lo invisible y construir nuevos códigos de relaciones que modifiquen a la larga al sistema educativo, en una constante retroalimentación, para que éste siga siendo vigente, para que no se estanque y se vuelva obsoleto.

En este sentido, Ana María Fernández describe el proceso de la cultura y su vigencia de la siguiente manera:

“Podemos designar a la cultura como instituida, cuando es el resultado de saberes, y organizadores de sentido (...); mientras tanto los cambios a lo instituido como un instituyente. Estos instituyentes son las transformaciones de sentido, es quien renueva, cambia, da movilidad y sufre la inercia de lo instituido (...) lo instituyente opera siempre con la resistencia de aquello consagrado, instituido, que hasta tanto no sea trastocado, opera como un régimen de verdad.”⁸⁰

Es en este proceso instituyente, tan necesario para la propia vida institucional y la vigencia de la cultura, que la contracultura juvenil tiene su principal importancia renovadora. Como diría Alain Touraine, el escuchar la voz de los jóvenes (o mirar sus imágenes) nos permite pasar de una educación de la oferta, a una educación de la demanda, que permita responder a las necesidades específicas de estas generaciones posmodernas.⁸¹

III Leer la expresión: Elementos semánticos de la obra plástica

3.1. Categorías estéticas

Para leer las imágenes producidas por los jóvenes, fue importante construir antes un apartado donde se enunciaran las distintas formas de apreciación de lo estético, es decir de todas aquellas imágenes que pueden despertarnos sensaciones distintas y que contienen en su forma los elementos sensibles y nos provocan alguna emoción estética específica. Estas distinciones que generan una gama de posibilidades de lo que el arte puede transmitirnos, se da porque existen diversas categorías estéticas, cuya expresión está dada por ciertos elementos característicos, que pueden provocar emociones distintas en el espectador.

Para Adolfo Sánchez Vázquez el concepto de categoría procede de la antigua Grecia donde significaba “acusación” o “reproche”, pero terminó por significar “enunciación” o

⁸⁰ FERNANDEZ, Ana María. “De lo imaginario social a lo imaginario grupal” en: Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Nueva Visión. Bs. As. 1993.pp.60

⁸¹ CASALS, Judith, op cit. Pp. 48

“declaración“. La categoría implica distintos modos de enunciar lo que las cosas son de distinta manera. También representan abreviaciones de distintos detalles de la realidad, o peldaños de profundización de ésta.

Las categorías estéticas, por su parte son determinaciones generales y esenciales del universo real que llamamos estético, parten de una categoría más general que es lo estético mismo. Generalmente esta categoría general, que agrupa a todas las demás se ha tendido a ver como sinónimo de lo bello, pero la belleza es sólo una de las distintas categorías estéticas existentes. Es importante partir de que estas categorías son históricas y culturales, por lo que de acuerdo a cada época tienen distinta importancia y serán distintas las consideraciones y las definiciones que se tengan en torno a ellas. Por ejemplo, lo que era bello durante el Renacimiento en Europa, no necesariamente lo sería en la época contemporánea en México.

Durante la Edad Media, por ejemplo, tenemos que lo sublime es la categoría que rige a todas las demás, ya que lo sublime se vincula con la idea de lo infinito y con lo espiritual, visto a partir de la religión de acuerdo al arte cristiano medieval, sin embargo en el renacimiento la belleza será la categoría más importante y estará idealizada y buscada en todos los objetos artísticos.

Lo estético es “la cualidad de un objeto humano o humanizado peculiar, no importa si es natural o artificial, al que por su forma sensible le es inmanente cierto significado. Es un objeto que se vuelve significativo en la percepción (estética) adecuada. Sin embargo lo estético sólo se da en determinadas relaciones sociales que hacen posibles las manifestaciones concretas de su presencia“.⁸²

Dentro de lo estético existen dos elementos: el objeto y el sujeto. Ambos son importantes ya que el objeto contiene ciertas cualidades, pero el sujeto las valora de acuerdo a su propia experiencia y entorno cultural, histórico y social.

Es por ello que el modo que el sujeto y el objeto entran en una situación estética se relaciona además con una ideología y una época específicas donde tiene lugar esta relación mutua y cambiante. Lo estético, para Sánchez Vásquez hay que buscarlo en cierto comportamiento del sujeto ya que lo estético como relación humana en la producción de objetos es conquistado históricamente y no un atributo natural del objeto mismo, a pesar de que la capacidad humana de crear materiales ha estado con él desde que el hombre existe como tal.

⁸² SÁNCHEZ Vásquez Alfonso (1992), Invitación a la estética, México: Grijalbo pp. 150-151

Lo estético como categoría general caracteriza a un tipo de objetos que por su forma sensible poseen un significado inmanente que determina el comportamiento del sujeto que mira estos objetos de acuerdo con su propia naturaleza sensible. Lo estético califica tanto al objeto como al sujeto en su relación humana histórica y social que hace posible la existencia de una situación estética en la que ambos están involucrados. De esta forma son tan importantes las cualidades sensibles del objeto que se aprecia, como del sujeto que las mira y que posee ciertos parámetros culturales que le hacen apreciarlo de una manera particular.

En este sentido, dentro del trabajo del taller es interesante ver cómo los jóvenes han privilegiado un tipo de categorías estéticas sobre otras, de acuerdo a lo que miran en su entorno y a la educación estética que han adquirido tanto en su familia y en la escuela, como a través de los medios masivos de comunicación. Al respecto Acha comenta que “todo hombre desarrolla ideales estéticos: el de belleza y fealdad, tragedia y comicidad, sublime y trivialidad, tipicidad y novedad (...) donde cada ideal viene a ser el máximo grado que imaginamos de cada una de las categorías”⁸³ estos ideales están dados por las necesidades que en nosotros han sido creadas por nuestra clase social, personalidad y cultura.

Para este autor existen en las personas ciertos sentimientos que las hacen propensas a distintas emociones suscitadas por determinadas realidades. Estas emociones pueden verse identificadas con las categorías estéticas básicas y estos sentimientos culturales o individuales se adhieren a ellas. Depende de la predisposición sentimental de la persona y del momento que ella atraviesa, así como de los factores sociales el que una persona pueda percibir distintas cualidades de los objetos dentro de alguna categoría en particular.

Estos factores sociales y culturales están dados por aquello que privilegia a estética popular, especialmente a partir de la oralidad, música, bailes y canciones, muy relacionados con las festividades, especialmente las religiosas. Para el autor existe una manipulación del gusto popular que se da desde la ideología dominante, representada por el poder político. Esta manipulación se da a través de la sentimentalización y estetización de los valores hegemónicos. Los sistemas de valores de la estética y ética popular son bombardeados por la industria cultural de los países ricos que persuaden a dejar los valores tradicionales para adoptar en su lugar los de tales países poderosos. Un caso donde esto es manifestado es el dibujo de Bob Esponja para el mural colectivo, donde este personaje de una caricatura estadounidense de gran éxito comercial, es retomado como un elemento del gusto personal de un grupo de jóvenes adolescentes. Ellos se sienten identificados con esta estética que han visto en televisión y lo integran también a sus propios valores culturales al decir que es

⁸³ ACHA, Juan: Expresión y apreciación artísticas: artes plásticas, México: Trillas: 1993. 57-75

un “Bob Esponja salsero “con una grabadora a lado y una salsa valentina, producida en México. En este sentido hay una fusión de la estética popular tendiente a lo festivo y a la música, fusionada con la estética transmitida por los medios de comunicación. Es así como la estética popular estetiza las cosas a favor de la cultura dominante.

Como ya se comentaba, existen diversas categorías estéticas básicas, las cuales tienen generalmente una clasificación opuesta, de esta forma encontramos la belleza y la fealdad, lo trágico y lo sublime, lo grotesco o lo cómico. A continuación enunciaremos algunas de las más importantes.

Belleza

Para Sánchez Vázquez en las culturas más antiguas como la griega y las sociedades prehelénicas lo “bello “aparece como lo “bien fabricado “o lo “bien hecho“. La belleza del hombre tendía a asociarse al bien moral, así como a su apariencia sensible y física.

La belleza clásica está dada por tres aspectos que son el orden, la proporción y la armonía. Para Platón lo bello representa la idea eterna, perfecta, inmutable de la que participan temporal, imperfecta y diversamente las cosas empíricas bellas.

La belleza se relaciona además con una idea divina cuando es sustantivo y cuando es adjetivo con las cosas sensibles y empíricas que no son bellas de por sí ni en su relación con el hombre, sino como cualidades en las que se manifiesta un principio supremo o divino.

Sánchez Vázquez comenta que existen dos tipos de definiciones de belleza: las que tienen una tendencia a abstraerla de los objetos y de su relación con los humanos y de definirla como un ente en sí mismo, a estas definiciones las llama metafísicas. También existen aquellas definiciones que parten de las cosas bellas y de la relación humana con ellas.

Frente a esto se comenta que lo bello no existe como ideal, si no como un producto histórico de acuerdo a condiciones sociales y culturales específicas, con lo cual podemos llamar bello a un objeto que por su estructura formal, gracias a la cual se inscribe en ella cierto significado, produce un placer equilibrado o goce armonioso. El placer o goce acompaña a toda experiencia estética, no sólo a lo bello, pero el matiz de lo bello es de una mayor serenidad o mayor equilibrio emocional en el efecto placentero o contemplación gozosa.

En el taller encontramos algunos ejemplos de creaciones bellas, especialmente en el ejercicio de la segunda sesión donde los chicos tuvieron que elaborar una composición a

partir de líneas. Hay un trabajo FIG 1 en particular donde se aprecia una calidad especial de líneas que forman curvas geométricamente onduladas, generando la sensación de movimiento. Por otra parte el dibujo tiene una intención aparente de textura y volumen que se aprecia en que las líneas gruesas son más claras en el centro y más oscuras en los bordes. Los colores utilizados son 6: azul como fondo, amarillo, verde y rojo en tres líneas que además poseen repetición y ritmo, lo cual es un acierto del chico, pues al no ser líneas pares, el ritmo se acentúa sin llegar a la monotonía. Una línea frente a estas otras las cruza en primer plano y justo detrás de ella hay otra línea que parece tener más grosor en un extremo, como si se tratase de una cabeza de serpiente en color negro. Hay además un pequeño triángulo negro que hace contrapeso con esta misma línea, lo que genera una sensación de equilibrio y armonía en la composición. En esta creación predomina el orden y la armonía, que son características fundamentales de lo bello.

Fealdad

Lo feo se ha asociado con gran frecuencia con el mal y lo bello con lo bueno en el sentido moral, los personajes buenos son bellos y los malos son feos tradicionalmente en las historias populares.

Lo feo implica la ausencia o negación de la belleza, por lo que también se da históricamente y de acuerdo a la sociedad y a la cultura en que se manifieste es que cambia su contenido. El hecho de que un objeto sea feo no quiere decir que no sea estético, por el contrario, lo feo se da en la esfera de lo sensible y en la experiencia de un sujeto al percibirlo sensiblemente. La fealdad no puede ser disociada de la realidad social en que se genera, la miseria física o espiritual por ejemplo, son enemigas de la belleza.

Lo bello históricamente comienza a cuestionarse ya desde el siglo XVII con pintores como Velázquez, Rembrandt y Ribera que pintan bufones, monstruos mendigos, borrachos o idiotas. Sin embargo es hasta el siglo XIX donde lo bello deja de cobrar importancia privilegiada ya que los artistas comienzan a rebelarse contra los patrones establecidos de lo bello como eje de las obras artísticas. Lo feo no se desvanece o embellece al ser representado en el arte, si no que entra en el arte sin dejar de ser feo porque la fealdad existe en el mundo real.

Lo feo en la realidad lejos de atraernos o deleitarnos, suscita en nosotros una repulsión o insatisfacción y un rechazo que abre un distanciamiento entre el objeto y el sujeto. Sin embargo para Sánchez Vásquez el objeto feo al ser representado se convierte gracias a los efectos de luz y a sus texturas y colores en un objeto grato que place contemplar. Por lo tanto, la fealdad creada puede producir cierto placer y satisfacción, sin estar idealizado o

embellecido.

En el taller se dieron también ejemplos de lo feo, al ser lo desordenado e incluso lo caótico. En la FIG 2 se aprecia una de las historias que los chicos hicieron sobre los personajes de los murales de graffiti. Una de las historias debía ser conflictiva y la otra debía buscar la armonía y las soluciones pacíficas. Esta figura representa la versión conflictiva de las historias de uno de los personajes y en ella se ve una total falta de armonía, además de que las líneas quebradas le dan cierta sensación agresiva, que aumenta su calidad de feo. Hay una cara verde con gesto de maldad o enojo y un globo de texto que dice CUAZ, en representación del sonido de un golpe. Me da la impresión de que representa mucha de la ansiedad de los chicos y que como tal, la pintan como algo feo. Con esto se refuerza el sentido de Sánchez Vázquez sobre que la categoría es tanto objetiva (la posee el propio objeto) como subjetiva, ya que los chicos en este caso representaron algo que está dentro de ellos y que perciben como displacentero.

Lo sublime

La palabra sublime viene del latín *sublimis*, que significa alzar del suelo. Designa algo excelso, elevado y se aplica tanto a las acciones humanas como a los fenómenos naturales. Con lo sublime nos sentimos impresionados o asustados por algo que debido a su poder y grandiosidad se impone ante nuestra pequeñez y limitación. Lo sublime existe en relación con el hombre cuando en un momento lo espanta y después lo eleva.

Para que algo sea sublime tiene que haber cierta distancia con respecto al fenómeno, por ejemplo, en el caso de un huracán o un gran incendio, para que estos puedan contemplarse con gozo. Cuando el sujeto sin dejar de sentirse sobrecogido ante lo grandioso o lo terrible, cuando se afirma sin dejarse anonadar, puede hablarse propiamente de lo sublime como una dimensión estética.

Para Sánchez Vázquez lo grandioso “lo infinito, lo inconmensurable, no de por sí, como simple contenido, sino por su forma es lo sublime en lo estético”⁸⁴ Implica un mirar hacia la grandeza humana en la grande de la propia obra de arte en la contemplación de esta. Para Hartmann la grandeza humana se encuentra tanto empleada para el bien como para el mal, por lo que lo sublime como categoría estética no tiene una implicación moral.

Lo sublime en el arte generalmente se representa en lo divino, o bien en los héroes populares o en los revolucionarios. En el caso del taller esta categoría no está presente, sin embargo es importante tomarla como referencia en contraposición a lo trágico, que si está

⁸⁴ SANCHEZ Vaquez, op cit. P. 210

ejemplificado en las creaciones de los chicos.

Lo trágico

Lo trágico no existe por definición en sí mismo sino en su relación con lo humano. Por ejemplo, en el caso de un huracán, el fenómeno natural no es trágico, a menos que sepamos que por su causa mueren miles de personas u otras se quedan sin hogar.

La reacción natural frente a un objeto trágico es de compasión, ira, horror o indignidad.

Lo trágico en la vida real, generalmente no se puede apreciar como algo estético, porque intervienen cuestiones morales frente a esto, sin embargo, como categoría estética está muy presente en el arte.

En la literatura por ejemplo lo trágico se manifiesta en personajes que se encuentran en situaciones de conflictos y que persiguen fines distintos pero siempre inalcanzables, por ejemplo, en el caso de Edipo.

Los personajes en la tragedia viven experiencias desdichadas y sufren ante ellas, además de que este conflicto generalmente no tiene solución y su desenlace es desdichado. Para Aristóteles una de las diferencias fundamentales entre lo trágico y lo cómico es que la tragedia ennoblece a los hombres, quienes imitan las acciones más altas, mientras que los hombres vulgares, en la comedia, imitan las más bajas. Los personajes de la tragedia no merecen su terrible destino y por eso sentimos indignación e ira, que provienen de nuestra compasión.

Los fines del personaje trágico van a ser siempre elevados y legítimos, donde incluye el sacrificio propio en pro de un valor más alto. Lo que lleva al personaje a ese fin desdichado es la imposibilidad de la conciliación en virtud del carácter de los medios que se persiguen y de los intereses que entran en conflicto. Para Sánchez Vázquez la tragedia en sus formas más perfectas significa una superación dialéctica del pesimismo y optimismo.

En el taller encontramos lo trágico en el dibujo que las chicas hicieron para el mural FIG 3, donde se ve a un hombre golpeando a una mujer. La mujer tiene un ojo morado y sangre de las heridas que le han hecho. El hombre tiene un cuchillo ensangrentado. En este caso la mujer nos genera compasión y simpatía y el hombre indignación, ya que lo que estamos contemplando no es de ninguna manera justo y la mujer del dibujo no merece la situación que está viviendo.

Lo cómico

Lo cómico tiene una cierta naturaleza contradictoria, ya que genera una contraposición frente a una expectativa y su realidad, entre la esencia o contenido de un fenómeno y su forma de manifestarse en una situación dada o bien cuando un fenómeno habitual aparece fuera de su contexto. En lo cómico hay un conflicto, los fines que se persiguen no son vitales ni esenciales y por tanto no pueden ser tomados en serio, a diferencia de la tragedia, donde los fines son elevados pero inalcanzables.

Lo cómico implica una desvalorización del objeto, esto también implica una contradicción entre lo que algo vale realmente y lo que pretende valer. Esta desvalorización de lo real o de lo pretendidamente real es parte de un fenómeno social y de acuerdo a cada época y cada cultura lo desvalorizado será distinto. Generalmente la cultura dominante conserva la seriedad para la clase en el poder y lo cómico es apropiado por el vulgo, lo desvalorizado. En la cultura popular por lo tanto abunda lo cómico tanto en las calles y plazas, como en el lenguaje coloquial y en las fiestas. Lo cómico también se emplea en la crítica social, ya que para Sánchez Vázquez reír es ya una forma crítica social, el reírse de lo solemne o formal es un acto subversivo.

Lo cómico siempre hace referencia a su relación con el ser humano, como un ser capaz de reír, por lo que no tiene una relación directa con la naturaleza. Lo cómico como categoría estética no provoca la risa de las situaciones espontáneas, pero si evoca una sonrisa en calma y un placer estético. Como categoría estética tiene tres características: 1) Siempre va a ser una representación deformada de la existencia humana. 2) La comicidad artística es siempre inventada y no produce el efecto natural de la risa, si no un efecto más sosegado. 3) Siempre se encuentra acompañado de un placer estético al ser contemplado.

Lo cómico tiene tres vertientes básicas: el humor, la sátira y la ironía.

El humor es la desvalorización del objeto pero no se le hunde por completo si no que se le tiene simpatía o atracción y cierta tolerancia o compasión. Es una crítica comprensiva y compasiva, provoca la sonrisa más que la risa.

La sátira es la desvalorización del objeto al grado de querer aniquilarlo, es una crítica mucho más mordaz. Muestra la contradicción entre lo que el objeto pretende ser y o que realmente es sin admitir ninguna tolerancia o simpatía por él.

Encontramos el humor en el taller en el dibujo de la historia conflictiva de uno de los personajes de los murales analizados ilustrado en la FIG 4. En este dibujo hay dos personajes a la derecha en primer plano, ambos sonríen y uno de ellos tiene lentes y al

parecer acné. Hay dos chicos detrás que se nota que son muy fuertes y que los miran amenazantes. El personaje central tiene a un lado la leyenda de Tiburcio, su nombre. En esta imagen se muestra una desvalorización de ambos personajes al frente del dibujo, ya que es evidente que son más débiles que los chicos de atrás, e incluso se les representa con cierto patetismo. Sin embargo, suscitan cierta simpatía y tolerancia.

Lo grotesco

Para Sánchez Vázquez lo grotesco se ha dado en una larga tradición artística que empieza con la pintura ornamental romana de finales del siglo XV que se llamó grottesca, como una derivación del sustantivo italiano grotta (gruta). Estas pinturas eran formas vegetales, animales y humanas que se combinaban entre sí de formas extrañas y fantásticas.

Sin embargo lo grotesco como categoría estética propiamente dicha surge en el siglo XVIII con Justus Moser quien comienza a escribir sobre él.

Lo grotesco se da en el arte por la mezcla de lo heterogéneo y de las transformaciones de lo humano en animal y lo animal en humano que se da por ejemplo en El Bosco.

En lo grotesco conviven elementos de la realidad con formas irreales y fantásticas “engendros del delirio, cosas excéntricas y siniestras, enjambres de sueños que se retuercen y cambian de color (...) esta mezcla y confusión de lo fantástico, lo bello y lo repulsivo, lo que se describe no puede ser más antinatural, arbitrario u extraño”⁸⁵

La aparición de lo grotesco genera siempre un cierto distanciamiento de lo real en el momento en que con su aparición lo real pierde consistencia y se vuelve absurdo. De alguna manera lo grotesco está emparentado con lo cómico, pero le agrega a éste componentes de horror y extrañeza que lo acercan más bien a lo feo o monstruoso.

En este sentido hubo distintos ejemplos durante el taller de lo grotesco en las creaciones de los chicos cuando trabajaron en equipo y dibujaron distintas partes cada uno de algún personaje pasando un mismo dibujo por las manos de todos. Los resultados fueron totalmente heterogéneos y combinaban elementos de muy distintas formas y tamaños, con lo cual el resultado resultaba grotesco.

También realizaron un dibujo con línea ciega (sin ver lo que dibujan, sólo copiando su modelo sin mirar el papel) donde algunos resultados fueron muy fragmentados, como el caso de un rostro que tiene separados la cara de los ojos y no integra todos los elementos faciales, si no que los separa, dando un resultado grotesco FIG 5

⁸⁵ SANCHEZ Vázquez, op cit pp. 246

Lo típico y lo nuevo

Lo típico constituye una categoría estética que consiste en una generalización estética de lo individual o bien, la generalización de lo particular. Un ejemplo de ello pueden ser las normas éticas que son planteadas como universales o válidas para todos. Lo nuevo, por el contrario es lo opuesto a lo típico, es o sorprendente y lo inesperado.

Lo típico es usado en el gusto popular en sus artesanías, audiovisuales y demás producciones artísticas, para Acha “Toda persona imagina o idealiza las características de cada realidad de su entorno. Es posible que el hombre común emprenda las generalizaciones de la realidad concreta sin tener conciencia de su elaboración”⁸⁶

En lo típico y lo nuevo hay una búsqueda por preservar y renovar nuestros sentidos, por ejemplo, en las artes plásticas, ya que sus generalizaciones y estructuras rigen nuestra forma de percibir. La cultura occidental, por otra parte, tiende a sobrevalorar las generalizaciones que favorecen sus intereses y nos alejan de las diversas realidades concretas.

Dentro de los dibujos de los adolescentes, por ejemplo existen estereotipos que buscan repetir a partir de las caricaturas que suelen mirar en la televisión. Esas imágenes representan para ellos lo bello o lo deseable, mientras que lo que no se parezca a ellas resultará poco valioso. Un ejemplo de ello es que en algunos dibujos de línea ciega, los chicos se resistían a dejarse llevar por lo que veían y en lugar de ello copiaban lo que creían ver, muy a partir de los estereotipos visuales, por ejemplo de las caricaturas FIG 8.

En la FIG 8 se aprecian también algunos de los dibujos que realizan los chicos en hojas de su cuaderno, en la parte de atrás mientras escuchan alguna clase o cuando están distraídos. Estas imágenes también son un ejemplo de lo típico que influye en su estilo de dibujar. En la figura 8 se aprecia a tres personajes animados que son muy conocidos entre los jóvenes: Bob Esponja, Una chica superpoderosa y Pokemon. En la figura 8 se nota la influencia de los ojos redondos, la nariz caricaturizada y los dientes de la sonrisa, muy al estilo de estas animaciones. La instrucción en este ejercicio era que no miraran su hoja de papel, si no solo la cara de su compañero, con lo cual los ojos no tenderían a ser representados en su lugar y mucho menos con una forma redonda.

Lo nuevo en cambio será una constante búsqueda de lo original, lo inusual o lo extraño, sin embargo esta búsqueda extrema fue llevada a su máximo por las vanguardias artísticas del

⁸⁶ ACHA, Juan op cit. pp. 72-73

siglo XX donde hubo un cierto abuso que culminó en un culto a la novedad o neomanía. Dentro de los parámetros consumistas esto también es muy frecuente ya que encontramos en la oferta de productos constantemente objetos que si bien son típicos tienen una apariencia de nuevos o se anuncian para nuevos usos.

La novedad es un valor estético para el individuo por la tendencia natural a la creación, sin embargo, esta debe estar unida a la utilidad social, cultural o individual para que realmente sea un valor objetivo original. En el taller se dieron creaciones originales en el ejercicio donde dibujaron entre todos sobre los mismos personajes. La figura 7 es un ejemplo de una creación novedosa hecha por todo el grupo.

3.2. Categorías simbólicas de la expresión plástica

La expresión plástica no es un lenguaje convencional y en consecuencia carece de referentes externos de gramática asumida cultural y socialmente. Este tipo de lenguaje ha sido analizado por diversos autores y en muy distintos trabajos, en este apartado se desarrolla la visión de Goodman a través de Luisa María Martínez. Este abordaje también ha sido retomado en la tesis doctoral de Victoria Morton, asesora de esta tesis.

Dentro de este planteamiento teórico que parte de las ideas de Goodman, la expresión plástica tiene importantes diferencias con el lenguaje escrito en tanto que aquel representa un código socialmente validado y legitimado, que acompaña al hombre durante toda su vida porque es un tipo de código que aprende en su comunidad y que siempre tendrá ocasión de poner en práctica. La expresión plástica en cambio tiene una existencia temporalmente limitada en el ser humano, especialmente si no se desarrolla, ya que en la infancia es un importante lenguaje que se va perdiendo con el tiempo, quedando olvidado y en desuso, sin que sus códigos se conviertan en un lenguaje cultural importante, quedándose únicamente en lo individual.

Es por ello que para Goodman el lenguaje del dibujo no puede descifrarse en códigos lógicos, similares a los lingüísticos, pues tienen entre otras múltiples diferencias, el hecho de que el dibujo es una construcción interiorizada que supone una búsqueda de lo plural en lo singular y al revés y se construye con un material muy personal que no requiere una homologación social. La expresión iconográfica, por lo tanto no nace de un mandato social como el lenguaje escrito, sino del impulso primario que experimenta el ser humano desde pequeño por representar al mundo, obedeciendo otro tipo de reglas que surgen de la búsqueda misma del sentido de las cosas, es por ello que cuando una persona no cultiva este lenguaje, llega a tener una profunda barrera en la edad adulta frente a la posibilidad de

expresarse a través de la códigos visuales.

El término lenguaje implica un sistema de signos interconectados, un sistema semiótico siendo la semiología la ciencia encargada de estudiar todos los lenguajes presentes en la vida social. Para ello deben existir dos premisas particulares: la existencia de un sistema finito de símbolos convencionales y el contar con una serie de normas o reglas que regulen las combinaciones posibles.

El propio arte es un lenguaje simbólico, donde se da una representación que para Goodman es “el máximo exponente del entendimiento humano, a través del cual se manifiestan no sólo los contenidos mentales, si no los movimientos emocionales que impregnan el ejercicio del conocimiento”⁸⁷.

El arte no discurre en torno a los valores, sino que es un lenguaje de valor solamente los presenta sin discutirlos, como comenta Susan Langer “el artista no dice nada, sino que muestra”⁸⁸

Goodman establece dos tipos de símbolos los discursivos y los presentativos. Los primeros son sistemas de signos que tienen reglas sintácticas y semánticas comunes, convenidas previamente y cuyo significado se puede desglosar. Un ejemplo de esto es el lenguaje matemático o el lenguaje escrito. El otro sistema, el presentativo, es en donde los símbolos se muestran como una estructura coherente y deben ser captados de una manera global y simultánea, transmitiendo sus significados a través de connotaciones, sensaciones, asociaciones, constituyendo un mensaje no traducible. Este segundo tipo de símbolos son los que materializan configuraciones simbólicas de base emocional, cuya estructura significativa no permite una separación sin perder su carácter comunicativo. De esta manera la expresión en el arte es parte de un tejido complejo en el que existe una toma de conciencia de las propias emociones y las ajenas.

En cuanto a la dimensión sintáctica de las artes, Goodman nos comenta que una obra plástica se compone de elementos que se presentan simultáneamente en la percepción, pero no consta de un vocabulario fijo y referencial, por lo que requieren de una interpretación no sujeta a las convenciones.

En la obra plástica es muy importante la disposición de los componentes estructurales, ya que ésta determina los significados, por lo que la eficacia semántica depende en gran parte del grado de densidad sintáctica.

⁸⁷ MARTINEZ, García Ma. Luisa (2004), *Arte y símbolo en la Infancia*. Un cambio de mirada. España: Editorial Octaedro-EUB pp. 28

⁸⁸ Citado en G MARTINEZ, García Ma. Luisa (2004), op cit. Pp. 30

Existen tres planos o estratos de diferenciación semiótica en las artes plásticas, es decir, del modo en que funcionan los signos y símbolos, estos son:

1. *Plano literal*: Es un plano informativo, donde las imágenes denotan de modo muy similar al del discurso ya que pueden ser traducidas en palabras. Es el tema del cuadro donde apreciamos la arquitectura, las modas, las costumbres etc.
2. *Plano estructural*: Es la disposición de los elementos, es decir las líneas, la superficie, el color el claroscuro y sus relaciones de dependencia espacial, articuladas en torno a factores expresivos como el ritmo, el contraste, la proporción, el equilibrio, etc. establecen las relaciones entre las partes que determinan un nivel más profundo donde se da la transmisión de valores propiamente estéticos.
3. *Plano informal*: Es un plano no articulado que expresa la emoción vinculada a la conciencia de sensaciones puras, independientes de los códigos socioculturales, se basa en procesos intuitivos, no reflexivos. Es el carácter del trazo, el color en sí mismo, las texturas, etc.

Por otra parte, Goodman establece un sistema notacional donde expresa que para que una obra plástica se pueda interpretar es importante tener en cuenta sus cualidades expresivas y estéticas como la plenitud, la densidad, etc., por encima de las cualidades estrictamente denotativas. Define cinco indicadores que sugiere para un diagnóstico de lo estético. Este sistema será empleado para analizar la obra más importante creada en el taller: el mural.

- *Densidad sintáctica*: El valor sintáctico en una obra está determinado en la composición por matices muy sutiles, su densidad es definida por la disponibilidad y polivalencia de estos matices y su posibilidad de cambio de acuerdo a lo que requiere la propia estructura total.
- *Densidad semántica*: Son las relaciones significativas entre un símbolo y su referente, no es literal sino que supone un flujo de significados intraducibles en su mayor parte a otros niveles de codificación.
- *Plenitud relativa*: Alude a la cantidad de aspectos que puede hacer referencia un mismo símbolo, es decir, que éste será tenido en cuenta por muchas de sus cualidades a la vez. La plenitud supone la contribución de cada detalle o elemento al efecto expresivo total de la obra.
- *Ejemplificación*: Es cuando el símbolo muestra propiedades literales del referente en un sentido directo como el verde de una montaña, la textura de una nube o bien propiedades metafóricas como alegría, tristeza, etc. El grito de Munch es una referencia que el autor hace para ejemplificar literalmente la angustia o la desesperación.

- *Referencia múltiple y compleja:* El símbolo artístico remite a muchas funciones referenciales integradas en un proceso de significado complejo. Es necesario prestar atención al símbolo en sí mismo y también a las interacciones y tensiones semióticas en el propio campo.

Para Goodman el símbolo funciona como símbolo artístico más por las cualidades que se consideran en su interpretación que por las inherentes al símbolo en sí mismo, con lo cual un mismo objeto puede ser en un momento una obra de arte y en otro momento no, tal como una lata de sopa o un migitorio, los cuales han sido empleados con cualidades artísticas en distintas obras por reconocidos autores. Lo más importante es si existe un sentimiento que podemos llamar estético en las manifestaciones gráficas de los jóvenes adolescentes. Es este ejercicio el que se realizará en el capítulo correspondiente al análisis de las obras plásticas, tomando en cuenta estos elementos.

Es importante comentar que para Goodman el dibujo de los niños puede calificarse como arte por su natural referencia a una polivalencia de significados y por su gran contenido semántico en cuanto a la transmisión de diversos valores y emociones de tipo estético, el autor insistirá en que esta capacidad inherente al ser humano será diluida cuando se desarrollan otros sistemas lógicos de lenguaje en contraposición con el dibujo como sistema intuitivo, con lo cual el adulto de alguna manera renuncia al desarrollo de los códigos artísticos como forma de expresión de su subjetividad, de modo que reduce su capacidad de introspección a través de una herramienta que posee una serie de características que permiten una autoexploración y una interpretación cognitiva y emocional del mundo.

IV Modelo de intervención

4.1. La intervención

La mayor parte de la investigación en educación tiene generalmente la finalidad de transformar los procesos educativos, con lo cual tiende a estar muy vinculada a la intervención. En este sentido, la intervención para Ferreiro es mediar, apoyar, cooperar, en la renovación de los procesos educativos, aunque también pueda ser considerada como una intromisión, con lo cual posee una doble connotación⁸⁹.

La intervención tiene el propósito de ahondar en el conocimiento de la situación estudiada, lo cual implica detonar una dinámica de evolución y de cambio. Se interviene en aquello que se espera modificar, para lo cual es importante tener previamente objetivos e intenciones bien delimitados.

La intervención educativa puede considerarse como “un proceso continuado de interpretación, definición y redefinición de situaciones educativas, lo cual implica una acción social, en un grupo de individuos o comunidad“ Esta puede ajustarse a distintas variantes en el contexto, de acuerdo al momento y al grupo, responde a las necesidades sociales y va encaminada a superar las deficiencias y prevenirlas.

Esta intervención puede darse en distintas áreas, de acuerdo a aquello que se quiera transformar en la realidad a intervenir y desde qué perspectiva o disciplina se haga. “Para la psicología social y más particularmente para la psicología, la intervención se convierte en un procedimiento clínico aplicado a las comunidades prácticas más o menos grandes que dependiendo del enfoque teórico se diferencian en grupos, organizaciones e instituciones.”⁹⁰ El objetivo de esta práctica es el conocimiento de las situaciones observadas y la dinámica del cambio que pueda derivarse de ella.

Para Laura Pla, la intervención implica una nueva forma de mirar lo que está ahí y de constatar hasta qué punto la práctica y la teoría son coherentes entre sí. Aprender a mirar para ella, “es aprender a ordenar el conjunto de variables que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje”⁹¹ y poder diferenciar lo singular de lo frecuente, ésta es una forma de rehacer el camino efectuado y hacer consciente la propia práctica.

⁸⁹ Confrontar en FERREIRO, Alejandra (2002) *Investigación educativa: ¿Intervención o experiencia?* En *Tramas, subjetividad y procesos sociales* núm. 18 y 19. ISSN0188-9273, junio/diciembre 2002, México d.C. UAM Xochimilco. Pp. 125-152

⁹⁰ ARDOINO, Jaques, *La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario?*, en *La intervención Institucional*, Folios Ediciones p.14

⁹¹ PLA, Laura, *Aprender a mirar para aprender a enseñar*, en *Cuadernos de pedagogía*. Formación inicial pp58

A su vez la intervención psicosocial consiste, según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (OIVT), en efectuar cambios sociales en la sociedad en general y en las formas individuales de desarrollo de la misma. Pretende establecer una relación en la que los conocimientos, madurez, aptitudes y actitudes faciliten en el otro la generación de un proceso de cambio, desarrollo o maduración.

En cuanto a la temporalidad de la intervención, Ardoino comenta que en la mayor parte de las prácticas de intervención, existen ciertos tipos de intervenciones breves, puntuales y con frecuencia, únicas.

En este sentido, el presente trabajo fue una intervención puntual en un contexto educativo, con un grupo de jóvenes a partir de un enfoque psicosocial, ya que se buscó favorecer su capacidad de expresión simbólica a partir de herramientas como las artes plásticas.

4.2. El Taller Hartas Plásticas

El taller Hartas Plásticas buscaba ser tomado por los jóvenes como un recurso para poder decir lo que en otros espacios no se puede decir, especialmente en las dinámicas rígidas del contexto de la escuela secundaria. Se trataba de generar las condiciones generales para que ellos pudieran sentirse en confianza y que pudieran apropiarse del espacio. El nombre del taller viene justo de la relación de las palabras artes plásticas, con la posibilidad de pasar un tiempo agradable haciendo justo lo que no se debe hacer en las clases generalmente: platicar.

Mediante recursos específicos, en este caso, las técnicas visuales, se buscaba que los chicos tomaran pretextos para hablar y expresar lo que les inquieta, lo que piensan o sienten y que además tuvieran la oportunidad de compartirlo con otros que probablemente hubieran sentido o pensado alguna vez algo parecido y lograran identificarse con ellos, sentir que no están solos, que aún los chicos con quienes no tienen una relación cercana, en su propio salón, tienen similitudes con ellos y son potenciales amigos.

La importancia de este aspecto del taller para mí, implicaba que los jóvenes tuvieran otra referencia sobre el respeto y la confianza, a los que están acostumbrados, que pudieran ser parte de esa construcción, de ese ambiente con su propia aportación personal y que supieran que ellos podían reproducirlo.

En este ambiente de seguridad, se buscaba que ellos pudieran decidir expresarse, tomar su propia palabra como un acto de rebeldía, pero también de conciencia y responsabilidad. Se

trataba de que a través de los medios plásticos descubrieran su propia capacidad de construir significados y de leer las creaciones de otros, adquiriendo nuevos elementos de un lenguaje que pueda acompañarlos en la vida y ser un recurso personal si así lo deciden.

Otro aspecto importante era aquello de lo que se iba a hablar, los temas planteados fueron cuestiones afectivas y personales tales como las emociones, el conflicto y el propio autoconocimiento, con el fin de que estas pláticas extensas, fueran también motivo de reflexión personal sobre su relación consigo mismos y con los demás y que pudieran aportar algunos elementos para el manejo y la mejora de su vida. Con esta idea comenzó a esbozarse este taller, cuyos objetivos fueron:

Objetivo General: Crear un espacio de expresión simbólica a partir de las artes plásticas para jóvenes de 13 a 15 años, de una secundaria pública del D.F.

Objetivos particulares:

IV. Brindar herramientas, materiales y técnicas visuales, que les permitan expresar ideas en un ambiente de confianza y respeto.

V. Establecer actividades y ejercicios específicos que propicien la expresión de los jóvenes en torno a los materiales de apoyo utilizados en el taller, así como sobre sus propias creaciones plásticas.

Estrategia: El diseño de un taller donde se abordaran los contenidos básicos de las artes plásticas, así como elementos vivenciales donde los jóvenes pudieran expresar aspectos subjetivos como ideas, opiniones, emociones y sentimientos.

Metas: Recuperar las producciones del taller y analizarlas de acuerdo a criterios artísticos (tales como la forma, el color o la línea) y extra artísticos de acuerdo a su temática, símbolos y centrando la atención tanto en lo estético como en lo expresivo-simbólico.

4.2.1. Diseño del taller

El proyecto de intervención constó de tres fases para su implementación. Este número de fases se abordó de acuerdo a los tiempos institucionales de la maestría, ya que al comenzar a diseñarlo estaba cursando el segundo semestre y me faltaba por cursar otros tres, con lo cual podía aprovechar este tiempo para hacer una separación de cada una de las etapas y dedicar el esfuerzo y atención que cada una requería para su elaboración.

	Fase I	Fase II	Fase III
Actividades	Diseño de cada una de las sesiones del taller Diseño metodológico y contacto con la secundaria.	Implementación de taller de 9 sesiones	Sistematización y evaluación de la experiencia. Se analizó la información y se generaron categorías de análisis.
Productos	Cartas descriptivas de 9 sesiones grupales, con una duración de 1.5 horas cada una. Metodología	Diario de campo con un registro de las 9 sesiones (observación participante)	Tesis terminada

El diseño del taller fue la primera de esas etapas, donde se trabajó en la estructuración de cada una de las actividades que se realizarían en el mismo, al mismo tiempo que se establecían contactos con la secundaria donde sería impartido.

El taller se estructuró en base a elementos y técnicas de artes plásticas como el dibujo en distintas modalidades (garabato, línea ciega, con gises de colores) y el collage. Estas técnicas fueron empleadas de acuerdo a un tema plástico como la línea, el claro oscuro, el color, el ritmo o la textura y se relacionó con un tema vivencial como el conocimiento y manejo de emociones, así como el manejo del conflicto, donde se buscaba que los chicos adquirieran herramientas sobre estos temas a través de actividades artísticas.

En un primer momento había pensado realizar el taller en la delegación Iztapalapa, donde existen problemáticas muy fuertes de violencia y deserción escolar en las escuelas. Comencé a acudir a algunas de ellas, pero las directoras me comentaron (aquellas que me recibieron) que era necesario que fuera a tramitar un permiso para intervenir en la escuela, a las oficinas centrales de la SEP, lo cual evidentemente sería muy tardado, así que sería imposible realizar las fases tal como estaban previstas.

Me pareció que el asunto era principalmente que las directoras no me conocían y no tenían confianza en el trabajo que yo pudiera realizar, ni siquiera con el aval de la UPN y una carta de presentación de la maestría, pensé que era importante buscar conocidos que pudieran recomendarme en alguna de ellas, y comencé a preguntar a amigos, parientes y conocidos. Aquello era como buscar trabajo de la nada.

Finalmente recordé que dos de mis tíos lejanos trabajan en la SEP, uno de ellos en el Estado de México y otro en oficinas del D.F., así que acudí a ambos para preguntarles si podrían ayudarme a realizar un proyecto que iba a beneficiar a los chicos que lo tomaran (es decir, no sólo yo ganaba, también la escuela) y que necesitaba hacer para mi tesis de maestría. Rápidamente ambos me ayudaron a entrar en dos escuelas. Los criterios que se emplearon para elegir la escuela fueron el que la población tuviera cierta vulnerabilidad, ubicada en una zona con problemáticas como la violencia y la marginación y donde el tiempo de traslado fuera también el óptimo. De esta manera la escuela que se eligió estaba ubicada en la colonia Merced Balbuena, junto a un parque donde hay altos índices de delincuencia y drogadicción, además de que los chicos que asisten a ella, son hijos de vendedores de la merced, que viven en zonas lejanas, pero necesitan desplazarse grandes distancias para acompañar a sus padres al trabajo mientras ellos acuden a la escuela y muchos de ellos tienen además que ayudar en el sustento familiar.

La escuela se llama Francisco Zarco y está ubicada en Av. Francisco del Paso y Troncoso.

A la par que buscaba la escuela, iba diseñando también el taller en base a los criterios que hasta ese momento había planteado y que deseaba trabajar con los alumnos: la expresión.

El taller quedó estructurado como indica la siguiente tabla.

#	Tema vivencial ⁹²	Tema plástico	Materiales y/o técnicas	Actividades
1	Presentación e integración	Línea	Plumones o pluma sobre papel	1. Garabateo (o tag) 2. Explicación sobre línea 3. La línea ciega
2	Integración grupal	Color	Gises y hojas blancas.	1. Autobiografía 2. El color y la diversidad 3. Mural grupal
3	Conocimiento de emociones	Ritmo	Apreciación del ritmo en las imágenes. Collage	1. El ritmo de las emociones 2. El ritmo en las artes plásticas 3. Las emociones de mi mente
4	Conocimiento de emociones	Graffiti	Apreciación de las emociones en imágenes de graffiti.	1. Graffiti y expresión 2. Expresión de emociones fuertes a partir del graffiti

⁹² Se entiende la palabra vivencial como un concepto que involucra una experiencia integral, donde hay sentimientos, emociones, pensamientos, así como destrezas adquiridas para manejar y aplicar conocimientos. Las actividades vivenciales generan un aprendizaje para la vida.

5	El conflicto	El cómic	Gises, papel kraft	1. Objetivos opuestos 2. La representación de historias
6	Manejo de conflictos II	Claro-oscuro	Gises, papel kraft	1. Recapitulación del conflicto 2. La sensación de volumen en lo humano 3. Soluciones alternativas
7	Mi parte luminosa y oscura	Dibujo y sombreado	Hojas blancas, lápices	1. Calca de imágenes 2. Sombreado de dibujos humanos
8	Producto colectivo	El mural colectivo	Lápices, plumas, hojas blancas, pizarrón y gises.	1. El tema en común 2. Diseño de mural colectivo
9	Producto colectivo	El graffiti	Gises, papel kraft	Elaboración de mural

TABLA 2. Planeación y estructuración de las sesiones del taller.

El objetivo general hasta ese momento sería: Desarrollar en los jóvenes habilidades sociales, afectivas y cognitivas, sin embargo, al comenzar a impartir el taller, los objetivos fueron modificados, ya que me daba cuenta de que la riqueza expresiva de los dibujos era enorme y que había que rescatar todo eso que ellos tenían para decir a través de la imagen, al mismo tiempo que me daba cuenta de que las habilidades que pretendía desarrollar eran parte de un proceso que requería más tiempo, mientras que los procesos de expresión simbólica ya se estaban dando desde el primer día con una facilidad sorprendente para ellos.

Fue en ese sentido que traté a lo largo del taller de modificar algunas de las sesiones, privilegiando este aspecto, ampliando el proyecto al elemento que mayor amplitud tuvo durante todas las sesiones y que fue motivo de sorpresa y de gusto para mí, pues las imágenes de esos chicos pedían ser escuchadas desde otra perspectiva.

El tiempo para la realización del taller estuvo definido desde el principio al saber que la intervención tendría que ser corta, ya que para darme autorización para realizarla, el director tendría que suspender las clases de física y de música durante dos meses, en la escuela con esos grupos, por lo que no podría extenderse más de ese tiempo. Lo ideal para la intervención era trabajar con ellos una vez por semana para no saturarlos y para dar tiempo a la reflexión sobre las actividades entre una sesión y otra además de que tampoco era posible interrumpir más de una clase semanal para ellos, así que la duración del taller debía

ser una vez por semana durante dos meses, con lo cual también los objetivos se acotaban de una manera particular, pues al ser una intervención breve, debía clarificar muy bien los alcances del proyecto en términos de expresión simbólica y centrarme no en desarrollar en ellos habilidades manuales o destrezas plásticas, si no la capacidad de decir a través de las artes plásticas lo que no pudieran decir a partir de otras vías.

A continuación explicitaré la intención de cada una de las sesiones del taller.

Primera sesión.

En la primera sesión se planeó trabajar a partir de garabatos y contorno ciego, ya que son técnicas que permiten a los jóvenes soltarse, desinhibirse y no racionalizar su dibujo, si no simplemente dejarse llevar por la intuición sin esperar un resultado específico.

Trabajé con el elemento línea, por ser éste uno de los aspectos más elementales en el proceso de creación gráfica y la segunda unidad básica después del punto en la construcción de imágenes de acuerdo a Kandinsky⁹³. Sin embargo decidí no comenzar el punto porque sabía que la intervención sería corta, con lo cual no podía contar con más de dos meses para trabajar en la escuela. Al no tener tiempos más prolongados para impartir el taller, decidí que había que empezar con un tema de impacto, con algo que pudiera motivarlos y soltarlos en sus resistencias al dibujo. La línea a partir de técnicas como el garabateo les permite una sensación de libertad lo cual era un objetivo del taller, al propiciar un espacio de confianza. El taller no se centraría propiamente en el desarrollo de habilidades plásticas, que no era el caso en esta intervención, pues no se pretendía que los jóvenes desarrollan la habilidad técnica o manual.

Por lo tanto el primer tema sería la línea y estaría asociada con un asunto elemental que era que los jóvenes se integraran y se presentaran, ya que se trataba de dos grupos que me habían cedido y que se juntarían en la hora del taller, con lo cual iba a necesitar que los jóvenes pudieran integrarse para hacer un solo equipo de trabajo, que generara confianza e identificación.

⁹³ Para Kandinsky el punto "puede determinarse como la mínima forma elemental". Para diferenciarlo del plano, este autor establece dos criterios: su relación con el tamaño del plano y su relación con otras formas sobre el plano. El punto va a ser el resultado del choque de un instrumento con la superficie material (la base, que puede ser papel, madera, tela, etc.) Al producirse el choque la base queda marcada. El punto alcanza cierto tamaño, recubre determinado espacio y tiene límites que lo dejan aislado de lo que lo rodea. El tamaño y forma del punto pueden variar.

La línea, por otra parte es definida por este autor como la traza que el punto deja con su movilidad, por consiguiente se trata de un producto suyo, el cual tiene su origen en el mero instante en que se altera el completo reposo del punto. Con esto se pasa del estado estático al dinámico. Existen distintos tipos de líneas como las onduladas, geométricas, o las curvas libres. Para Kandinsky la línea recta horizontal transmite frialdad y aplastamiento, la línea recta vertical produce calor, es la forma más limpia de la posibilidad de movimiento. La diagonal da la sensación de templado, ya que es un equilibrio entre las dos anteriores.

La línea tiene distintas propiedades como la tensión, que es la fuerza presente que aporta una parte de la movilidad, la otra parte la da la dirección, que a su vez está determinada por el movimiento. KANDINSKY, Wassily (1923) Punto y línea sobre el plano. contribución al análisis de los elementos pictóricos. Ediciones Coyoacán Arte, México. Pp. 19-49

Se buscaba que en la primera sesión los jóvenes se presentaran a través de sus propios trazos. Se les pide que hagan garabatos en una hoja y que a partir de ellos, encuentren un elemento con el que se identifiquen, que los pueda representar, trabajando ya desde esta sesión con la expresión simbólica en un primer nivel, al representarse a sí mismos (como un todo) a partir de unas líneas (una parte). Más tarde les pide que compartan con sus compañeros sus producciones y que se presenten conmigo y con los demás a partir de ellas.

Posteriormente, la siguiente actividad planeada es un ejercicio de contorno ciego que consiste en trazar las líneas que el joven ve en un objeto, tal como las ve, centrándose en los detalles y en cada pliegue que encuentre en el objeto. En este caso se planeó pedirles que lo aplicaran dibujando primero la mano y luego la cara de un compañero con el fin de que pudieran comenzar desde lo más sencillo y posteriormente subir el grado de complejidad, como es dibujar la cara. El contorno ciego puede ayudar a que los chicos dejaran de preocuparse por los resultados en sus trazos y pudieran liberarse de prejuicios sobre sus propios dibujos, ya que el hecho de no saber dibujar, para muchos adolescentes puede ser un gran impedimento a la hora de expresarse de manera gráfica, por las resistencias que tienen debido a los resultados que consideran que se esperan de ellos y la distancia abismal que existe entre éstos y la realidad de su dibujo.

En esta clase pretende además comentar todos los aspectos positivos de sus creaciones, con el fin de que ellos pudieran sentir su esfuerzo reconocido y que además se sintieran en confianza.

Segunda sesión

Otro de los elementos básicos en las artes plásticas es el color ya que constituye un aspecto muy importante de la sintaxis de la imagen, determinando en gran medida la cualidad sensorial de la misma. Al estar trabajando con aspectos básicos, como ya se comentaba, era importante dotar a los chicos de las herramientas indispensables para construir sus propios significados. En este objetivo, el color era particularmente importante, pues destaca por sus cualidades expresivas en cualquier creación plástica, además de ser lo primero que nos llama la atención en las cosas, precediendo incluso a la forma.

La primera de las actividades de esta segunda sesión, dedicada aún a la integración grupal, consiste en repartirles una hoja blanca e indicarles que la doblen en cuatro partes y que en cada una a partir de colores, expresen su historia, dividiendo su edad en tres. Esto tiene como finalidad el que los chicos puedan presentarse a los demás con su propia biografía en color, al tiempo que reflexionan sobre ella y sobre la situación que viven en el momento

actual, en relación con su vida anterior. Es por ello que en el cuarto espacio les pedí que representaran aquello que sentían que en este momento de su vida les estaba haciendo falta. Al final del ejercicio se les pidió que mostraran su trabajo y explicaran el significado personal que le asignaron a los distintos colores.

Posteriormente se abordó a partir de una imagen de cómic, la diferencia entre la interpretación personal que podemos hacer de los colores (como en el caso de sus dibujos) y la interpretación cultural, por ejemplo, en el día del amor y la amistad, navidad, los funerales o las bodas).

Un elemento de apoyo para el taller es el uso de revistas de cómica para mostrarles a los chicos con ejemplos lo importante que es el color en las historias y en las imágenes dibujadas.

La actividad siguiente para esta segunda sesión consistió en pedirles que realizaran una composición a partir de los colores utilizando también el movimiento en diversas direcciones, como se indica en la sesión anterior con respecto a la línea, con el fin de que retomaran e integraran los elementos previos y los nuevos para tener mayores herramientas de construcción en el lenguaje de las artes plásticas y con ello, mayor capacidad expresiva al poder recombinarlos y acomodarlos de acuerdo a su inspiración, retomando aquello que dice Dewey sobre las experiencias y conocimientos previos y su relevancia en la expresión actual de las personas.

Al final se les pidió que ordenaran sus composiciones en grupo, en base a sus propios criterios y a cómo les pareciera que pueden verse mejor, esto con el fin de que comenzaran a integrar productos colectivos y a integrarse también como un solo grupo durante las horas del taller, ya que el grupo asignado se compone de dos distintos grupos escolares, pues al solicitar el espacio en la escuela me comentaron que los grupos eran de 10 o 15 personas y que los juntarían para la actividad.

Tercera sesión.

Un elemento que permite la sensación de movimiento y equilibrio dentro de la imagen es el ritmo, que consiste entre otras posibilidades, en una repetición armónica de los elementos tales como las líneas, los colores o las masas, en las artes plásticas

Esta tercera sesión se planeó con una explicación introductoria sobre el ritmo, donde hablaría de qué entienden por ritmo y su relación con el elemento más cercano y conocido

por ellos: La música. A partir de ello, se habló sobre cómo el ritmo también se da en base a una repetición armoniosa, al igual que las notas musicales.

Posteriormente se trabajó a partir de la búsqueda del ritmo en imágenes elaboradas por otros, principalmente fotografías, para la elaboración de un collage entendido éste como una técnica que “consiste en una imagen creada con recortes y retazos de diversos materiales que pueden ser de dos o tres dimensiones”⁹⁴, es decir, sobre un soporte plano o una escultura. El objetivo de incluir esta actividad fue el de brindar a los jóvenes algunos elementos icónicos factibles de ser elegidos por ellos, sin el esfuerzo de tener que trazarlos por sí mismos, ya que no poseen herramientas de dibujo que les den esa libertad. El collage les permite tomar imágenes ya elaboradas para combinarlas y dar un sentido propio a la composición plástica, de modo que los chicos no se sientan limitados por no saber dibujar. Por otra parte, también es una técnica sencilla, económica y de fácil manejo ya que para elaborarlo se trabajó con revistas de reuso que fueron donadas por una compañera de la maestría, para el taller. El tipo de imágenes empleadas fueron rostros y figuras humanas completas, especialmente de mujeres. También incluían una gran abundancia de anuncios publicitarios de objetos femeninos, al ser este el público a quien estaban dirigidas las publicaciones.

El tópico del collage fue el tema vivencial de esta sesión, que fue las emociones. Se les dio una explicación sencilla de las emociones como sensaciones corporales intensas que están asociadas a experiencias agradables o desagradables en nuestras vidas y que a veces pueden hacernos actuar de manera impulsiva o arrebatada. Algunas emociones pueden ser la alegría, el enojo, la ira, el miedo, etc. Existe una amplia gama de ellas, por lo que se les preguntó qué emociones conocían ellos para acercarlos al tema partiendo de su propia experiencia. Más tarde se les explicó que en el transcurso de un solo día podemos tener un gran número de emociones y cómo estas también implican un cierto ritmo para nuestro ánimo. Como en la música cuando una canción empieza con muy suave y luego sigue más acelerada, pero al final es armoniosa. Así las emociones en nuestra vida necesitan un equilibrio, una armonía.

El collage se trabajó en equipos con las revistas donadas y el papel kraft. Se dividió a los chicos en cuatro equipos con el fin de que cada equipo quedara aproximadamente de 4 o 5 personas, con lo cual todos pudieran participar en la dinámica propuesta con una posición activa, ya que de haber equipos más grandes o incluso al incluir a todo el grupo en la misma actividad, la producción habría sido muy probablemente liderada sólo por algunos miembros del grupo, limitando así la participación de todos, lo cual no era la intención.

⁹⁴ Diana Arias y Claudia Vargas (2003), La creación artística como terapia, Barcelona: Integral. Pp. 165

Se les pidió que elaboraran un collage de las emociones que conocían, clasificándolas como quisieran en tristeza, temor, sorpresa, etc. Esta actividad estuvo encaminada a que los chicos tuvieran un acercamiento inicial con el tema y fueran reconociendo las emociones que habían sentido y que conocían. Más tarde se les pidió que eligieran una sola emoción y que la expresaran en un solo collage de la forma en que ellos quisieran. Esto con el fin de profundizar en una sola emoción y poder acercarlos a la sensación corporal que les producía, a la reacción con la que responden y a los distintos aspectos que consideren parte de la misma, como la expresión de su cara o la postura de su cuerpo.

En ambos collages se les pidió que emplearan los elementos aprendidos en torno al ritmo, con el fin de que fueran relacionando los temas plásticos con una aplicación y un tema particular, en este caso, la actividad vivencial.

Al terminar los collages se compartieron en plenaria y se les pidió que expresaran cómo los elaboraron y sus opiniones con respecto a los trabajos de los compañeros.

Cuarta sesión

En esta sesión se trabajó con la imagen como algo prestado, de acuerdo a la clasificación de Sefchovich sobre la expresión simbólica. Para ello se les mostraron a los alumnos distintas imágenes, en este caso graffitis fotografiados e impresos, donde se les pidió que comentaran qué creían que significaba lo que veían y que se imaginaran qué pasaba con los personajes. Esto con el fin de que ellos pudieran proyectar sus propias emociones en ellos, así como la posibilidad de establecer verbalizaciones de tipo narrativo, pues se les preguntó ¿qué tipo de historias imaginan con respecto a estos murales?

Los resultados de esta actividad fueron muy interesantes, ya que los comentarios de los chicos denotaban mucha violencia, delincuencia o violación. Estos aspectos serán abordados en el capítulo del análisis.

Quinta sesión

En esta sesión se planeó trabajar un segundo momento de la actividad de la sesión anterior, al pedirles a los chicos que a partir de lo que habían visto, apreciado e interpretado, ahora hicieran una creación propia donde pudieran expresar aquello que las imágenes anteriores les hicieron sentir y pensar.

El tema vivencial fue el conflicto y se abordó a partir de la técnica del cómic ya que esta

permite representar una historia en una sola hoja de papel a partir de varias viñetas, en este caso tres. Los dibujos deben ser muy simplificados y pueden incluir diálogos entre los personajes a partir de la inclusión de texto. Para esta actividad se retomaron los murales analizados la clase pasada y los personajes que en ellos había.

Para comenzar la sesión y sensibilizarlos sobre la dinámica del conflicto se les pidió que por parejas y con los ojos vendados hicieran un dibujo que previamente se les hubiera indicado mediante sorteo (cada uno tenía que hacer algo distinto como una casa y un elefante, al mismo tiempo y con el mismo lápiz) el dibujo tenía que ser difícil de realizar para que no pudieran hacer lo que cada uno buscaba. Una vez terminado este ejercicio se les habló ya en plenaria de cómo se sintieron y qué obstáculos encontraron. El sentido de esta actividad es que ellos pudieran enfrentarse de una forma vivencial a la diferencia de objetivos que muy comúnmente nos lleva al conflicto y que de esta manera puedan comprender mejor la información posterior. Elegí esta dinámica porque me pareció que era conveniente que trabajaran en parejas, ya que de esta forma podrían tener un acercamiento más real hacia sus propias reacciones frente al conflicto y a los roles que establecen normalmente en éste, ya sea pasivo o activo.

Después de este ejercicio se les preguntó qué era un conflicto mientras se escribían sus ideas en el pizarrón, para de esta forma construir una definición grupal, rescatando particularmente que el conflicto es inevitable en las relaciones humanas, ya que siempre existen diferencias de objetivos en cualquier ámbito o interacción. Era importante que comprendieran sin embargo, que los conflictos no necesariamente se tienen que resolver de manera violenta, por lo que existen maneras alternativas de afrontar y resolverlos.

Se recapituló las historias que crearon la clase pasada en torno a los distintos murales analizados y cómo todos ellos tenían algún personaje humano que nos comunicaba algún tipo de conflicto. En esta clase se abordaron algunas nociones simples de dibujo del rostro humano, con el fin de que ellos pudieran realizar su cómic o historia gráfica, donde representarían en un par de dibujos de manera muy sencilla y con pocas líneas, tanto la historia conflictiva del personaje como la alternativa o pacífica, de esta manera ellos propondrían soluciones viables de acuerdo a la información presentada. Esta actividad tuvo la intención de que los chicos pudieran generar empatía hacia el personaje que hubieran seleccionado y que pudieran observar las diferencias entre una resolución pacífica y una manera violenta de enfrentar un conflicto. El personaje a trabajar en sus dos historias (que sería el mismo en ambas para cada equipo) podía ser elegido al gusto de los chicos de acuerdo a aquellos que se trabajaron en los murales la sesión anterior. Se les dio una fotocopia del rostro de cada personaje para ayudarles a elegir, cada equipo debía escoger un solo personaje y con él hacer sus dos historias posibles.

Para ello se les pidió que se dividieran en cuatro equipos y dibujaran al personaje elegido en ambas historias; una conflictiva y otra alternativa. Se emplearon los personajes con el fin de que los jóvenes pudieran proyectar sus emociones sobre ellos y que no se sintieran observados ni juzgados al expresarse ya que aparentemente no son ellos mismos los que se expresan, sino el personaje.

Al final se compartieron en plenaria los trabajos y se les pidió que los explicaran a sus compañeros.

Sexta sesión

La sexta sesión está dedicada al volumen y al juego de sombras y luces. Se les habló en sentido metafórico sobre cómo las personas tenemos un lado oscuro (o muchos) y aspectos también luminosos con el fin de que el tema pudiera discutirse en el grupo, así como que comentaran en qué momentos manifestamos nuestra luz y en cuáles nuestra sombra.

Este tema se relacionó con el aspecto formal del claroscuro en las artes plásticas, por lo que ejemplificó con imágenes diversas de fotografías y dibujos en blanco y negro cómo es posible representar el volumen a partir de dos dimensiones con el juego de las luces y sombras. Para explicarles cómo se pueden obtener distintos tonos de sombras con el lápiz, se les pidió que en una hoja de papel hicieran un cuadro con cinco divisiones y que en cada una de ellas intentaran dibujar un tono distinto de manera gradual con su lápiz, yendo de oscuro a claro.

Más tarde se les pidió que con esos mismos elementos, copiaran una pelota y que trataran de imitar las luces y las sombras con los distintos tonos del lápiz. Posteriormente se les indicó que escribieran en la parte de atrás de la hoja sus aspectos luminosos o cualidades, y en otro lado sus aspectos sombríos o aquellas características que consideraran como defectos. Esta actividad tuvo la finalidad de que los jóvenes pudieran identificar y expresar de manera escrita sus aspectos positivos y negativos, apoyándose en el propio dibujo. Se les explicó que a partir de la luz y la sombra que generan un contraste, se puede buscar un equilibrio en un dibujo y también en su propia persona.

Para reforzar esto, a continuación se les repartió una fotografía impresa en blanco y negro de una persona con distintas tonalidades de grises y con contraste entre el blanco y el negro. Se les pidió que trataran de darle volumen después de transferir la imagen calcada sobre una hoja blanca con la intención de que llevaran al terreno humano lo que se les explicó antes con la esfera y que pudieran reconocer al ser humano y a sí mismos como

seres llenos de matices y que notaran que es en esos mismos contrastes donde se encuentra su propia riqueza.

Séptima sesión

En esta sesión se trabajó una variante de la sesión anterior, pero esta vez se trabajó con su propio rostro. Me interesaba mucho que pudieran reconocerse a sí mismos a partir del claroscuro como una forma de rescatar también su autoestima y la valoración de sus aspectos tanto positivos como negativos, a través de la luz y la sombra en sus propios rostros. Para ello en la clase anterior se les habían tomado fotos digitales a cada uno de los alumnos que lo permitieron, para imprimirlas en hojas carta en blanco y negro y traerlas esta clase ya preparadas para ser calcadas y para que las trabajaran ellos mismos con sombreado a lápiz.

En esta sesión se trabajó durante todo el tiempo del taller en la elaboración de sus propios retratos y se les pidió que pusieran igual atención a las sombras que a las luces, guiándose con la propia foto. Sólo se calcaron las siluetas, por lo que los sombreados tuvieron que buscar reproducirlos de su fotografía original impresa en el papel.

Al final de la sesión se comentó en plenaria el ejercicio y se les pidió que compartieran sus autorretratos y que dijeran qué les gustó de la experiencia de dibujarse a sí mismos y qué no, así como que explicaran qué sintieron al hacer las sombras o las luces y si recordaban algún aspecto de ellos mismos al hacerlo, con el fin de que la actividad les sirviera como una forma de autoconocimiento y de acercamiento a su propia imagen corporal.

Octava sesión

Se comenzó a plantear a partir de una lluvia de ideas, qué temas les gustaría abordar en un mural colectivo. Los temas generales se fueron apuntando en el pizarrón y se realizaron votaciones. Se les pidió que argumentaran al votar por una u otra opción y que explicaran el por qué les parecía que esos temas eran mejores. Al final se eligieron tres temas. La votación era importante ya que el sentido de esta actividad era que después de compartir siete sesiones en el taller, los chicos de los dos grupos, que en el tiempo del taller conformaron uno solo, pudieran construir algo juntos e integrarse realmente y ponerse de acuerdo.

Una vez que se acordaron los tres temas, lo importante era ahora aterrizarlo al lenguaje de las imágenes en bocetos, pues ese fue el sentido real de este taller, poder expresarse en

particular a partir de la plástica. Los chicos hicieron tres bocetos representando el amor, la violencia y la música, se trató de votar para dejar uno solo, pero ellos no quisieron sacrificar ninguno, por lo que se acordó que se integrarían los tres bocetos en un solo mural.

Novena sesión

La actividad planeada fue elaborar un mural sobre papel kraft. Se realizó sobre una pared del pasillo con el fin de dejarlo ahí para que compañeros de la escuela pudieran observarlo en los días siguientes.

Cuando llegué al plantel los chicos ya estaban preparados y le pedí a su maestro que los dejara salir al pasillo, todos debían participar en esta actividad.

Les repartí gises de colores mojados previamente, con el fin de que fueran más pastosos y que el color se adhiriera más fácilmente al papel, sin embargo al aplicarlo los chicos comentaron que se rompían mucho y que esto hacía difícil dibujar.

Aún así, los chicos tomaron los materiales y se pusieron de acuerdo con respecto a qué lugares ocuparía cada boceto dentro del mural, pues había que integrarlos en un solo espacio. Decidieron que en el extremo izquierdo dibujarían a Bob Esponja salsero, que correspondía al tema de la música, en medio un gran corazón con distintas caras y leyendas, que significaba el amor y a la derecha un dibujo que realizaron las niñas sobre la violencia hacia las mujeres. Estas imágenes pueden apreciarse en los anexos de este trabajo y serán abordadas en el capítulo de análisis.

Al final de la realización de este mural, se hizo con los jóvenes un breve cierre del taller donde algunos de ellos expresaron cómo se sintieron al realizar el mural, ellos comentaron que sintieron que fue difícil ponerse de acuerdo porque cada quien quería hacer su propio dibujo, pero estuvieron de acuerdo en que fue una experiencia agradable. Se realizó un cuestionario sobre el taller y sobre lo que les gustó más o lo que no les gustó, esta información también se incluirá en el análisis.

Finalmente nos despedimos y les agradecí muchísimo su cooperación con este taller.

V. Categorías de análisis

5.1. Los jóvenes

Sus contradicciones

Dentro de las primeras sesiones me fui dando cuenta de que los chicos estaban ya a sus trece años muy acostumbrados a callar y a obedecer, o al menos a aparentar que lo hacían.⁹⁵

Cuando conocí al grupo, integrado a su vez por dos grupos separados de segundo de secundaria, me parecieron demasiado callados, todos me miraban en silencio y con atención, probablemente porque en ese momento yo era la novedad.

En esa primera sesión fue muy interesante. Dentro de las dinámicas iniciales de presentación a partir de sus obras plásticas, un chico realizó una letra estilizada al estilo del graffiti. Yo sonreí y le pregunté ¿te gusta el graffiti? Con una sonrisa de fascinación y sin pensarlo asintió con la cabeza de manera vigorosa, pero un segundo después dijo con la voz “no”. Me pareció interesante la forma en que ellos deben aprender a ocultar sus aficiones y gustos, en lugar de compartirlas, me sorprendió también la diferencia entre su discurso corporal y el lingüístico, el chico asentía con la cabeza de manera entusiasta mientras decía al mismo tiempo “no”. Evidentemente ese hecho hablaba de algunas contradicciones internas en el muchacho, pero probablemente también en la propia institución, donde tal vez ellos no se sientan con la confianza para expresar lo que les gusta o lo que desean.

Esta impresión fue reforzada cuando en los primeros ejercicios les pedí que jugaran a hacer garabatos libres y encontraran formas, posteriormente debían encontrar alguna imagen con la que se identificaran y resaltarla en el garabato para compartirla con los compañeros. Fue muy notorio que les costó mucho trabajo encontrar formas, algunos decían que no las encontraban, cuando era evidente que ya tenían alguna forma trazada con gran intención y voluntad. Les era difícil encontrar un yo en esas imágenes y les era mucho más complicado compartirlo, como si no estuvieran muy seguros de qué clase de yo querían mostrar. Esto me parece que está muy relacionado con la etapa en que se encuentran, donde están definiendo una identidad propia, no sin pocos contratiempos y distintos retos.

⁹⁵ Me parece importante destacar que la obediencia, para Díaz Guerrero es una de las principales causas de un bajo desarrollo intelectual en los niños mexicanos, que tienden a ser obediente-afiliativos, en oposición a otro tipo de culturas, como la norteamericana donde son más bien autoafirmativos. La falta de autonomía de pensamiento no permite que los chicos puedan generar sus propias opiniones y expresarlas libremente, con lo cual su pensamiento se vuelve dependiente y subordinado a las instrucciones que reciba, con el fin de ser aceptado y de pertenecer a un grupo. DIAZ GUERRERO (1988), Psicología del Mexicano, México: Trillas pp. 135-181

Esta situación también parece estar vinculada al tipo de chicos con quienes se trabajó, ya que es importante recordar que pertenecen a un sector de la población con ciertas problemáticas, la escuela se encuentra ubicada en una colonia popular, junto a un parque donde son frecuentes los asaltos y donde hay personas drogándose todo el día y niños de la calle. Muchos de estos chicos son hijos de comerciantes de la Merced y viven en zonas muy lejanas, con lo cual su contexto social y económico no es del todo favorable. Alain Touraine opina sobre esto que los conflictos de identidad en los jóvenes están vinculada a que la globalización ha generado una desintegración social donde las instituciones sociales han caído y hay una desaparición general de las relaciones sociales vinculadas a la economía de producción. Esto implica una crisis de las instituciones que hasta ahora entendíamos como socializadoras, como la familia o la escuela y lo que ahora predomina es la despersonalización. Esta destrucción de lo social no sólo se refiere a las instituciones si no a la propia experiencia personal ya que el joven no puede expresarse a sí mismo en referencia a una categoría social, tal como “yo soy miembro de...” o “yo soy parte de...” En esta situación advierte que está solo e intenta buscar un significado a su soledad, definirse a sí mismo desde adentro y sin referencia a nada exterior.⁹⁶

Al respecto Henry Giroux comenta también que los jóvenes en la posmodernidad “confían cada vez menos en las fórmulas de la modernidad para construir y afirmar sus identidades, enfrentan la tarea de encontrar su camino a través de un panorama cultural descentrado. El lenguaje de las programaciones, las posibilidades de asenso social y las formas de autoridad del profesor en las que se basaban han sido radicalmente deslegitimadas”.⁹⁷

Esta búsqueda de su propia identidad no es sencilla y es parte también de estas contradicciones. Los chicos se refugian en lo conocido antes de buscar hacia adentro. Se refugian en las modas, en la televisión. Esto se reflejó visualmente cuando se les pidió que dibujaran con la técnica de línea ciega. Los chicos tenían que copiar todas las líneas y pliegues que encontraran en la mano de su compañero, sin embargo les fue muy difícil dejarse llevar por lo que observaban realmente y muy frecuentemente intentaban dibujar sus propias representaciones mentales de lo que debería ser una cara o una mano, especialmente a partir de sus estereotipos visuales. Esto es un reflejo de su propia lucha interna entre lo que ellos realmente desean y lo que deben demostrar, entre lo que ellos son y lo que los demás esperan que sean, lo cual les produce mucha ansiedad.

⁹⁶ CASALS, Judith (2006) “Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda orientada hacia el alumno, entrevista a Alain Touraine” en Cuadernos de Pedagogía no. 354 Febrero 2006, No. identificador 354.011. pp49-50

⁹⁷ GIROUX, Henry (1994) Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Manuel Castells. Nuevas Perspectivas Críticas en educación. Barcelona: Paidós educador. Pp. 120-125

Otra de las grandes contradicciones que encontré en los muchachos fue la fácil y pronta obediencia que manifiestan, frente las instrucciones de los profesores, mientras que tienen acciones hostiles como pintar las paredes o pegarme un chicle en la banca durante la quinta sesión. Ellos se mostraban obedientes hasta el extremo en las actividades, donde difícilmente lograban explorar su creatividad, sin embargo buscaban formas de autoafirmación aparentemente. Me daba la impresión de que para los chicos había siempre implícitamente un doble discurso, el privado y el público. Mientras en su discurso público, frente a los maestros son alumnos obedientes y dóciles, en su discurso privado generan hostilidad. Ellos podían ejercer las acciones más diversas al amparo del grupo, mientras no tuvieran que asumir la responsabilidad de sus actos de manera individual, pero no asumían individualmente sus opiniones de manera abierta, respaldando sus acciones.

Si bien uno de los objetivos más importantes de la intervención era que ellos pudieran volver público lo privado y que lograran expresar las cosas que normalmente no pueden decir frente a otra persona, la intención también era que pudieran hacerse de una palabra propia y que simbolizaran aquello que piensan a partir de un medio que sublimara sus pulsiones y les permitiera un reconocimiento social, la idea sería expresarse y hacerse cargo de eso dicho, volverlo público, con lo cual un episodio como el del chicle quedaba fuera de este tipo de expresiones deseables en un ambiente de cordialidad y respeto como el que se buscaba construir.

Parecía que había un acto de agresión y rebeldía, que no podía ser expresado en palabras, ni asumido. Es importante también destacar que este tipo de acciones son promovidas por la propia institución educativa, que no les da espacios de diálogo o de opinión abierta, con lo cual ellos están muy acostumbrados a callar pero a representar sus desacuerdos a través de otras vías, generalmente hostiles, lo cual no les permite llegar a un nivel de simbolización más avanzado donde lo dicho sea transmitido hacia el otro con cierta codificación y mediante un proceso que vuelve el mensaje más comprensible para el propio autor, recordando el proceso de creación del que habla Read, donde la emoción plasmada adquiere sentido y comprensión para el creador durante el propio proceso. Si no existe un proceso de pensamiento y representación dentro de la expresión, este acto se queda en una mera vociferación sin lógica ni sentido, en un acto de violencia y agresión.

Sobre los actos de agresión en los jóvenes Alain Touraine, como ya se comentaba antes, menciona que la generación actual establece acciones destructivas (como el robo, la droga, destruir autos, etc.), que reflejan su integración a una sociedad desintegrada. Estas acciones no tienen organización, ni ideología, ni discurso, ni liderazgo. "Es una expresión puramente negativa. Su planteamiento es: "A esta gente que dice que me acoge y me

integra, yo le digo que miente y que la odio“Es una conducta de crisis, de ruptura, de desintegración”.⁹⁸ Esta desintegración, en opinión del autor se da por el efecto de la globalización, entendida como una forma extrema del capitalismo que ha separado lo económico de lo social. Con lo cual los chicos se oponen además de a las figuras de autoridad que representan a los padres, con los cuales se tiene una relación ambivalente de amor-odio y de quienes buscan liberarse para generar una propia autonomía, también enfrentan a la par una situación específica que se deriva del contexto social y económico actual, que los deja sin oportunidades y sin esperanza en ideales ni en futuros posibles. Los chicos viven la realidad como agresiva contra ellos, y sin duda responden a ella. Más tarde se regresará sobre este tema en el apartado de *el que interviene*.

El amor

El amor estuvo muy presente durante las sesiones del taller, tanto en su componente afectivo como sexual, recordemos que para Freud la sexualidad implica una totalidad de vivencias en el ser humano, que van desde lo puramente biológico o instintivo, hasta las manifestaciones más puras de afecto sublimado.

Desde las primeras sesiones el aspecto físico de la sexualidad fue el elemento más acentuado, probablemente porque lo afectivo implica reconocerse vulnerables y no había la suficiente confianza en el grupo ni hacia mí, para abrirse de esta manera. Durante el taller hubo por ejemplo, quien agregaba elementos sexuales a sus dibujos, como el caso de un rostro que tiene notoriamente una nariz en forma de pene durante la primera sesión. Más adelante, en la tercera sesión, cuando se habló sobre las emociones, dos de los chicos varones me preguntaron sobre cuál era la emoción de unas mujeres en actitud sensual y de éxtasis. Uno de ellos me preguntó si la excitación era una emoción. Me pareció que buscaban hacer evidente su interés en la sexualidad, que buscaban generar cierto escándalo en mí, esto se puede relacionar con la teoría psicoanalítica cuando habla de que en la adolescencia existe una reactivación de la sexualidad infantil, con elementos exhibicionistas, los cuales se oponen al surgimiento de la vergüenza.

Esta misma actitud se daba por ejemplo en algunos dibujos colectivos donde les dibujaban genitales a los personajes. Esto me llamaba la atención pues lo hacían sobre todo cuando el dibujo no era personal, cuando resultaban encubiertos por la colectividad y no tenían que responsabilizarse individualmente por ese trazo, ni dar explicaciones.

En este sentido el único alumno a quien no le importaba expresar ideas u opiniones fue a Misael, este caso particular se abordará más adelante, en este mismo apartado. Este chico

⁹⁸ CASALS, Judith (2006) op cit. pp49-50

se integró al grupo en la tercera sesión, debido a que en el turno matutino de la misma escuela lo habían expulsado debido a que los maestros habían firmado una carta solicitándolo. Es por eso que tuvo que integrarse al turno vespertino.

El día que él se integró estábamos trabajando con la técnica del collage, cuando les expliqué qué era esto, él empezó a burlarse y a usar el doble sentido, donde les decía a sus compañeros "a ver, déjame ver tu collage" riéndose. También hizo burla cuando yo dije que me echaran una mano para pegar los trabajos. Dijo "sí, échense una mano", burlándose. En el caso particular de Misael la sexualidad era algo muy presente, que también le permitía distanciarse de sus emociones, ya que es un chico muy sensible, que trata de dar una apariencia de maldad o rebeldía.

Para Octavio Paz, el doble sentido es propio en México de una masculinidad que expresa la agresividad y la invulnerabilidad que se desearía poseer, aunque en el fondo se esconde una gran fragilidad. Para Paz "el humorismo del macho es un acto de venganza que da cuenta del resentimiento en el fondo de su carácter, así como de ciertas inclinaciones homosexuales⁹⁹, las cuales hay que recordar que son una etapa natural en la adolescencia dentro de la evolución de su sexualidad, la cual va de una capacidad totalmente narcisista de explorar el placer y las sensaciones a través de la masturbación, pasa por una fase intermedia de homosexualidad (ya que inconscientemente les asusta tanto el sexo opuesto, que sólo pueden explorar hacia su propio sexo). Y culmina en la adultez con la capacidad de integrar en una sola persona al ser amado y al deseado, donde se deposita en el otro la carga libidinal y se convierte en objeto del deseo y amor. Este otro generalmente será alguien del sexo opuesto, aunque también podría depositarse de acuerdo a una orientación homosexual ya más consciente y adulta, lo cual responde a múltiples factores que no se abordarán en este trabajo.

En cuanto al componente afectivo del amor, se dieron importantes expresiones de los chicos en torno a este tema, tanto en su cualidad presente como ausente, es decir, tanto del amor como del desamor. Un ejemplo de ello fue cuando hablamos sobre algunos murales para analizarlos. Al ver la imagen de dos jóvenes, una mujer y un hombre FIG11, nos centramos primero en la imagen de la chica, una mujer pálida de cabello negro y ojos azules y les pedí que me dijeran qué se imaginaban sobre ella. Me contestaron lo siguiente:

- Que los dos chavos de al lado se habían peleado por ella y estaba triste.
- Que la viejita de a la izquierda es su suegra y el chavo su pareja
- Que la cortaron

⁹⁹ PAZ, Octavio (1950), El laberinto de la soledad, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 87, 88

- Que la engañaron
- Que se le murió alguien y está triste
- Que está seria

Es interesante hacer notar que estas interpretaciones fueron hechas por los hombres, en ellas se puede apreciar las vivencias que ellos tienen en esta etapa con respecto al amor, pues han vivido muy probablemente la situación de pelearse por una chica, así como el estar triste por una persona que quieren y que no los corresponde. Sus respuestas hablan sobre el amor, convertido en desamor, parecería que la seriedad y palidez de la chica encontraron el símil de la tristeza, la cual ellos relacionan con la pérdida del amor, tal como lo viven en este momento, depositado en un objeto externo, que no es la madre ni el padre, sino alguien más, uno de sus pares, generalmente del sexo opuesto. Otra de las experiencias que también relacionan es la vivencia de la muerte de alguien querido, con lo cual también nos remite a la sensación de melancolía tan propia de la adolescencia y a la experiencia de esta etapa como una serie de duelos y pérdidas que se abordarán más adelante en este apartado cuando se toque el tema de la melancolía.

Los chicos varones expresan además en estos comentarios su temor frente al abandono y la pérdida, como una amenaza latente y una fantasía de abandono propia de la infancia. Sin embargo, cuando les pedí a las chicas que ellas también opinaran y dieran su versión femenina, Brenda dijo:

“la violaron“

En esta afirmación es probable que se manifieste otra fantasía de la infancia, que representa al mismo tiempo el temor y el deseo hacia la sexualidad, vivida desde el complejo de Edipo de la niña (que algunos han llamado Complejo de Elektra). La niña ama e idealiza a su padre, y deposita en él la libido sexual, sin embargo, con la superación del complejo de Edipo, ella renunciará a éste, reprimiendo sus pulsiones que pueden ser convertidas y representadas en una fantasía de violación, donde ella no tiene responsabilidad de sus deseos, sino que la sexualidad es vivida desde una actitud pasiva y por lo tanto, sin culpas, pero sí con temores.

Es interesante como los chicos desean el amor y temen al abandono y las chicas desean la sexualidad y al mismo tiempo la temen, en estas afirmaciones. Estos aspectos son muy elocuentes sobre su manera de vivir el amor y las relaciones de noviazgo, ya que parecería que los chicos tienen más temor hacia el compromiso emocional, a involucrarse afectivamente por la posibilidad de ser lastimados y las chicas temen al aspecto físico y sexual de esas relaciones, aunque es claro que ambos desean esa parte que temen y

generan fantasías amenazantes en torno a ello, donde de alguna manera experimentan la satisfacción de esa pulsión, pero se liberan de la culpa (que también es vivida como una amenaza para el superyó).

Finalmente, con respecto al amor y la sexualidad encontramos los últimos ejemplos en la sesión número ocho, en la cual elaboramos los bocetos para el mural que se realizaría en la última sesión.

En esta ocasión también fue muy significativo cómo el grupo se subdividió bajo mi indicación en equipos, pero eligieron separarse en subgrupos sólo de hombres o de mujeres y cada uno expresó a su manera su visión del amor, que al parecer es un tema que les interesa mucho.

Para empezar, dentro del cuestionario que les pedí que contestaran antes de comenzar la dinámica para los bocetos, les pregunté qué temas les gustarían para hacer un mural y una de las opiniones fue “las novias”. Esto me llamó mucho la atención, pues no había la contraparte femenina en las respuestas, a pesar de que se tiende a pensar que son las mujeres quienes están más pendientes de las relaciones de noviazgo, porque depositan en ellas sus necesidades afectivas, incluso más que los muchachos, como ya veíamos en la teoría psicoanalítica reseñada en el capítulo correspondiente por Rothenblave.

Había tres equipos, dos de hombres y uno de mujeres. En el primer equipo estaba Enrique, en el segundo Misael y en el tercero Stephany, que son los tres chicos en quienes me centraré como casos particulares más adelante.

Tanto el segundo como el tercer equipo hablaron sobre el amor, de formas muy distintas y de acuerdo a lo que se analizaba anteriormente sobre la forma en que lo perciben de manera genérica, al menos en este grupo.

Las niñas eligieron el tema de “La violencia machista”. Dibujaron un hombre que golpeaba a una mujer. Les dije que estaba muy bien, pero que demostraran de alguna forma en el dibujo que estaban en contra de esto, para que no se viera como una forma de promover este tipo de violencia. Dibujaron en la esquina superior izquierda un hombre con un peinado de muchos picos y un gesto de enojo, con un cuchillo en la mano que gotea sangre y crea un charco en el piso FIG 14. Frente a él hay una mujer sin manos ni brazos que tiene un ojo coloreado con el lápiz, al parecer significa un moretón. Tiene roturas en la ropa, unos senos apenas esbozados, muy pequeños y heridas en la cara. Hacia el centro, a la derecha, encerrados en un corazón están un hombre y una mujer tomados de la mano con una sonrisa y la mujer ya tiene brazos. A lado derecho hay una leyenda que dice “Hablando se

resuelven los problemas, no a golpes“. En la parte superior del dibujo pusieron la leyenda “Todas las mujeres no deben dejarse golpear por los hombres y merecemos todas cordial atención con los demás“

Es interesante como omiten los brazos de la mujer golpeada, no se sabe si se las han cortado o si representan su impotencia para defenderse, su total vulnerabilidad. Es probable que algunas de estas chicas hayan vivido una situación de maltrato en la familia o que conozcan algún caso cercano, sin embargo, y más allá de la representación de un posible conflicto vivenciado (recordemos que para Dewey la experiencia previa y las vivencias inconscientes son una fuente de inspiración en la expresión artística¹⁰⁰). Sin embargo es probable que este boceto también exprese su temor en torno a las relaciones con los hombres, donde nuevamente es algo que se desea y se teme. Esto se puede ver en el propio título de su boceto “La violencia machista“donde ellas perciben una relación desigual de género en la que hay mucha agresión hacia la mujer y abuso por parte del hombre. Por otra parte el hombre que dibujan tiene un cuchillo, lo cual puede llegar a representar un símbolo fálico, el hombre penetra a la mujer causándole dolor y sangrado, que podría llegar a relacionarse con viejos temores hacia el sexo fantaseado como agresión y con sus fantasías amenazantes sobre la primera vez, donde tradicionalmente se tiende a pensar que siempre hay dolor y sangrado. Me parece particularmente llamativo que los senos sólo aparecen en la mujer que está siendo violentada, apenas dibujados, sin embargo, en la mujer feliz, que es amada y respetada (dentro de un corazón que la protege) no hay senos dibujados. Esto refuerza la posibilidad de que el sexo se esté vinculando en este dibujo con la fantasía y el temor de la agresión con respecto a la primera vez y a la sexualidad en general. No hay que olvidar que al mismo tiempo las chicas lo representan porque también se vuelve importante en esta etapa la relación con los hombres y es también algo que quieren.

Su deseo frente a la sexualidad puede estar también representado en un dibujo que realizaron con respecto a la versión armoniosa (en oposición a la conflictiva) en las historias de los personajes del graffiti que elaboraron. En esta segunda figura FIG 15 las chicas representan una mujer muy sexy. En una viñeta la mujer tiene un vestido que dice “Usa condón“y tiene un corazón a la altura de los genitales. En la segunda viñeta esta misma mujer (el personaje de la chica con rastas de los murales) tiene una pistola, unos genitales que se marcan (una vulva) y tiene una pistola y un cigarro, posibles elementos fálicos y masculinos. En la tercera viñeta la chica tiene una cara de mala o enojada y está disparando hacia arriba la pistola mientras sigue fumando. Su playera dice “Sexy“.

¹⁰⁰ Confrontar en DEWEY, John (s/a) op. Cit. Pp. 50-94

Es interesante cómo esta versión es la que ellas consideran la ideal, la agradable, frente a la otra donde la chica sólo está entre rayones y tachoneaduras, además de que tiene un 10, aparentemente como los que ponen en la escuela cuando haces un buen trabajo. En este dibujo las chicas expresan sus deseos hacia la sexualidad, aunque también su deseo por tener el control y la decisión sobre ésta, lo cual reduce la ansiedad y el miedo. Al usar condón deciden sobre su reproducción y evitan un embarazo, que puede ser otro factor angustiante con respecto a la sexualidad. Si consideramos que la pistola y el cigarro son símbolos fálicos es importante recordar que el falo es para Lacan el significante de la falta, del objeto del deseo. Este puede ser el poder, el amor o cualquier otro valor que ellas asuman. En este caso me parece que representa el control, pero también el amor, al referirse a la sexualidad, pues es importante recordar que ésta también es para el ser humano una manifestación de los afectos y que de acuerdo a su madurez emocional, la persona es cada vez más capaz de integrar el sexo y el amor como una sola necesidad y capacidad básica.

El cigarro y la pistola también pueden ser vistos como símbolos masculinos, en cuyo caso esto también se relacionaría con lo afirmado con Rothenblave, en cuanto a que las chicas pasan por un periodo de masculinización donde se comportan como “auténticas marimachas”¹⁰¹ según esta autora. Lo interesante es cómo el poder y el control se representan con símbolos masculinos, porque nuestra sociedad tiende a preservarlos como objetos de quienes tienen el poder, particularmente los hombres, con lo cual es más bien un referente cultural que psicológico.

El segundo equipo de los hombres dibujó un Cupido. Empezaron a bromear con que uno de ellos tenía el corazón roto y por eso lo dibujaba (Misael). En este dibujo también está compuesto por elementos textuales e icónicos FIG 17. En la esquina superior izquierda (respetando el orden de lectura visual que refiere a la escritura de textos) está la palabra “ANGEL” atravesada por una flecha y en las propias letras salen algunas flechas más que al parecer son parte de las mismas. Debajo de esta palabra hay un corazón pequeño también atravesado por una flecha. En el centro, ligeramente hacia la izquierda hay un personaje que tiene los brazos muy gruesos, aparentemente son músculos. Tiene también los músculos abdominales marcados “como lavadero”. Es un personaje con fuerza física. Tiene unos pies desproporcionadamente grandes y no tiene división entre las piernas. Tiene alas y por las leyendas a su alrededor, parece ser un ángel. El rostro está borrado, pero se nota ligeramente marcado. Hay también una flecha desde el inferior del dibujo hacia arriba, muy grande que también fue borrada. Tiene una pequeña sombra a la derecha.

¹⁰¹ Confrontar en Rothenblave op. Cit. Pp. 86-97

En uno de los pies, el izquierdo, el personaje tiene unas líneas que aparentemente son una estilización, ya que no se alcanza a percibir alguna otra función más que la ornamental.

A su derecha también tiene un texto con la palabra "ANGEL" con letras estilizadas y un piso pintado de negro debajo de la palabra. Arriba del texto hay otro personaje que aparentemente es otro ángel ya que está volando y tiene alas. Este ángel es más pequeño que el anterior y tiene frente a él algo que parece ser un arco. Este segundo ángel no tiene pies, pero si le dibujaron un pene pequeño.

Este dibujo es interesante también, pues se refiere a Cupido, tal como comentaron los chicos cuando se les preguntó. Cupido dentro de la mitología latina es el dios del amor, hijo de Venus, también se le llama Eros ¹⁰². Es del saber popular que este dios tiene poderes para enamorar a las personas con una sola de las flechas de su arco. Gracias a esta tradición mítica el amor es concebido como algo que posee a las personas, fuera totalmente de su voluntad. Cupido es un personaje que tiende a ser travieso e irracional, el segundo nombre que se le da a este dios es Eros. Para Sigmund Freud el eros representa una de las fuerzas primordiales que mueven al ser humano, es una fuerza constructiva, que genera cosas. La otra es tánatos, un poder destructivo. Ambos representan las principales pulsiones o energías en el ser humano: el amor, la sexualidad, la construcción y la creación que es Eros y por otro lado la destrucción, la agresividad, la muerte que es tánatos.

Es llamativo que estos chicos eligieran representar al dios del amor, cuando como decíamos arriba, son una generación que tiende a la destrucción. Es llamativo además que planteen un personaje mítico capaz de enamorar a la gente contra su voluntad, en un momento de la vida donde las emociones los poseen, los invaden y probablemente se sienten con nulo control sobre ellas. Cupido en este dibujo representado como un ser fuerte, con grandes zapatos es esa fuerza que los invade y los deja indefensos y frágiles: el amor.

Muy probablemente están conociendo sus primeras experiencias de noviazgos y enamoramientos, con lo cual es lógico que exista una fascinación y al mismo tiempo un temor hacia estas experiencias. Ellos mismos hablaban al preguntarles sobre su boceto de que uno de ellos tenía el corazón roto, muy probablemente por una decepción amorosa o una ruptura.

En el dibujo vemos el rostro borrado del ángel que puede indicar una cierta ansiedad e inseguridad con respecto a la propia identidad, siendo la cara una de las partes más importantes en el cuerpo que define quiénes somos y que nos permite interactuar con los demás a partir de nuestro propio yo. Ya planteábamos antes los problemas que el joven

¹⁰² OVIDIO, Metamorfosis, España: Alianza Editorial. 2002, Pp573

tiene para encontrar y definir su identidad tanto a nivel psicológico como macrosocial, con lo cual no es de sorprender que este dibujo retome el tema dada su importancia en esta edad.

Los zapatos grandes y pesados transmiten una sensación de gran dificultad para avanzar, para moverse, parecería que a pesar de que este Cupido es muy fuerte, tiene algo de fragilidad y de incapacidad.

Las flechas atravesando el corazón y la palabra me parece que también nos hablan del dolor, ya que es un objeto puntiagudo que descarna y lastima, con esto se revive la metáfora de que el amor duele, ya que las flechas de Cupido enamoran, pero también desgarran.

Es también interesante el ángel pequeño ya que el pequeño pene que presenta puede hacer cierta referencia a la sexualidad, pero no a esa sexualidad exhibida de los dibujos grotescos que los chicos realizaron cuando dibujaron en grupo, si no a una sexualidad tímida quizás, recientemente explorada, en gran medida nueva y desconocida. También podría referirse a que ellos sientan fragilidad dentro de su propia masculinidad, que contrasta con los músculos del ángel. Parecería que ser hombre es ser fuerte, pero en este dibujo aparentemente los chicos exploran su propia debilidad y sus sentimientos, que los vuelven vulnerables.

Es interesante además que este dibujo fuera hecho entre otros chicos, por el muchacho más rebelde del grupo y aparentemente el más rudo y malo. Más tarde volveré sobre este punto al analizarlo como un caso particular.

Finalmente, me parece digno de atención, el hecho de que las mujeres representaran su temor frente a la sexualidad y la agresión y los chicos hablaran sobre sus sentimientos vulnerados y sobre una sexualidad más bien tímida y en ciernes.

Como vemos el amor es un tema que está muy presente tanto en hombres como en mujeres, es un Cupido deseado y temido, buscado y rehuido, en torno al cual se dan muchas de sus construcciones subjetivas.

A diferencia de Rochenblave y si se me permite cierta discrepancia con ella, me parece que en el caso de estos chicos no se cumple con las premisas socioculturales que definen a las mujeres como seres particularmente preocupados por el amor y a los hombres obsesionados con el sexo y separando y depositando en mujeres distintas el amor y la sexualidad. O al menos eso no fue lo que expresaron estos dibujos.

No puedo omitir comentar que me produce cierta alegría saber que los sentimientos son cada vez menos el imperio exclusivo de la mujer y que los jóvenes de las nuevas generaciones se dan cada vez más la oportunidad de explorar este terreno en sí mismos y de atreverse a conquistarlo.

La melancolía

De acuerdo a la teoría psicoanalítica, encontramos que la melancolía es característica de la adolescencia, ya que el joven atraviesa por un período de grandes duelos, como es el duelo por los padres de la infancia, el duelo por el cuerpo perdido, entre otros.

En este sentido me pareció que los chicos viven en general este proceso como un abandono. Aunque esto también puede estar dado por las características actuales de trabajo de los padres, donde los muchachos tienen que permanecer mucho tiempo solos en casa, mientras ambos padres están trabajando durante todo el día para que el dinero pueda alcanzarles, lo cual obedece a un contexto económico político particular.

Al hablar de los colores y su expresión, les mostré algunos ejemplos en una revista de cómic. Al llegar a una imagen oscura de un lugar solitario, un chico me dijo que significaba abandono. Esto me pareció que era muy elocuente sobre cómo en ocasiones se ha sentido él mismo y muchos de ellos. Me llamó también la atención que no hablara de soledad, si no de abandono, asumiendo que habría alguien que tendría que ocuparse de él y que no lo hacía, lo cual es muy característico de la niñez y adolescencia. En esta etapa donde hay una separación simbólica de los padres, es probable que la sensación imperante sea de mucho abandono.

También interpretaron bajo la tristeza la foto de un anciano que les mostré para que notaran el contraste que tenía la fotografía. Ellos comenzaron a interpretar la foto y a decir que el anciano estaba triste, que lo habían abandonado, que estaba solo y que era papá Noel en tiempos de hambre. Me llamó la atención el humor característico de los chicos al hacer referencia a un contexto totalmente distinto como es la navidad donde se devaluaba al personaje sin despreciarlo, si no con cierta simpatía, además de la interpretación que hicieron de nuevo sobre la soledad y abandono.

En este mismo contexto me llamó mucho la atención un comentario hecho por Tomás en una sesión posterior sobre la tristeza y la agresión. En esta sesión se buscaba que los chicos imaginaran las historias de unos personajes de murales de graffiti. Los chicos hablaban de un muchacho que consideraban que era muy agresivo y que cometía múltiples delitos, yo les pregunté por qué creían que él lastimaría a otras personas y Tomás dijo:

“ Porque nadie lo quiere y que por eso está triste y necesita agredir“.

Curiosamente este chico durante la primera sesión hizo una caricatura de Guillermo con mucha hostilidad y buscando burlarse de él, lo cual me llamó mucho la atención, pues evidentemente es un chico que necesita mucha atención y que convierte su melancolía en agresión. Recordemos que como dice Seminovich, deprimirse es morirse antes de ser matados, sin embargo, la agresión interna, que puede considerarse la tristeza o depresión, también tiene su contraparte externa que es la hostilidad abierta hacia otros, tal como refiere también Rochenblave, con lo cual en los adolescentes hay un juego particular entre el entristecerse para no agredir y el agredir para no entristecerse. Este ir y venir de emociones del enojo a la tristeza está muy bien caracterizado por la frase de Tomás y por sus acciones.

Otro momento donde los chicos hablaron de la tristeza fue cuando interpretaron un mural de una chica con rastas, dijeron que estaba triste porque extrañaba su país, que era Jamaica. Me dijeron que era una mujer como de 35 o 40 años, ya grande. Que se siente extraña, sola triste, infeliz. Sobre este punto, cuando hablan de una mujer de otro país me parece que remite a la forma en que ellos mismos viven este nuevo cuerpo cambiante de la adolescencia como una tierra nueva, ellos también son de alguna manera extranjeros en su propia piel y también se sienten a veces muy extraños e infelices.

Con respecto a la tristeza en los adolescentes mexicanos Rogelio Díaz Guerrero nos comenta que en un estudio realizado sobre la tristeza en el mexicano¹⁰³, entrevistó a cierto número de alumnos de secundarias, explorando sobre sus principales temores y ansiedades, que se vinculaban a su sensación de tristeza. Encontró que las adolescentes mexicanas de clase baja opinaban que temían al dolor en primer lugar. Esto se puede relacionar con el temor ser lastimada tanto física como emocionalmente. Los hombres adolescentes de clase baja comentaron en su mayoría que su principal temor era a la amenaza de borrachera, como si la sensación de estar fuera de control los asustara y entristeciera más que cualquier otra cosa. Por otra parte, sabemos que el alcohol es un depresor, pero además me parece que existe cierta sensación de estarse autodestruyendo tanto cuando ingieren tanto alcohol como drogas. En estas sustancias los chicos exploran sus pulsiones tanáticas, sus deseos de destrucción lo cual puede producirles una sensación de tristeza y de furia consigo mismos.

Sobre esto podemos relacionar el boceto para el mural que hizo el equipo de Enrique y Tomás (ellos conservaron el dibujo bajo promesa de regresármelo para terminarlo, pero la siguiente clase lo olvidaron) en el cual dibujaron un hongo alucinógeno con un chico que

¹⁰³ DIAZ Guerrero, Rogelio (1988), La psicología del mexicano, Mexico: Trillas pp. 257-260

usa rastas, una bandera jamaicana y dijeron que era sobre las drogas, pero cuando les pregunté si estaban a favor o cómo iban a mostrar su postura, dijeron que sí, que estaba bien y que era una forma de evadirse de los problemas y la soledad (esto lo dijo Tomás). Les dije que si lo hacían a favor de las drogas no nos dejarían pegarlo en el patio y dijo Tomás que si los tenían que dejar porque había libertad de expresión.

Este incidente es interesante ya que Tomás mismo reconoce que el consumo de sustancias como drogas o alcohol no es una situación vivida como placentera para ellos y que simplemente es una forma de evasión emocional, de no enfrentar las situaciones problemáticas, pero al mismo tiempo, se al parecer este consumo de sustancias se vive con cierta ansiedad y temor y termina generando una sensación de tristeza.

La agresión

Si recordamos los mecanismos de defensa retomados por Rothenblat, encontramos entre ellos la defensa por inversión de los afectos, donde el joven va a transformar su amor en odio. Frente a esto desafía las reglas de los padres, en un acto autodestructivo, ya que sabe que esta agresión va a caer tarde o temprano sobre sí mismo y le ocasionará problemas, pero no puede evitarlo ya que se llega a convertir en un comportamiento compulsivo. Al mismo tiempo también siente miedo y angustia a perder el objeto y esto le va a generar culpabilidad. En este sentido niega los sentimientos positivos y genera mucha hostilidad, insolencia y provocación hacia los demás. Este proceso puede repetirse hacia otros adultos que no sean de la familia pero representen figuras de autoridad que reproduzcan sus relaciones primarias con los padres.

La agresión es para el adolescente un componente en un proceso de cambio y de exploración de sí mismo, con lo cual fue natural que se dieran episodios de hostilidad en el taller tanto entre ellos, como hacia los profesores y hacia mí, como otra figura de autoridad.

El primer incidente de agresión que pude presenciar en el salón fue cuando Tomás agredió a Guillermo al hacer una caricatura de éste con la intención de desvalorizarlo y humillarlo. Más tarde, como ya enunciábamos en el anterior apartado, Tomás comentaría en su interpretación sobre un mural que la tristeza y la soledad causaban agresión, como muy probablemente sería su caso. Esta sensación de soledad puede ser real o simplemente así vivenciada por el joven, ya que como hemos visto, no necesariamente deben faltar los padres en casa para que el chico viva un proceso de duelo por ellos, ya que en realidad a los que perdió son a los padres protectores de la infancia. Sin embargo, me parece que en el actual contexto económico, es muy probable que más de un chico tenga que pasar los

días solo, debido al trabajo de ambos padres, con lo cual la percepción de abandono y soledad se vuelve mucho más significativa.

Este es probablemente el caso de Misael, un chico que como ya comentaba llegó al grupo unas semanas después, expulsado del turno matutino a petición de los profesores, con lo cual ya tenía un importante estigma que cargar frente al grupo y nuevos maestros. Este chico era particularmente desafiante de la autoridad, era el único que abiertamente retaba cualquier orden o regla de la clase y al parecer lo hacía con gran satisfacción. El caso de este chico será abordado de manera particular, al ser un ejemplo muy interesante de cómo la institución también marca a los alumnos y los orilla a aquello a lo que los destinó desde un principio, especialmente si no son, como los otros, chicos dóciles y domesticables aunque sea en apariencia y si no aprenden el arte de la hipocresía que la sociedad les exige.

La agresión en la secundaria es sin embargo, un arte fino, que los chicos aprenden pronto. Contestarle a un maestro, aunque sea frente a una agresión de éste no es posible dentro de los códigos de la secundaria, ya que no existen instancias de arbitraje y el alumno está totalmente a merced del profesor y sus propia neurosis, sin embargo como es de suponer, los jóvenes han creado también sus propias formas de resistencia, que como afirma Michael Foucault, son inherentes a cualquier relación de poder¹⁰⁴.

Los chicos por lo tanto han generado poca capacidad para el diálogo y mucha para la hostilidad encubierta frente a la autoridad, como rayar los autos de los maestros, poner chicles en las bancas y otras estrategias similares, que desafortunadamente no terminan cuando acaba la adolescencia, sino que se convierten en una forma socialmente validada de enfrentar los conflictos.

Esto se manifestó en el taller cuando los chicos pegaron un chicle en la banca donde me senté ese día. Visto desde la perspectiva psicológica era para una acción hostil frente a una figura de autoridad que representaba de cierta manera esta inversión de afectos como defensa contra los padres de la infancia perdidos y estos nuevos con los que no pueden entenderse. Representaba también en mi propia lectura una forma de repetir esa relación de hostilidad mutua que tienen con los profesores de la secundaria, donde se manifiesta una reacción frente a toda la violencia que ellos reciben de la institución, tales como regaños y humillaciones exageradas por acciones menores, como cuando Misael le respondió a su maestro frente a un regaño de éste que descalificaba públicamente al chico: “esa es su opinión“. Acto seguido lo llevaron a la dirección y lo expulsaron. O como los sistemáticos

¹⁰⁴ Confrontar en GARCÍA Canal (2000), María Inés, Foucault y el poder, México: UAM Xochimilco

regaños del director en las ceremonias donde entre otras cosas, les decía a los alumnos que eran unos haraganes y unos flojos.

El chicle simbolizaba toda esa relación conflictiva con la autoridad que es además alimentada y recreada por los propios profesores y por el propio sistema educativo mexicano, donde se teme profundamente a abrir espacios de expresión y diálogo en las escuelas secundarias, se teme tanto a la palabra del adolescente que se generan dinámicas viciadas en las que ambas partes participan por igual en la perpetuación de ambientes cada vez más hostiles y dañinos. El aspecto macrosocial de este incidente se abordará en el apartado de *el que interviene*.

Frente al taller

Los jóvenes fueron cambiando su percepción con respecto al taller, a lo largo de las sesiones, al principio los notaba muy distantes y callados, era muy difícil conseguir que respondieran a mis preguntas o que externaran opiniones. Conforme el taller fue avanzando notoriamente se abrieron mucho más y externaban opiniones muy diversas frente a mí, especialmente cuando llegaban a ausentarse sus profesores.

Sin embargo a la mitad del taller el incidente del chicle me parece que generó una dinámica más fría y mucho más estructurada de lo que había venido siendo, ya que tuve que poner reglas más sólidas y darles menos libertades. Esto afectó durante algunas sesiones el rapport que había construido con ellos, sin embargo, durante las dos últimas sesiones el clima de cordialidad y respeto se restableció. Incluso me parece que ellos no querían que el taller terminara, ya que al final de la séptima sesión se me acercó una alumna y me preguntó algo sobre las siguientes clases y yo le respondí que ya sólo íbamos a tener dos clases más y ella me dijo con una voz realmente sorprendente, como entre suplicante e incrédula "NO". Le respondí que el taller sólo duraba 9 sesiones y dijo una vez más "NO"... "NO". En una especie de "No puede ser" o "por favor no" o "se va porque fuimos malos con usted, no se vaya ". Me dio ternura su reacción. Le dije que les iba a explicar de qué se iban a tratar las dos últimas clases, me preguntó si ya no iba a volver y le dije que sí, que aún me faltaban dos clases más. Aparentemente mi presencia en el grupo no les era indiferente y el taller se había convertido en un espacio agradable.

En cuanto a las evaluaciones que los chicos hicieron del taller en la octava sesión, encontramos que de 17 jóvenes, 7 comentaron que el taller les pareció muy bueno, 6 dijeron que bueno, 3 que regular y 1 que malo.

Entre lo que más les gustó dijeron lo siguiente:

Hacer las sombras de los dibujos (3)
Cuando hicimos dibujos con gises
Las actitudes que hacíamos
Hacer los dibujos (3)
Hacer el autorretrato (2)
Cuando mezclaron los dibujos (2)
Que nos pudimos expresar con los dibujos en el kraft (2)
De los graffitis (3)

Lo que menos les gustó fue:

Combinar colores
Que se pusieron groseros con la maestra
Que nada más vienen pocas clases
Los kolachs (2)
Ilustrar las emociones
Cuando nos pusieron por parejas a dibujar
El comportamiento de Marcos
Pintar con gises
Todo me gustó (3)
Fue de que nos regañaran a todos por la culpa de uno
Los graffitis
Cuando hicimos los garabatos
Que le pegaran el chicle

Cuando se les preguntó qué cambiarían del taller contestaron lo siguiente:

Las actividades
Pusieran más dibujos (2)
Nada (7)
Que nos enseñaran a sacar sombra de una fruta
No hacer puros dibujos
Los juegos, que deberían ser en el patio
Realizar más actividades, juegos

5.2. Las creaciones

En este apartado se analizarán algunas de las obras de los chicos, dando prioridad a aquellas donde la creación y expresión fue más libre, ya que las instrucciones que se les dieron implicaban la total libertad de creación debido a la propia dinámica empleada para su producción, lo que generó más soltura y una expresión mucho más vasta, aún con las limitaciones técnicas que tenían con respecto al dibujo. Estas obras son las historias creadas sobre los murales de graffiti y el mural que ellos crearon. Se anexa además un análisis de un dibujo inicial (de la primera sesión) hecho por uno de los chicos, por ser un claro ejemplo de los estereotipos visuales que los muchachos tenían al inicio del taller y que de alguna manera no lograron superar del todo. Sin embargo esta sección puede dar cuenta

de un breve pero significativo avance en su capacidad de expresar su propia palabra, generando un lenguaje propio a través de la imagen.

Se analizará primero un dibujo de línea ciega que se hizo en la primera sesión, posteriormente las historias del graffiti y al final y más profundamente el mural que elaboraron en equipo.

Dibujo de línea ciega

En el ejercicio de línea ciega debían copiar cada pliegue de la cara del compañero sin mirar hacia la hoja, de forma que el resultado sería todo menos un retrato. Sin embargo ellos se esforzaron por hacer de eso un dibujo, una cara, algo conocido. En sus trabajos existen líneas muy simplificadas donde se dibujan por ejemplo los ojos sin párpados o sin lagrimal, así como la nariz sin las fosas nasales, parece que se remiten mucho a la imagen que ellos tienen de una persona y resulta muy similar a las caricaturas FIG 6.

Cuando estos dibujos eran hechos de acuerdo a las instrucciones, los resultados eran una serie de líneas inconexas que podían generar distintas impresiones, pero el énfasis del ejercicio era que ellos aprendieran a observar, por lo que lo menos importante era el resultado. En este tipo de dibujos donde los chicos se soltaron y lograron observar y registrar lo visto, las características los dibujos se acercaban mucho a lo grotesco, como el dibujo de la FIG 5 que tiene un efecto de un rostro totalmente desintegrado, con partes independientes una de otra, donde parece que éstas se superponen. Podemos afirmar que entra dentro de la categoría estética de lo grotesco, ya que mezcla elementos heterogéneos, además de que genera una cierta sensación de inverosimilitud, fantasía o extrañeza.

El dibujo a analizar no cumple con esta exploración libre y da cuenta de los estereotipos visuales que los chicos tienen. En la FIG 6 las líneas del rostro son sumamente simplificadas, cuando la instrucción era justamente la opuesta, encontrar todas las líneas, pliegues y cambios de dirección en el rostro del compañero. En este dibujo el autor aparentemente intenta generar algo realmente parecido a un rostro humano (o al menos para él) Lo interesante es que el rostro no se parece a una cara, se parece a una caricatura de una cara, donde el modelo era un humano real. La simplificación de los trazos puede llevar al chico a un lugar conocido, donde se siente seguro y cómodo, sin atreverse a explorar algo más. Este proceso es muy característico de la adolescencia, pues para Gardner los chicos entre los 7 y los 11 años pasan por una etapa llamada literal, donde la creatividad infantil y la originalidad que el pequeño mostraba desaparece gradualmente para ajustarse a las reglas establecidas y a lo que el adulto espera de ellos. Durante la adolescencia el joven puede recuperar su originalidad o bien quedarse en una etapa muy

esquemática en cuanto a su dibujo, dependiendo de si desarrolla esta habilidad o no.¹⁰⁵ Es llamativo también que este joven asumiera que lo que se esperaba de él era un rostro de este tipo, que parece expresar cierta gracia y humor, por la sonrisa que lo acompaña.

En el plano literal podemos ver un rostro humano con una nariz representada por una forma de pera, los ojos son totalmente circulares, tiene unas líneas gruesas como cejas, unas orejas en forma de B al revés, una línea superior representando cabello y termina el círculo de la cabeza con un cuello pequeño. Hay además un espacio en blanco en la parte superior del personaje.

En el plano estructural encontramos un dibujo con economía de líneas, de manera simplificada y rasgos al estilo cómic, no representa otras calidades como claroscuros o texturas. El dibujo no mira al frente, si no de costado. Hay un espacio en blanco en la parte de arriba y el dibujo se carga hacia abajo.

En el plano informal, finalmente podemos apreciar que el dibujo tiene un tono alegre, despreocupado y muy gracioso, e incluso algo burlón. Parecería que se burla de algo que está mirando, que no es el espectador y que además se esconde al dirigirse hacia abajo en el plano. La categoría estética a la que pertenece es la de lo cómico, ya que parece haber cierta desvalorización en el objeto que mira el personaje, aunque con cierta benevolencia, es decir, con humor.

Este dibujo es llamativo por el lugar común en que cae, pero también por la naturalidad y la comicidad que implica, más tarde los chicos podrían complejizar los temas que representarían en sus dibujos, ya que la intención no era perfeccionar su técnica, sino lograr una expresión subjetiva.

Historias del Graffiti

Una de las obras más libres que crearon los chicos fueron las historias sobre los personajes de murales en graffiti que habíamos analizado en una clase previa. Los jóvenes se dividieron en tres equipos, creando cada equipo dos obras con una historia cada una, la primera era la versión conflictiva de la vida del personaje y la segunda era sobre la historia alternativa, por lo que cada dibujo está compuesto a su vez por dos dibujos más. En este apartado analizaré dos de estos trabajos en base a las categorías generales que propone Goodman.

¹⁰⁵ Confrontar en GARDNER, Howard (1987) Desarrollo artístico en los niños en Arte, mente y cerebro, Buenos aires: Amorroutu pp. 103-111

El primer equipo fue el de las niñas, quienes eligieron al personaje de rastas, que se muestra en la FIG 12. El primer dibujo aborda una historia conflictiva FIG 16.

En el plano literal encontramos que existen tres viñetas, cada una con dos o más rostros humanos. En la parte superior vemos dos caras y un cuerpo completo, así como nubes, una flor y un sol. En el siguiente plano vemos algo parecido a un rostro humano al centro de la viñeta con varios tachones y rayones. En la última viñeta encontramos tres rostros al parecer femeninos y un diez encerrado en un círculo como los que ponen en la escuela cuando un trabajo es bueno.

En el plano estructural vemos distintas líneas encimadas de varios colores, en la viñeta de en medio vemos muchos tachones y rayones que cubren la cara de la chica. En la viñeta superior e inferior vemos distintos personajes con cejas en pico, a la manera de una expresión de enojo o de maldad.

En el plano informal apreciamos que el dibujo expresa cierto enojo y angustia, los rayones sobre la cara de en medio parecen hablar de mucha energía pero también de mucho conflicto en el personaje.

La categoría estética a la que pertenece parece ser la de lo trágico, ya que a pesar de que la historia del personaje no es muy clara, es evidente que es una historia conflictiva, llena de ansiedad y enojo. También puede pertenecer a la categoría de lo feo, por el desorden y desproporción que contiene la obra, en oposición a la armonía de la belleza.

En cuanto a la segunda versión de su historia, ésta busca ser resolutiva y armoniosa. Las chicas representaron un dibujo en tres viñetas nuevamente, pero esta vez de forma vertical. En la obra las chicas hicieron un personaje femenino en cada uno de los espacios.

En el plano literal encontramos que en cada viñeta hay una mujer, que las jóvenes dijeron, es el mismo personaje de rastas, del mural. La chica de la primera viñeta usa un vestido y lleva el cabello largo además de que tiene una sonrisa en la cara. En su vestido hay una leyenda que dice “usa condón” y tiene un corazón a la altura de los genitales.

En la segunda viñeta hay un personaje femenino que tiene pantalón, cabello corto, una vulva marcada, una pistola y un cigarro. También este personaje sonríe. La última viñeta es la imagen de una chica con pantalón, con una blusa tipo ombliguera que dice “sexy” también tiene un cigarro y una pistola, de la pistola sale una leyenda que dice “BUM”

Plano estructural: En este plano tenemos que los dibujos están trazados con líneas de distintos colores. El primer dibujo está en color lila, el segundo en color rosa y el tercero en color verde, sin embargo, la pistola y el cigarro y algunos elementos de la cara están destacados en otros colores, en el caso de las dos últimas viñetas. El dibujo es mucho más limpio que el anterior, en el sentido de que solamente encontramos a los personajes en él y no hay tachones ni rayones de ningún tipo.

Plano Informal: Podemos ver en este plano la expresión alegre y despreocupada de la primera chica donde se muestra con el cabello largo. En el segundo parece que vemos una transformación donde la misma chica tiene el pelo más corto y alborotado, aún tiene la sonrisa, pero ahora hay un cigarro y una pistola, lo cual le da cierta expresión masculina de cierta rebeldía o control. En el tercer dibujo la chica tiene una expresión de cierta maldad o enojo, debido a sus cejas en ángulo agudo y a la boca que no representa una sonrisa, sino que es simplemente una línea recta. El cabello ya se ve más desordenado, en la blusa hay la leyenda "sexy" y la chica está disparando la pistola, con lo cual me parece que es perfectamente la contraparte femenina del macho, con mucha agresión y cierta burla implícita y venganza o resentimiento, pero al fin de cuentas un ser que posee el control de la situación. Vemos la transformación de una mujer de un ser puramente femenino en un ser mucho más masculinizado que claramente tiene cierta agresión y control de la situación al estilo de los machos.

La categoría estética a la que pertenece este dibujo es la de lo cómico, a través de la sátira, donde hay una crítica mordaz y un deseo de aniquilar aquello de lo que el autor se ríe, que en este caso pudiera ser la feminidad. Como vemos el dibujo representa una cierta burla llena de rencor y venganza contra aquello que se considera injusto, sin embargo cae en esta misma relación de poder, desigualdad y agresión (sólo que al revés) que las chicas detectan de los hombres hacia las mujeres.

El siguiente par de dibujos de las historias sobre personajes del graffiti es del equipo donde estaba Enrique. El primer dibujo que es la historia conflictiva es la FIG 4. En el plano literal, la historia conflictiva está representada por cuatro figuras humanas dos en primer plano y dos en segundo, cada figura tiene un nombre junto a ella.

En el plano estructural vemos que los chicos del segundo plano tienen marcados los músculos en el cuerpo, mientras los del primer plano no. Estos últimos tienen sonrisas, un cuerpo muy simplificado y uno de ellos usa lentes. Los nombres de los personajes están escritos junto a ellos y son nombres cómicos que parecen desvalorizarlos.

En el plano informal encontramos que los chicos del primer plano, es decir los personajes principales del dibujo, son chicos bonachones y en cierto sentido, nerds. Los de atrás son los típicos bravucones, los temidos chicos malos de cualquier escuela secundaria. Hay cierta burla en el dibujo pero además algo amenazante producto de este encuentro de los "buenos débiles" con los "malos fuertes" al parecer hay una relación de abuso por parte de los chicos del segundo plano. Los autores se burlan de ella, pero deja algo inquietante, que se resolverá en la segunda versión de la historia. La categoría estética a que pertenece esta obra sería lo cómico visto desde el humor, es decir, miran al personaje con cierta benevolencia, sin buscar aniquilarlo, aunque si lo desvalorizan.

En esta segunda versión FIG 18, en el plano literal vemos que el dibujo nuevamente se divide en tres viñetas verticales. En la primera dos hombres están frente a frente, en la segunda sólo están las caras de ellos y una leyenda que dice V.S. La tercer viñeta representa un rectángulo con distintos rayones alrededor y en la parte de arriba dice "COLISEO".

En el plano estructural encontramos que hay una línea que va de los ojos de un personaje a otro en la primera viñeta, esto lo lograron poniendo al personaje enmascarado mirando hacia el espectador, de frente pero haciendo que sus ojos traspasen con esa línea simbólica hasta llegar a la mirada del personaje con cabello largo. En la segunda viñeta el VS es elocuente pues habla de un enfrentamiento anunciado y en la tercera el coliseo deja ver que se refiere a una amenaza o reto que culmina con una pelea. El dibujo posee gran riqueza expresiva, pues se vale de distintos recursos autónomos para decir lo que quieren, con esto me refiero a que los chicos no respetan las reglas de un dibujo "correcto" donde el personaje para mirarse uno al otro, debería estar de espaldas al espectador. De esta manera aumentan su fuerza expresiva.

En el plano informal vemos que como secuencia del dibujo anterior, este se refiere a que el personaje que solía ser débil y bonachón, por lo que siempre abusaban de él, se convirtió en un luchador profesional, donde ahora puede enfrentarse a cualquier reto con otro sujeto en una pelea formal, con lo cual además existe cierta sublimación de las pulsiones agresivas en una actividad reconocida socialmente. Vemos la fantasía de seguridad en los muchachos varones al convertirse en un ser fuerte e invencible. En el coliseo existen varios rayones alrededor, lo que da la impresión de que es su manera de representar cierta ansiedad que les causa la agresión y violencia que se da en él. Sin embargo, la relación en este segundo dibujo ya no es de abuso, sino de igual a igual en una pelea justa y apreciada por otros espectadores.

La categoría estética manifestada en este dibujo es lo grotesco, ya que los personajes resultan algo excéntricos y hasta repulsivos, especialmente el rostro que aparece en la parte de arriba con la boca abierta y muestra los dientes, al parecer en señal de amenaza frente al otro. Lo grotesco, nos dice Sánchez Vázquez, puede aparecer en los escenarios más comunes, pero vuelven la realidad un poco absurda. Es muy cercano a lo cómico, aunque cae en lo extraño. Si contemplamos la secuencia con el dibujo anterior, encontramos que en cierto sentido resulta inverosímil que dos personas que se miran en la calle lleguen a un coliseo dando una pelea profesional, por lo que resulta divertido, además de extraño, elementos constitutivos de lo cómico.

El Mural

Este mural fue el producto de la última sesión con los chicos, para realizarlo hicieron previamente tres dibujos, uno por equipo y al final intentaron integrar esos bocetos en un solo plano, generando un mural que se ilustra en la FIG 20.

En el *plano literal* de esta creación plástica de los chicos, encontramos que al centro hay un corazón y a la izquierda un personaje cuadrado de color amarillo con algunos signos de pesos y de música. A la derecha hay dos personajes humanos: un hombre y una mujer. El hombre tiene un objeto rojo puntiagudo y la mujer tiene un gesto triste y un ojo morado. Debajo de estas figuras hay otros dos personajes que se toman de la mano y una leyenda que dice "Te amo". Existen también diversos elementos textuales que tienen una lectura literal. Debajo del corazón hay otra leyenda también que dice El amor es único y junto a la mujer golpeada dice "Las mujeres no deben ser golpeadas, no estás sola, llama al 0000, nosotras te ayudamos".

En el *plano estructural* tenemos que lo más llamativo en términos de color y que destaca en el centro es el corazón, que tiene dibujadas caras humanas y está dividido por la mitad, atravesado además por una flecha y sobre éste dice "AMOR" y debajo "El amor es único". El personaje de la izquierda es lo segundo que más destaca, ya que también es en color amarillo, los jóvenes dijeron que era Bob Esponja y debajo de él hay una grabadora de audio que tiene signos musicales y junto un maletín con signo de pesos. A la derecha está el hombre y la mujer que tienen colores menos vivos y están dibujados con menor intensidad. El mural se ve poco integrado y es más bien la superposición de distintos elementos en un solo espacio.

En el *plano informal* es interesante ver la contraposición que se da entre el corazón como figura tierna y amable frente al Bob esponja que tiene un cierto gesto de maldad, gracias a

sus cejas angulosas. Los chicos dijeron que era un Bob Esponja salsero que además vendía droga y este personaje tiene los ojos vidriosos y rojos y un maletín con dinero. Esta contraposición con el elemento central es llamativa porque además a la izquierda también está habiendo un acto de violencia tremendo que es un hombre que golpea y hiere a una mujer mientras esta sueña e imagina que un hombre la abraza. La leyenda de esta parte del mural dice que las mujeres no deben ser golpeadas y debajo hay una pareja que se ama.

Me parece que además de la poca integración que se logra en este mural, sin proponérselo los chicos destacan elementos opuestos, que al final son también complementarios como el dolor y el amor, o bien los aspectos más crudos de la vida contra los más sublimes. Me parece que los muchachos reflejan mucho de lo que puede ser su vida cotidiana, sus escapes de la realidad, sus temores y sus deseos e intereses, así como el mundo que viven y que interpretan a través de sus trazos.

En cuanto a las categorías más profundas abordadas por Goodman, los elementos detectados son los siguientes.

Densidad sintáctica: En cuanto a la composición de la obra, encontramos que existen tres espacios claramente definidos en el plano total. Los elementos son heterogéneos, ya que en el primer espacio hay un personaje cuadrado, en el segundo un corazón con caras dentro, y en el tercero un hombre agrediendo a una mujer. Los dibujos tienen una polivalencia de significados, que está de algún modo acotada por las leyendas que los acompañan.

Densidad semántica: Aparentemente no existe una relación formal entre los elementos ya que parecerían ser aislados unos de otros, sin embargo, hay una cierta referencia al amor o a las relaciones de género, donde por una parte está el amor y por otra la violencia.

Plenitud relativa: Dentro de la plenitud relativa, un elemento con diversas alusiones es el corazón dibujado al centro del dibujo, ya que éste tiene caras en el centro y dice amor en la parte de arriba, sin embargo, algunas de esas caras son sonrientes y otras no, por lo que es un elemento que puede referirse al amor, pero también al dolor causado por éste. El corazón está atravesado por una flecha, con lo cual puede representar las flechas de Cupido, en el sentido del enamoramiento que es producto de algo externo, de la voluntad de un dios mítico, o bien puede referirse a una herida permanente que daña.

Otro elemento que tiene cierta relatividad es la pareja, ya que en un mismo dibujo los vemos en tres posibles situaciones: la más grande es la agresión, donde el hombre tiene un cuchillo y la mujer está golpeada, el segundo y mediano es en el que hay un letrero que dice Te amo y ambos se toman de las manos. El último y más pequeño es en el que se

representa la fantasía de la mujer golpeada, con una pareja que la está abrazando. La pareja, por lo tanto representa de alguna manera la peor de las violencias y el mejor de los amores, pues atraviesa ambos extremos, entre el deseo y el temor.

Ejemplificación: Las propiedades literales que la obra representa son la violencia en el caso del cuchillo, el amor en el caso del corazón y cierta ironía en el caso del Bob Esponja drogado.

Referencia múltiple: Un elemento con cierta polivalencia en el dibujo es la imagen de Bob Esponja, el cual es un dibujo animado para niños, de gran bondad y cierta ingenuidad que incluso puede llegar a ser tonto. En el mural este mismo elemento se contrapone con unos ojos vidriosos y unas cejas angulosas, también en rojo, que pueden representar la malicia y la droga, pues los chicos afirmaban que era un *dealer*, es decir que vende droga. Vinculado al resto de los elementos puede representar una cierta burla frente al amor o a la pareja, parece que Bob Esponja *dealer* está más allá de los sentimientos o de los problemas de los personajes del mural. Aparece cierto poder y control de la situación. Me parece que se refiere a esta pretensión de control de los chicos adolescentes donde no hay sentimientos y no les importa nada, se sienten como un personaje invencible, que no demuestra ninguna debilidad.

Al ser Bob Esponja un personaje famoso, se convierte en una especie de antihéroe que ellos usan como modelo. La droga también representa cierto deseo de invulnerabilidad y control, ya que como ellos mismos decían, les permite evadir.

Otro de las posibles referencias de esta imagen es a la desinfantilización, ya que Bob Esponja es un personaje para niños y ellos están dejando de serlo, así que de alguna manera los representa a ellos mismos, donde visten al mismo personaje con elementos nuevos y modifican su contexto, dejando atrás la ingenuidad y bobería de la infancia, representada por Bob.

En este mural encontramos definitivamente la categoría estética de lo típico: el Bob Esponja, que es un personaje muy popular, el corazón atravesado por una flecha que es un lugar común de los enamorados y en la tercera parte las chicas ponen un eslogan muy común entre la propaganda contra el maltrato a las mujeres (llámanos, no estás sola), donde su dibujo se vuelve una especie de cartel. En este mural no se encuentra mucho de la innovación de los chicos, salvo en sus combinaciones que pueden llegar a ser originales, como el enfoque que le dan a Bob.

De acuerdo a estos elementos, los personajes parecen representar su transición de la

infancia a la adolescencia, están empezando a interesarse en el amor, con cierto temor o recelo del dolor que les genera y sus temores también frente a la sexualidad y a las relaciones violentas. Además de su miedo a estar o a sentirse solos en este proceso (no estás sola, dice la leyenda junto a la pareja violenta) y en el corazón hay muchas caras, para no estar solos. Esto coincide con lo que comenta Alain Touraine sobre la soledad que atraviesan los jóvenes de la generación posmoderna, la cual responde a factores económico sociales como la globalización y la ruptura social que ésta conlleva.¹⁰⁶

El mural es su forma de acompañarse unos a otros y de expresar lo que les preocupa, lo que sueñan y lo que temen, de decir lo no dicho y de encontrar su propia palabra, entre todos estos dibujos, partiendo de lo conocido, de la referencia al lenguaje icónico de otros (lo típico) y del lenguaje verbal de manera escrita, en esa búsqueda de su propia voz, al tiempo que intentan encontrar su identidad.

5.3. El que interviene

Mi implicación

Mi encuentro con los chicos estuvo teñido de muchas expectativas, al igual que muchas ansiedades. Todos sabemos que hoy en día trabajar con adolescentes de secundaria no es precisamente una labor que cualquiera estaría dispuesto a realizar, puesto que se comenta a menudo que las generaciones actuales son cada vez más difíciles de tratar y que no existen los límites en los muchachos, ya que son chicos que han crecido con mucho abandono de los padres al tener estos que trabajar todo el día, con lo cual generalmente están muy ausentes para ellos.

Hijos de los videojuegos, el internet y la televisión, nuestros jóvenes presentan diversas problemáticas que los convierten en una población particularmente difícil, éste era un reto que al principio me seducía y que guió mucho del interés por este trabajo, además de mis propias experiencias anteriores con este tipo de población, como ya contaba en la introducción, como miembro de organizaciones civiles. Me parecía que los chicos eran difíciles porque los propios maestros los agredían y que ellos tenían muy pocas formas de resistirse frente al autoritarismo y el exceso de poder.

De alguna manera yo sentía que estaba "de su parte" y que buscaba mostrarles herramientas para expresar sus desacuerdos frente a las realidades que vivían e incluso frente a las relaciones con los adultos que se rigen por la opresión y el autoritarismo.

¹⁰⁶ CASSALS, Judith, op cit.

Los chicos, pensaba, en generaciones pasadas habían estado acostumbrados a ser sometidos, pero las generaciones actuales no lo están (por fortuna, pensaba) algo está pasando con la juventud mexicana y hay que generar estrategias para apoyar sus procesos de cambio.

En ese mismo sentido, en la primera sesión fue muy significativo para mí cuando al explicarle a su profesor de música el propósito del taller y al decirle que buscaba que ellos pudieran expresarse más de lo que habitualmente lo hacían, él me dijo “si verdad, nunca hablan”, muy impresionado. “¿Entonces el taller es para que hablen de otras formas? Porque ellos no hablan nunca, pero tienen la música por dentro“. Y sí, el taller era para que ellos tuvieran otras maneras de decir aquello que llevaban dentro.

El taller comenzaba con esta dificultad de los chicos para decir lo deseado y yo me preguntaba si en alguna medida este proceso que comenzábamos, podría ayudarles a expresar de otras maneras su propia voz.

Al principio fue todo silencio, yo trataba de ser equitativa y democrática con ellos, de transmitirles confianza y de fortalecer su seguridad para hablar, de modo que cualquier intervención para mí era digna de reconocimiento y siempre destacaba todo lo positivo que encontrara en ella, por más disparatada que pudiera ser.

Al paso de las tres primeras sesiones los chicos comenzaron a abrirse y a desenvolverse mejor en aquel espacio simbólico que generábamos juntos con el taller. Algunas veces sentía que las actividades no les interesaban demasiado y entonces buscaba otras estrategias para mantener su interés, intentando partir de las cosas que ellos conocen y que les gustan como el cómic o el graffiti.

En algún momento me cuestioné mucho sobre si debía ser más flexible con ellos y con el propio taller o qué tanto ellos estaban midiéndome, buscando suavizar las reglas y también abusar de la situación. Recuerdo que frente a esta duda mi sobrino de 14 años me dio un consejo “Diles que puedes ser su mejor amiga o su peor pesadilla, que ellos lo van a decidir con sus acciones. Sé dura y muy firme, porque si no te van a agarrar de bajada“.

Otra de las cosas que también llegué a cuestionarme en los momentos en que su apatía era muy grande fue sobre la pertinencia del taller ¿qué tanto ellos querían realmente aprender a expresarse a partir del arte? ¿Era importante o simplemente era una necesidad surgida desde mi propia lógica, sin considerar sus intereses?

El momento más alto de la interacción en el taller fue el análisis de los murales de graffiti. Todos estaban atentos e interesados, todos opinaban y se les notaba involucrados en la discusión, incluso a las niñas, a quienes al parecer les interesaba mucho menos aún participar en las sesiones.

Una sesión después me pegaron un chicle en la banca, con lo cual el rapport bajó muchísimo de mi parte y aunque algunos de ellos se quejaron al final de que los hubiera regañado a todos por la acción de una sola persona, para mí fue muy triste que a pesar de que la relación con ellos estaba siendo muy buena, se diera un hecho que yo viví como una muy fuerte agresión a mi persona.

Después de este hecho, ya no tenía ganas de regresar al taller, contemplé la posibilidad de acortarlo o incluso de dejarlo, hablé con algunos profesores de la maestría que me dijeron que esa era una posibilidad real, pero que había que intentar bajar la agresión de mi parte también, pues yo confesaba que estaba muy enojada con ellos y que en la siguiente sesión había sido muy autoritaria y dura. Hilda Islas y José Antonio Robles me sugirieron que llegara con una buena actitud, que rompiera ese mal ambiente. Comentaron que era importante romper el enganche de malas actitudes, que alguien tenía que hacerlo y que ellos no lo harían, así que tenía que hacerlo yo.

Por otra parte me comentó Hilda que si la actitud de algunos alumnos era positiva y si había quienes si querían trabajar, tomara a un grupo pequeño, por ejemplo de 5 alumnos para la actividad del mural.

Estaba muy decepcionada, pues había generado muchas expectativas sobre lo que el trato respetuoso y la escucha podrían lograr con estos chicos que eran el terror de los maestros a nivel nacional: los muchachos de secundaria. Mis paradigmas estaban totalmente rotos. Sin embargo y para sorpresa tanto mía como de los profesores, los chicos seguían trabajando muy bien en la actividades, e incluso, alguno de ellos (Jair) que me había desafiado en una de las clases, había buscado después mi reconocimiento frente a su dibujo, como reproduciendo esta relación de amor odio que muy probablemente viven con sus padres por los procesos que anteriormente ya han sido descritos.

Al final me moría de miedo de regresar al taller, pero levantarse es humano y tuve que hacer un gran esfuerzo por regresar a ese salón y continuar, tal como estaba contemplado. Tres sesiones después yo ya había dejado atrás el evento y vuelto a ser muy amable con ellos, pero también más apegada al establecimiento de reglas.

En la séptima sesión trabajaron figura humana en claroscuro y hubieron algunas creaciones que me parecieron muy interesantes, como la de Steffany. Generalmente trataba de hacer

buenos comentarios sobre sus dibujos y de desatacar los aspectos más positivos sobre ellos, tratando de ser honesta, sin embargo el trabajo de esta chica superaba mis expectativas, debido a que en unos pocos trazos, había logrado hacer una muy buena síntesis de un rostro que quería dibujar. Como egresada de la carrera de Diseño gráfico, podría decir que era un dibujo con mucho talento para el diseño, pues justo de eso se trata, de sintetizar una idea a través de una imagen. Era evidente que tenía mucho talento y se lo dije. Me gustaba ver sus caras de alegría y satisfacción cuando les hacía esta clase de comentarios, creo que volvieron a darme ternura de nuevo y sentí que estaba reconciliándome con ellos. Esa clase se había restablecido el clima cordial y respetuoso, por lo que me sentía con mucha más confianza para llevar a cabo la penúltima sesión.

El siguiente lunes iba a poder ir por cuestiones de trabajo, así que llamé al director y le pregunté si podía ir el martes y él dijo que sí, así que sería la última semana que estaría en el taller. Eso me ponía un poco nostálgica y con muchas ganas de hacer dos muy buenas clases finales. El ánimo había regresado.

En la penúltima clase se trabajaron los bocetos para los murales y se discutieron los temas y las formas de abordarlos. Los sentí participativos y aunque no llegaban fácilmente a acuerdos sobre el mural, me dio gusto que se involucraran con la idea de éste. La aceptación mutua se hacía notar de nuevo y el clima cordial fluía. Me pregunté si aquel incidente habría sido necesario para ellos, con el fin de saber hasta dónde podían llegar con una maestra joven que parecía muy flexible. Sentí que me respetaban después de eso, quizás había un cierto temor en ese tipo de respeto, lo cual no me gustaba, pero era mejor que la agresión.

En la última sesión trabajaron en su mural, todos colaboraron y observé su entusiasmo, me preguntaron si regresaría y si podían recuperar sus dibujos (los guardé por si los necesitaba para la tesis) les dije que sí, que se los llevaría en cuanto los desocupara. La despedida fue algo triste, pero me sentí finalmente muy satisfecha de haber logrado concluir esta experiencia y haber aprendido tanto de ella.

Ese último día, una de las maestras se acercó a mí y me preguntó cómo había hecho con los chicos lo del retrato, ya que se lo habían mostrado y les había gustado mucho. Me comentó que ella trabajaba con ellos autoestima y cuestiones así, ya que veía la orientación y tutoría con ellos. “Algunos de estos muchachos tienen problemas muy fuertes en casa y con su propia imagen y ese dibujo les ayudó mucho a conocerse y aceptarse”. Me llamó mucho la atención que esa actividad trascendiera tanto para ellos, al grado de mostrarla a otras personas con satisfacción FIG 19. Me pregunté si sería posible que muchas de las acciones y actividades que realicé con ellos, trascendieran de esa manera o incluso a un

nivel más profundo en sus vidas, sin que quizás yo lo supiera. A veces nuestras acciones impactan más de lo que creemos. Ojalá así sea y que sea para bien.

La escuela secundaria: Entre el chicle y el autoritarismo

En la experiencia del taller con los chicos de la secundaria, me pareció entender aquellas cosas que yo criticaba tanto sobre los profesores, en cuanto a su autoritarismo y a los patrones rígidos de relación con los jóvenes. Creo que de alguna manera inconsciente yo había culpado a los maestros de esta situación, pero en esta ocasión pude comprender un poco de ese otro rol, que no es cosa sencilla.

Durante el taller me parecía muy difícil darles gusto a todos e intentar ser democrática y procurar que eligieran ellos mismos, entendí por qué es más sencillo dar instrucciones rígidas, pues muchas veces la dinámica de los jóvenes no permite mayor apertura, que además de que posibilita el control del grupo.

La experiencia del chicle pegado en la banca me enseñó mucho sobre mis propios patrones autoritarios, aprendidos desde edad muy temprana en el sistema escolar mexicano. Después del incidente del chicle empecé a ser muy autoritaria y a hablarles en voz alta, les dije que se sentaran a los que estaban jugando y tuve que imponerme. Les dije que se habían acabado las concesiones con ellos y que no les iba a pasar ninguna falta de respeto, así que tenían que guardar silencio. Me sentí muy violenta con ellos, sentí que tuve que hacer cosas que no me gustaban para que pusieran atención y me respetan.

De alguna manera me sentí obligada a reaccionar así, como si estuviera condicionada o como si tuviera un chip que así me lo dictara. Claro, recordaba a mis propios maestros y todas las cosas que siempre odié y finalmente me encontraba reaccionando igual. Para el psicoanálisis esto puede ser producto de los patrones de comportamiento introyectados a partir del superyó, sin embargo, una lectura más sociológica hecha por Bordieu nos dice que la autoridad pedagógica implica el educar durante mucho tiempo para producir una formación permanente, es decir, “un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados.”¹⁰⁷ Es decir que no importa qué tan válidos y útiles sean los preceptos enseñados, mientras sean parte de una formación constante, ya que entonces serán incorporados de manera permanente en el alumno, que los reproducirá de manera automática.

¹⁰⁷ BORDIEU, Pierre y Passeron Jean Claude (1995) La reproducción. elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara: México pp. 25

Para este autor la reproducción social se da a través de la violencia simbólica, que es “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza que los imponen”¹⁰⁸ De esta manera yo me imponía frente a los chicos a partir de la autoridad que me era transferida en ese taller por la escuela. Legitimaba el uso de la fuerza para imponerles una serie de actitudes deseadas por mí. De alguna manera me parece que no siempre se usa esa fuerza de manera abierta, pues el alumno a veces busca seguir las instrucciones del maestro y agradarlo, con lo cual esa relación de poder ya está dada antes de usar la fuerza, sin embargo cuando no funciona así hay que hacer mucho más evidente el control. En este sentido Delamont comenta que los alumnos tienen estrategias con respecto a su relación con el profesor, su primera estrategia es descubrir lo que éste quiere y dárselo, asumiendo que pueden recibir una recompensa como una buena calificación o bien paz y tranquilidad. Cuando dar al profesor lo que quiere no produce un beneficio visible, la “conducta disruptiva” probablemente será la principal estrategia”.¹⁰⁹

En este caso, los jóvenes no tenían una calificación por el taller, a lo cual ellos están muy acostumbrados, tampoco había represalias de las cuales huir, pues en la clase sólo había libertad y respeto. Probablemente también existe un papel que los chicos esperan del profesor, como una figura tradicionalmente autoritaria y que si no lo cumple, entonces de alguna manera ellos lo hacen válido con sus propias acciones generando el comportamiento que esperan de éste en el proceso de reproducción de roles sociales. Ellos generaron una conducta disruptiva que sabían que generaría un comportamiento represivo de mi parte. En este sentido se puede remitir al término de contrato didáctico, establecido por Brousseau, el cual se define como “el conjunto de comportamientos del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos que son esperados por el maestro”¹¹⁰. Es probable que en la secundaria los chicos esperen autoritarismo y violencia simbólica y que los profesores lo cumplan también para responder o evitar comportamientos agresivos o disruptivos de los alumnos, pues no es ningún secreto que estas situaciones son el pan de cada día en las escuelas secundarias, por lo que no constituyen la excepción, sino la regla.

Cuando fui a hablar con el director después del incidente, la secretaria me comentó que eso pasaba muy seguido, porque ellos “son chamacos”. Ella ya sabía cómo se quitaba el chicle de la ropa, “con un hielo” me dijo, “pídale uno al maestro de electrónica”. De esta manera confirmaba que tanto el autoritarismo del director y los maestros como las conductas

¹⁰⁸ BORDIEU, op cit. Pp. 25

¹⁰⁹ DELAMONT, S. (1984) Que comience la batalla: estrategias para la clase. S. En La interacción didáctica. Bogotá: Cincel-Kapelusz pp. 145

¹¹⁰ AVILA, Alicia, El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana, En Revista Educación Matemática, Vol. 13, no. 3. México 2001

disruptivas de los chicos formaban parte de la cotidianidad de la escuela, era como un acuerdo tácito donde todos ponían su parte para repetir y reproducir el sistema. En este sentido para Giddens la vida social puede considerarse como “un conjunto de prácticas reproducidas “. ¹¹¹

Esto se confirmó cuando después de hablar con el director de lo acontecido, mandó llamar en el acto a un niño que con el chicle pegado me dijo “¿se lo quito?” llamado Marcos. La conversación fue la siguiente:

Director- “Sigues siendo un pelado verdad”, (humillándolo)

El niño guardó silencio

Director- “Si a tu mamá le pegaran un chicle y alguien le preguntara ¿se lo quito? Qué harías

Marcos- Me enojaría, porque está mal

Director-¿y por qué está mal?

Marcos- Porque es una mujer

Director-¿y solamente está mal? Yo creo que está mucho más que mal y te vas a ir a tu casa. Llámale a tu mamá.

El director volteó a verme y me dijo se va a ir unos días suspendido, y si la mancha no se quita, avísame y que le pague el pantalón.

El ciclo de la reproducción social se cumplía, y por más violento que pudiera parecer frente a mis ojos, todos habíamos jugado nuestro papel para generarlo.

Aunado a estos procesos de reproducción social, también podemos recordar que para Alain Touraine la actual generación es una juventud tendiente a la destrucción y la ruptura, afirma que existe una expresión generalizada de odio, que los jóvenes manifiestan a través de sus acciones, frente a una sociedad que intenta integrarlos a valores caducos y a dobles morales. Es muy probable que los jóvenes expresaran en ese acto además un descontento generalizado con el mundo y con ese discurso sobre la posibilidad de mejorar su vida y de resolver los conflictos de manera pacífica, que probablemente ellos no han vivido en su realidad cotidiana. Si bien la realidad los agrede en un mundo donde las relaciones humanas se han desdibujado, el discurso integrador a esta misma realidad también los ofende. En base a esto es posible que Marcos se sintiera agredido por el taller y por el panorama planteado en éste, cuando tal vez él tiene una realidad muy adversa, donde la violencia es quizás la única alternativa posible para encarar al mundo y sobrevivirlo.

¹¹¹ GIDDENS, A, (1993) La producción y reproducción de la vida social pp. 95-131. en Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu

Recordemos que la población escolar de esta institución presenta problemas específicos de exclusión, delincuencia y violencia tanto en la periferia de la escuela como en sus propios barrios y familias. Pasar por el parque para llegar a la escuela resultaba peligroso, la zona era deprimente y ese entorno tampoco puede pasarse por alto para entender la situación de los chicos y sus reacciones. Lo interesante de esto son las formas estereotipadas a las que los chicos recurren para expresar ira o descontento y como esto a su vez, es parte de la misma cadena que los ata y que los oprime, como cuando Rothenblat nos dice que el adolescente está en una etapa donde tiene conductas agresivas compulsivamente, aunque sepa que se meterá en problemas, como si “escupiera para arriba”. Definitivamente este hecho destapó una complejidad en torno a las relaciones al interior de la escuela secundaria en nuestro país, así como de la situación actual de la juventud, de los procesos psicológicos de los adolescentes y de su muy particular subjetividad. Considero que este tema merecería ser mucho más profundizado en posteriores trabajos.

5.4. Algunos casos particulares



Misael

Durante la tercera sesión llegó un nuevo chico muy inquieto que hablaba mucho, se llamaba Misael, y acababa de llegar a la escuela el miércoles pasado, expulsado del turno matutino debido a que todos los maestros firmaron una carta solicitando que no estuviera más en ese turno. El chico lo contaba y parecía estar orgulloso de ello.

Era un chico muy sonriente y sociable, un líder natural que no podía parar de opinar y participar sobre todo lo que pasaba en el salón, aunque con cierto grado de boicot hacia las actividades. Desde el principio de la clase comenzó a hablar mucho, a interrumpir sus compañeros, a distraerlos y a organizarlos para que todos se fueran a las bancas de atrás.

Me llamó la atención que además de ser participativo, en momentos buscaba mi aprobación, aunque también era rebelde y “relajiento” y después de hacer algún comentario muy pertinente en la clase, al minuto se ponía a platicar con sus compañeros de otras cosas.

En aquella sesión en que se integró, enseguida dirigió la dinámica en su equipo, ya que tenían que hacer un collage sobre las emociones y ellos solamente arrancaron hojas

enteras de la revista y las pegaron para llenar espacio. Lo entregaron muy deprisa y dijeron ya terminamos. Me pareció que podía ser muy difícil trabajar con él si no lo integraba y no lo involucraba en las actividades, pues seguramente las sabotearía.

Ese mismo día al terminar el taller, escuché a Misael hablar con su maestro de física (que todo el tiempo permaneció en el salón) y le dijo algo así como "no te manches" y el maestro le dijo "¿cómo?" Y el diálogo se repitió varias veces. Como si el maestro quisiera corregir el atrevimiento del chico, pero éste no estuviera dispuesto a retraerse. Al final siguieron hablando de lo que hablaban. Me pareció que al maestro de física también le era difícil establecer límites con él, ya que es un chico muy simpático que puede llevar una conversación interesante, pero que en cualquier momento se vuelve irrespetuoso y rebasa lo pactado en las formas sociales entre un profesor y un alumno.

Era interesante también cómo el maestro de física siempre hablaba a solas con Misael durante mi clase. Se acercaba a su lugar y hablaba con él. Misael sólo asentía con una sonrisa un poco harta y burlona, pero condescendiente. Me daba la impresión de que le decía que se portara bien o que lo regañaba por alguna tarea no cumplida en su materia.

Misael fue uno de los alumnos más activos durante las sesiones, él siempre tenía algo que decir sobre cualquiera de los temas abordados y generaba también que sus compañeros hablaran más. Parecía que no estaba tan domesticado en el difícil arte de la obediencia y el silencio. Yo procuraba siempre tomarlo en cuenta y reconocer sus aportaciones y sus logros en clase.

En la séptima sesión hizo un autorretrato muy bueno, donde él está sonriendo FIG 19. Sus compañeros se rieron del resultado final, pero yo les dije que la obra tenía un mérito particular que era el dibujar una sonrisa, pues no era nada fácil y que el compañero Misael lo había resuelto muy bien. Me conmovió mucho la cara que puso él mientras yo decía esas cosas sobre su dibujo. Es un chico que necesita mucha aprobación y le gusta ser el centro de atención. Se ve que siempre lo ha sido pero en el aspecto negativo. Me parece que el taller fue para él parte de su propio descubrimiento personal y su construcción identitaria a partir de otra clase de comportamientos. El taller le sirvió además para darse a conocer entre sus compañeros como alguien que participa activamente con buenas ideas. Desafortunadamente sus ideas casi nunca son tomadas en cuenta, como cuando contó que él le propuso al director en la mañana hacer un mural en la pared y éste se había negado, lo dijo con cierto desánimo, de quien sabe que esas cosas no se pueden lograr y que sus ideas no son importantes para los demás.

Desafortunadamente es así como el sistema educativo mexicano tiene muchas formas de bloquear los liderazgos juveniles en las secundarias, ya que lo que interesa es la uniformidad y no las ideas nuevas o las propuestas distintas. No interesa que los chicos aprendan a pensar por sí mismos de manera autónoma, que se organicen, que colaboren entre ellos. Misael era un importante ejemplo de la incomprensión hacia los jóvenes y de la falta de visión y estrategias adecuadas para trabajar con los adolescentes en la escuela.

En la octava sesión él hizo un Cupido como boceto para el mural, porque según sus compañeros tenía roto el corazón. Los chicos no lograban ponerse de acuerdo sobre el tema final del mural, así que eso llevó una larga discusión y se concluyó que se trabajarían los tres temas, ya que no había una propuesta para integrarlos.

Los chicos no estaban acostumbrados a generar acuerdos, las decisiones siempre las toma alguien más, sin embargo, al final de aquella clase el maestro de física les pidió que se quedaran porque iba a hablar con ellos. No esperó a que yo me fuera antes de empezar a regañarlos. Dijo "el sentido de esta actividad es que participen todos, pero como siempre, están aquellos que no quieren colaborar y que nada les gusta" (en tono muy irónico), "como el joven Misael que nada más da lata y no propone nada".

Misael contestó "eso es lo que usted piensa". El maestro le dijo "vamos a la dirección a que me repitas eso que acabas de decir". El ambiente fue sumamente tenso, el maestro se notaba muy enojado y agresivo con los chicos.

Después de este incidente me encontré a Misael y al maestro en la dirección. El maestro se fue un momento y le dije "Ya ves, ¿para qué le contestas al maestro?" y me dijo "no, pues qué le pasa, está loco". El dice que no me gusta su clase" lo dijo con cierto enojo pero también con algo de desinterés e indiferencia.

Quince días después, Misael ya no estaba en el salón. Lo expulsaron esa semana. Sentí mucho coraje con el maestro, pero al final, tristemente entendí que es parte de la propia reproducción de este sistema, donde los jóvenes también juegan un papel activo. Me sentí desanimada, pues tampoco me pareció que Misael hubiera realmente provocado ese trato en aquella respuesta, quizás el maestro estaba buscando sólo un motivo para castigarlo, como acumulación de otras actitudes que había estado teniendo.

En este sentido es importante retomar el proceso de institucionalización planteado por Berger quien argumenta el hombre es un producto social y está institucionalizado. La institucionalización para él, comienza con la tipificación de las acciones habitualizadas, a partir de esto las acciones se objetivizan, es decir, se toman como algo dado, a partir de su

transmisión a las nuevas generaciones mediante el lenguaje y a su vez se internalizan y reproducen en los sujetos. También afirma que esta nueva generación “plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones (...) cuando más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y por ende más controlable se vuelve.”¹¹² La institucionalización del comportamiento se vuelve cada vez más rígida. Es evidente que el problema de Misael es que no respondía a esta institucionalización que se buscaba en su comportamiento, pues se esperaba que frente a un regaño, incluso injusto, él no respondiera nada y por lo tanto su respuesta fue tomada como una agresión sin realmente serlo, pues al final él tenía razón, eso es lo que el maestro pensaba.

Para Roger Bartra además, en su análisis de la mexicanidad, en México se tiende a privilegiar los valores e intereses de la clase dominante, es decir las clases medias y altas, donde la discreción y la sutileza es vista como una virtud, en oposición a las características o valores de las clases populares donde la franqueza puede ser equiparada con el ser “pelado” por lo que estas cualidades serán depreciadas por la cultura nacional y se tenderá a suprimirlas, especialmente en la escuela.¹¹³

No es de extrañar que cuando un adolescente, que aún no está lo suficientemente entrenado en las reglas de este juego social, se atreve a emitir su visión frente a una descalificación a su persona por una figura de autoridad, esta expresión sea vista como una profunda agresión y cuestionamiento a los valores hegemónicos que se privilegian en nuestro país. En una sociedad ideal el maestro no tendría ningún derecho a descalificar a un alumno y el chico tendría derecho a instancias superiores de apoyo y arbitraje, pero en las secundarias mexicanas la frase “esa es su opinión” frente a un regaño injustificado es suficiente para una expulsión que muy probablemente dejará al alumno sin mayores opciones de desarrollo profesional y expuesto a múltiples riesgos psicosociales que lo afectan a sí mismo y a la sociedad en su conjunto.

Misael fue expulsado de la escuela de manera definitiva sólo dos semanas antes de que terminar a el curso, pero a sólo dos meses de haber comenzado el año escolar, con lo cual sus posibilidades de desarrollo profesional se verán limitadas al ser excluido del sistema educativo básico. Será además destinado a la culpa que se genera en muchos de estos chicos que han sido obligados a dejar la escuela, teniendo como legado una conciencia de

¹¹² BERGER, P y T. Luckman, Institucionalización. A) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles”. 66-104. En Berger, P. Y T. Luckman (1993) La construcción social de la realidad. Amorroutu, Buenos Aires.

¹¹³ BARTRA, Roger (2005), La jaula de la melancolía, México: Debolsillo. Pp. 163-172

ser insuficiente¹¹⁴, cuando su inteligencia y su autonomía de pensamiento, pudieron haberlo hecho un brillante profesionista.

El caso de Misael puede ser considerado como sólo un ejemplo del 5.6% de los alumnos que dejan la escuela cada año en el Distrito Federal.¹¹⁵



Enrique

Enrique es un chico que siempre va muy bien arreglado y limpio a la escuela, lo cual puede hablar de una cierta relación de cuidado y amor con respecto a los padres, parece un muchacho que tiene amor y atención en su vida. Me parece que además tiene un entorno familiar agradable, pues es un chico que se porta bien, escucha, obedece y mostró gran empatía conmigo, lo que me hace pensar que su relación con su madre es buena.

Durante el taller me sentí sumamente apoyada por él, pues aunque los demás chicos demostraran en algunas sesiones total desinterés, él siempre me miraba y escuchaba todo lo que yo decía, además de que participaba e interactuaba conmigo. Además del posible referente femenino de una buena relación en sus relaciones primarias, otro factor que muy probablemente influyó en su comportamiento atento es que tiene un profundo interés para las artes plásticas y gran creatividad, aunque no necesariamente posee una habilidad fuera de lo común en esta área, en el sentido estrictamente técnico, como probablemente sería el caso de Steffany.

Muchas veces me pregunté por qué tenía tan buena actitud frente a mí, si a esa edad lo más importante es el grupo y la pertenencia a éste, con lo cual el joven tiende a adoptar sus valores y normas de conducta en oposición a las figuras de autoridad. Una de las posibles explicaciones que encuentro, además de su relación familiar y de su interés en las artes plásticas, es su obediencia a las normas y reglas de la vida escolar. Enrique es un chico sumamente adaptado socialmente, es el tipo de muchacho que no tiene grandes problemas con los profesores, es respetuoso, atento y ha desarrollado a muy temprana edad habilidades sociales que son básicas en la vida de cualquier persona y que seguramente le permitirán un buen desempeño profesional en cualquier área que elija, lo cual me lleva a reflexionar sobre cómo fue que las adquirió y de qué forma podría la propia escuela propiciarlas en los alumnos y si esto realmente sería posible.

¹¹⁴ Según información generada en una entrevista con el Dr. Daniel Lund, director de Mund Américas que es una agencia de investigación, contratada por UNICEF para realizar un estudio cualitativo sobre la deserción escolar en 2006.

¹¹⁵ Confrontar [Documento de Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal](#) op cit pp. 56

Es muy probable que un chico como Enrique nunca en su vida se enfrente a una expulsión escolar, pero ¿qué tanto eso le permitirá tener herramientas para expresarse a sí mismo y para construir una identidad propia? Recordando la teoría revisada, Aberastury comenta que lo normal en el adolescente es oponerse a las reglas de los padres y adultos porque se está en un proceso de búsqueda de las propias normas e identidad, habla de que existe un síndrome de la adolescencia, que implica una cierta patología que es perfectamente normal en el adolescente pero que sería totalmente patológica en cualquier otra persona. En el caso de Enrique esta oposición no fue muy presente, salvo cuando dibujó en la octava sesión un Bob Esponja drogado, que era un *dealer*, sin embargo es importante comentar que Tomás estaba en su equipo y que pudo haber sido bajo influencia de éste.

El caso de Enrique es el de un chico obediente afiliativo, que busca la aceptación de los demás a partir de su obediencia. Es un chico sociable, carismático y muy agradable, sin embargo, a este tipo de personas regularmente les cuesta trabajo expresar desacuerdo, por temor a dejar de pertenecer a un grupo determinado, según Díaz Guerrero¹¹⁶. Fue relevante una ocasión en que Enrique se acercó a mí para enseñarme algunos dibujos que había hecho. Honestamente no eran muy buenos, pero me llamó la atención que mi rapport con él y la simpatía que me causaba era tan grandes, que inmediatamente empecé a notar aspectos positivos y a comentárselos, me parece que esa es la actitud que Enrique busca generar en los demás, afiliación y simpatía.

Estamos frente a dos casos opuestos: Enrique obediente afiliativo y Misael, independiente autoafirmativo. Si bien Enrique no es precisamente el mejor representante del extremo opuesto a Misael, que sería muy poco saludable, si es interesante notar cómo la educación podría favorecer un equilibrio entre ambas posturas, donde los chicos supieran acatar reglas en pro de una colectividad, pero también tener autonomía de pensamiento y defender sus posturas cuando esto fuera necesario.

El arte en ambos casos, les permitió sentirse importantes, les dejó ver cualidades y habilidades a los dos. A Misael le ofreció un reconocimiento positivo que pocas veces ha experimentado y a Enrique le facilitó expresar rebeldía y agresión, como cuando dibujó el personaje de Tiburcio, que aprende a pelear para que nadie lo moleste. En este dibujo se ven representadas sus pulsiones agresivas.

El arte, me parece, confirmó ser un medio donde los chicos pueden equilibrar su personalidad, donde pueden conocerse y expresar aún sus pulsiones más prohibidas como las agresivas o sexuales. Son estas pulsiones agresivas (Tánatos) las que hacían los

¹¹⁶ Confrontar en DIAZ Guerrero, Rogelio (1988), Psicología del Mexicano, México: Trillas pp. 135-260

mejores dibujos de Enrique como el Bob Esponja (FIG 20), el personaje grotesco (FIG 8) o la historia de Tiburcio (FIG 18) y también eran las pulsiones sexuales y afectivas (Eros) las más reprimidas en Misael, lo que hacía a sus dibujos tener cierto encanto, como su autorretrato (FIG 19) o el dibujo de Cupido (FIG 17). El arte les brindó la posibilidad de explorar esa otra parte de sí mismos, que no han conocido mucho, con lo cual la riqueza de la experiencia me pareció significativa en ambos casos.



Steffany

Steffany fue una de las pocas chicas en un grupo mayoritariamente masculino. Las niñas eran más bien calladas y muy cerradas en su subgrupo, todas las mujeres pertenecían a este gran equipo que era el de las niñas, por lo que no se notaba aparentemente subdivisiones entre ellas.

Las chicas eran más bien poco participativas, hablaban en muy contadas ocasiones y sin embargo tenían una presencia permanente en el grupo. Era como si ellas prefirieran mantenerse al margen de los problemas y los asuntos de Marcos, Misael, Tomás y el resto de los niños y sin embargo eran observadoras de toda la dinámica de la clase y estoy segura de que participaban de alguna manera, más de lo que aparentaban.

Steffany no se diferenció del resto de las niñas por hablar mucho o por participar más en las dinámicas de clase, sino por su profundo interés y su gran talento para las Artes Plásticas, lo que la hizo una protagonista sin igual en este taller.

Su voz está impregnada en todas las creaciones de las niñas. Al ser ella la que mejor dibujaba y al saberlo todas las demás, la dejaban hacer los trabajos que eran del equipo, por lo que en las creaciones colectivas de las niñas encontramos la versión y la opinión de Steffany ayudando a sus compañeras a expresar lo que pensaban a través de este lenguaje visual.

Entre sus talentos estaba la observación, la síntesis y la representación, importantes habilidades cognitivas que son indispensables para la creación plástica, pero también componentes esenciales del pensamiento por lo que seguramente es una chica muy inteligente ¿qué la llevaba a no hablar frente al grupo al igual que el resto de las niñas? Ellas estaban muy conscientes de las relaciones desiguales de género que viven, pero no parecían querer conquistar espacios o emitir su propia palabra en clase.

Al igual que en los casos de Misael o de Enrique, Steffany también encontró en el arte una

vía para decir lo indecible, lo impensable e insentible, y generó creaciones tan fuertes y contundentes, como el dibujar una chica con una pistola, un cigarro y elementos evidentemente sexuales sin temor a ser criticada. Implicaba en un salón mayoritariamente masculino, hacerse notar, tener una voz propia, tomar la palabra.

Una vez más el arte lograba lo aparentemente improbable: a través del lenguaje plástico, las niñas tomaron su propia palabra.

Conclusiones

El silencio enferma, seca, marchita. El hablar, el decir, soltar, expresar provoca el efecto contrario: sana, florece, libera y hace crecer. Es uno de los grandes aprendizajes y lecciones que me deja esta tesis. Esta intervención de 9 sesiones con adolescentes de una secundaria pública, en un barrio con altos índices de delincuencia y condiciones adversas generales, me mostró que los seres humanos siempre encontramos la manera de expresarnos, especialmente cuando las instancias para el diálogo no son las óptimas, como es el caso de tantas instituciones en nuestro país.

Los jóvenes hoy en día buscan a gritos ser escuchados, pero hemos perdido la capacidad de hacer referencia a códigos comunes, mientras ellos buscan pintar paredes, los adultos buscamos armonía y esa falsa apariencia de control y seguridad, que nos da el tener las calles impecables (lo cual hoy en día ya no es enteramente posible). Mientras ellos se visten de formas llamativas e intentan buscar un modelo de vida que les sea significativo y constituyente de su identidad, nosotros los adultos los discriminamos, nos burlamos de ellos y no los comprendemos. Hoy en día, los jóvenes no se sienten integrados a nuestra sociedad desintegrada, no se identifican con nuestra doble moral y con todas aquellas cosas que el adulto da por hecho. El joven cuestiona, se rebela.

Las formas que encuentra de expresar su rebelión no siempre son las más adecuadas, ni para él ni para los demás, pues sin realmente desearlo, va retroalimentando dinámicas viciadas y de cierta violencia, en un mundo que los agrede. El joven sabe rayar carros, poner chicles en las bancas de los profesores, romper los muebles de la escuela, pero no siempre logra darle un sentido más profundo a su expresión. Algo que le permita imaginar realidades posibles y construir vías para llegar a ella, algo que se acerque mucho más a la fuerza del Eros (que proponga y construya) y que se aleje un poco más del Tánatos.

El arte no es una panacea, es una forma más de las muchas que existen de decir lo deseado, lo no dicho, lo que se nos ahoga de tanto guardarlo. Es un medio simbólico que nos permite liberarnos e imaginar y construir, que tanta falta hace en un mundo donde el sinsentido y la destrucción han llegado a imperar. Hay que acercar los medios, generarlos, no bloquearlos.

Para Henry Giroux la pedagogía posmoderna como práctica cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, seres capaces de leer textos diferentes y

producirlos¹¹⁷. Textos de cualquier tipo: verbales, visuales, corporales. El límite existe sólo en la imaginación, donde el chico sea capaz de adquirir nuevos lenguajes para emitir su propia voz interna. Esta tesis fue una breve exploración por el camino que ofrecen las artes plásticas, y aunque de ninguna forma considero que ésta sea la única vía posible, si la encuentro adecuada e incluso óptima para la realidad de las escuelas secundarias en México.

Después de esta experiencia considero que hay algunas cosas que cambiaría si volviera a repetir la experiencia. Agregaría algo de música dentro de las sesiones, pues los chicos, como decía el profesor de esta disciplina, tienen la música por dentro, tanto, que dibujan acerca de ella como es el caso del mural donde junto al Bob Esponja hay una grabadora y signos musicales.

Me prepararía mucho más desde el principio para afrontar una situación como la del chicle, pues entendería que son parte de sus códigos existentes, e intentaría brindarles aún más y mejores medios expresivos que les generaran mayores herramientas de elección que las actitudes ya estereotipadas con las que se rebelan. Por lo tanto, evitaría tomarlo personal y trataría de dialogar con ellos para reflexionar sobre el asunto, aunque confieso que no es tarea fácil hacer a un lado el enojo, pues al final es humano.

Buscaría propiciar más creaciones libres, como las historias del graffiti y el mural, donde ellos pudieran expresar sus ideas de manera mucho menos acotada por mis instrucciones y los resultados fueron sumamente interesantes tanto en términos plásticos como pedagógicos.

Buscaría que los profesores de sus materias no permanecieran en el aula acompañando el taller, pues su presencia fue más bien obstaculizadora y ya que no comprendieron el sentido de las sesiones y e incluso reprendieron a los alumnos por ello, como en el caso de Misael.

Considero que esta clase de experiencias donde convergen técnicas expresivas en contextos de cierta marginalidad, son de gran riqueza y aprendizaje para quienes las hemos llevado a cabo, así como para los muchachos que las vivieron. Muchos de estos efectos son inmensurables, pues es probable que en algunos casos los haya impactado más de lo que en este momento yo misma pienso, pero si me parece que es importante apostar por experiencias de mayor duración, donde se pueda enfatizar mucho en el rapport y dar seguimiento a los resultados cualitativos a corto, mediano y largo plazo.

¹¹⁷ Confrontar en GIROUX, Henry (1994 op.cit.Pp. 120-125

Entre las cosas que yo me llevo de esta experiencia es el gusto y la ternura de trabajar con chicos que se hacen los duros, pero que al final son sumamente sensibles y que tienen muchas cosas que decir y que dar. Me llevo los dibujos de los hombres sobre el amor y la decepción, con el Cupido travieso e inoportuno. Las historias de las chicas sobre la violencia y la sexualidad, donde expresaron todos sus temores y ansiedades sobre ésta. Los énfasis distintos que hicieron hombres y mujeres, cuando la teoría dice otra cosa. Yo esperaba niñas hablando de novios, de amor y de un mundo color de rosa y encontré chicas preocupadas por su sexualidad y por la violencia en las relaciones.

Esperaba chicos pendientes del sobre todas las cosas, y encontré muchachos que también desean ser amados y que buscan la afectividad, aunque también la temen. Esto me confirma que mucho de lo escrito por los más brillantes teóricos y en especial en el terreno psicoanalítico está sumamente influido por el aspecto cultural, sin que necesariamente puedan aplicarse a cualquier lugar y época. Me parece que las generaciones hoy en día están cambiando y que es muy llamativo que los chicos estén apropiándose más de la afectividad y dándose el derecho de tener sentimientos y emociones. Celebro esto.

Me queda también muy presente la forma en que los chicos de distintas familias y con ciertas historias particulares tienden de vincularse con la autoridad, desde la obediencia total, hasta la completa rebeldía. Sería muy interesante que la escuela se convirtiera en un espacio donde también se puedan educar las emociones y los estilos de afrontación, donde los chicos aprendieran a ser mucho más asertivos y a ser autónomos u obedientes de acuerdo a la situación, sin que estas actitudes los limiten en su vida cotidiana. En este sentido me gustaría recordar que el arte, al ser un medio que trabaja con las emociones, la cognición y la sensibilidad, es un medio muy propicio para explorar el mundo interno y modificarlo, con lo cual sería un instrumento interesante y propicio para estos fines en la educación.

Una de las cosas más importantes que aprendí en este trabajo es que como adultos tenemos mucho mayor responsabilidad que los adolescentes de frenar las relaciones de agresión. Si bien me parece que los maestros pueden tener toda la justificación para perder la paciencia con los chicos (y lo digo por experiencia) no podemos dejar de recordar que ellos están en formación y que nosotros sí podemos reflexionar sobre nuestra práctica para romper con esos esquemas de agresión mutua que se dan implícitamente en la secundaria y evitar generar de forma automática la reproducción de un sistema con el que nadie se siente satisfecho y que genera a la larga mucho más conflictos personales y sociales de los que a veces pensamos.

En la primera sesión a los chicos les costó mucho dejarse explorar y aún más, compartir lo que se les ocurría. ¿Qué tanto nos pasa esto mismo a los profesores en las aulas? Siempre es más sencillo repetir viejos esquemas, recurrir a lo típico, con su seductora simplicidad. Sin embargo, si explorarnos en nuestras distintas capacidades y talentos inimaginados podemos liberarnos y ser mucho mejores de lo que creíamos ser y más capaces de creaciones insospechadas, que resuelvan problemas añejos. Es en ese descubrimiento entre garabatos donde encontramos con sorpresa una nueva posibilidad, sólo hay que dejarla fluir.

La experimentación en la educación hoy en día es muy necesaria, el arte es sólo un recurso de los muchos imaginables, que puedan detonar procesos expresivos en los jóvenes, donde se busque y se intencione la participación, generando al interior del aula espacios más democráticos. En este sentido Giroux comenta que en la pedagogía posmoderna las escuelas deben ser repensadas como esferas públicas, comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática, como formas de interpretación, negociación y resistencia¹¹⁸. En este importante esfuerzo por redefinir la educación y por mejorar nuestra sociedad lo único que no se vale es no seguirlo intentando.

¹¹⁸ Confrontar en GIROUX, Henry (1994 op.cit.Pp. 120-125

Bibliografía

- ARNHEIM, Rudolf (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barceona-Buenos Aires-México: Paidós Estética p.p. 1-69
- ABERASTURY, Arminda (1971). La adolescencia normal, Buenos Aires: Paidós
- ACHA, Juan: Expresión y apreciación artísticas : artes plásticas, México: Trillas: 1993
- A pesar de todo dibujan, Madrid, Biblioteca Nacional, 2006
- ARDOINO, Jaques, La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario?, en La intervención Institucional, Folios Ediciones p.14
- ARIAS, Diana y Vargas, Claudia (2003), La creación artística como terapia, Barcelona: Integral. Pp. 165
- ATKINSON, Paul et al. Etnografía, métodos de investigación. Paidós Básica
- AUMONT, Jaques (1992) La imagen. Paidós comunicación, Barcelona.
- AVILA, Alicia, El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana, En Revista Educación Matemática, Vol 13, no. 3. México 2001
- BARTRA, Roger (2005) , La jaula de la melancolía, México:Debolsillo. Pp. 163-172
- BAZ, Margarita (1999) La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad, en Caleidoscopio de subjetividades, colección TIPI, México: UAM-X
- BERKOWITZ, Leonard (1996), Agresión, causas, consecuencias y control, Bilbao; Desiclé de Brower, pp.33.
- BLUMER, Herbert (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico, pp.1-45, en Blumer, H (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Madrid:Hora.
- BORDIEU, Pierre y Passeron Jean Claude(1995) La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara:México pp. 25
- BUIL, Ricardo (2005), Graffiti, arte urbano: educación, cultura e identidad en la modernidad. UPN, México_
- CAMERON, Norman (1982). Desarrollo de la personalidad y psicopatología: un enfoque dinámico. México: Trillas 2ª ed. 767 pp.44.
- CASALS, Judith (2006) “Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda orientada hacia el alumno, entrevista a Alain Touraine“ en Cuadernos de Pedagogía no. 354 Febrero 2006, No. identificador 354.011. pp 50
- CASTILLO, Berthier Héctor (2002) De las bandas a las Tribus Urbanas, en Revista Desacatoz, primavera-verano, num 009, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, ISSN:1405-9274, México, p. 67

- COLLINGWOOD, R.G.(1938) Los principios del arte, México D.F. Fondo de Cultura Económica
- DANTO, Arthur C. (2003) El abuso de la belleza, la estética y el concepto del arte. Barcelona:Paidós
- DAVIDOFF, Linda (1989), Introducción a la Psicología, México- Mc Graw Hill, pp. 693
- DE CERTAU, Michel (1995), La toma de la palabra y otros escritos políticos. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- DELAMONT, S. (1984) Que comience la batalla:estrategias para la clase. En La interacción didáctica. Bogotá: Cincel-Kapelusz pp. 145
- DE TAVIRA, Federico, Introducción al psicoanálisis del Arte, Plaza y Valdés editores, México D.F. 1996. pp. 68,69
- DEVEREUX, Georges. Las distorsiones culturalmente impuestas, Los antecedentes sociales del científico y Condición humana y autopertinencia en De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Siglo XXI. Pp. 169-204.
- DEWEY, John (s/a), El arte como experiencia, México: Fondo de Cultura Económica
- Diccionario Planeta (1990), F. Marzá coord de la obra, Barcelona: Editorial Planeta pp. 429
- DIAZ GUERRERO (1988), Psicología del Mexicano, México: Trillas pp. 135-260
- DOMINGUEZ, Maribel (2004). Una aproximación interpretativa de la práctica del graffiti en jóvenes de secundaria, tesis de licenciatura en Pedagogía, UNAM, México
- EISNER, Elliot (1995) Educación la visión artística., Barcelona: Paidós, Colección Educador p. 1-23
- EISNER, Elliot (1998) ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós. p. 43-58
- EFLAND, Arthur D. La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós Educador.
- EXTREMERA, Natalio et al, El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En Revista electrónica de investigación educativa ISSN 1607-4041, vol 6, num 2, 2004. <http://redie.uabc.mx>
- FERNANDEZ, Ana María. “De lo imaginario social a lo imaginario grupal” en: Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Nueva Visión. Bs. As. 1993.p.60
- FERREIRO, Alejandra (2002) Investigación educativa: ¿Intervención o experiencia? En Tramas, subjetividad y procesos sociales num. 18 y 19. ISSN0188-9273, junio/diciembre 2002, México d.C. UAM xochimilco.
- GANDARA, Leila (2005), Graffiti, Buenos Aires: Eudeba (Editorial universitaria de Buenos Aires), Enciclopedia Semiológica. pp. 127

- GARDNER, Howard (1987) Desarrollo artístico en los niños: en Gardner Howard, Arte, mente y cerebro, Buenos Aires: Paidós. Colección Studio. P.p. 103-226.
- GIDDENS, A, (1993) La producción y reproducción de la vida social. en Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu pp. 95-131
- GIROUX, Henry (1994) Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Manuel Castells. Nuevas Perspectivas Críticas en educación. Barcelona: Paidós educador.
- HUERTA, Cynthia (2002). Las habilidades cognitivas dentro del programa de orientación educativa en el nivel medio superior. Tesis de licenciatura. UNAM, México
- IMJUVE, Jóvenes e instituciones en México, México, 2000 pp.14
- JUNG, Carl G (1964) El hombre y sus símbolos. Biblioteca Universal contemporánea, España 336 pp.
- KANDINSKY, Wassily (1923) Punto y línea sobre el plano, contribución al análisis de los elementos pictóricos. Ediciones Coyoacán Arte, México. Pp 19-49
- MANGRULKAR, Leena, et al (2001), Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes, Organización Panamericana de la salud. (en línea) <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>
- MARTINEZ, García Ma. Luisa (2004), Arte y símbolo en la Infancia. Un cambio de mirada. España: Editorial Octaedro-EUB pp. 28
- MELERO, José (1999), Conflictividad y violencia en los Centros Escolares, Madrid; Siglo XXI
- MONDRAGÓN, Jone e Isabel Trigueros (2002) Intervención con Menores, acción socioeducativa, Madrid: Narcea
- MONTERO, Maritza, coordinadora. Paradigmas de la psicología social comunitaria latinoamericana. En Montero, Maritza (1994) Psicología Social Comunitaria. Jalisco: Universidad de Guadalajara
- OSTERROETH, P.A y P. Oléron (1977) Tratado de psicología del niño, España: Morata, pp. 67.
- OVIDIO, Metamorfosis, España: Alianza Editorial. 2002, Pp573
- PAZ, Octavio (1950), El laberinto de la soledad, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 87, 88
- PAÍN, Sara et al (1995) Una psicoterapia por el arte, teoría y técnica, pp. 383, Buenos Aires: Nueva visión
- PALOP, Pilar, Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación. P.p. 33-74. En Besabe et al (1983) Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid: Anaya.
- PEREZ Monserrat (2001). Características sociodemográficas de los adolescentes que practican el graffiti, tesis de psiquiatría infantil y de la adolescencia, UNAM.
- PIMENTEL, Gerardo, El graffiti, expresión en pie de lucha La banda dice que no dejará de rayar, aunque la SSP cree escuadrones para evitarlo en La Jornada (México), 16 de octubre de 2003

- PERRENOUD, Philippe (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, SEP, México.
- PLA, Laura, *Aprender a mirar para aprender a enseñar*, en Cuadernos de pedagogía. Formación inicial pp58
- PLAZAOLA, Juan, (1999) Introducción a la Estética. Historia, teoría, textos, p. 296. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PRIETO, María Dolores (1992).Habilidades cognitivas y currículum escolar, Salamanca: Amarú Ediciones
- READ, Herbert (1986), Educación por el arte, Barcelona, Paidós Educador.
- REYES, Sandy (2002) Desarrollo de habilidades sociales en adolescentes de secundaria, una propuesta-taller, tesis de licenciatura en pedagogía, México, UPN
- ROCHEBLAVE, Anne Marie (1972), El adolescente y su mundo, Barcelona: Herder. Pp.16
- ROTH, Erick (1986) La competencia Social, el cambio del comportamiento individual en la comunidad., México: Trillas
- SALAMONOVITZ, Alejandro (1999) Del silencio a la palabra. México D.F. : Círculo Psicoanalítico Mexicano.
- SÁNCHEZ Vázquez Alfonso (1992), Invitación a la estética, México: Grijalbo
- SÁNCHEZ Luz Ma. (2002) El aprendizaje y las emociones. Tesis de licenciatura. México. UNAM.
- SÁNCHEZ Vázquez Alfonso (1992), Invitación a la estética, México: Grijalbo pp. 150-151
- TARRES, María Luisa (2004). Lo cualitativo como tradición, en Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social. México, FLACSO-Porrúa. Pp. 35-60
- VARMA, Ved (2001), La violencia en niños y adolescentes: guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores. México:Trillas,
- VALENZUELA, José Manuel (1997), Vida de barro duro, cultura popular juvenil y graffiti. México- Universidad de Guadalajara y El Colegio de la Frontera Norte
- WILLIS, Paul (1981) “Producción cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción“. Pp. 431-461. En Velasco H. García, F.J, Días de Rada, a. (1993) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta.
- WILSON, Brent et al (1987), La enseñanza del dibujo a partir del arte, España: Paidós, pp. 15-16
- WOODS, Peter. La promesa del interaccionismo simbólico, pp. 49-87. En Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona, Paidós

- INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tomo 1, 2001.

.

ANEXOS



FIG 1. Ejemplo de la categoría de Belleza en el taller



FIG 2: Ejemplo de la fealdad en el taller



FIG 3. Ejemplo de lo trágico



FIG 4. Ejemplo de lo cómico



FIG 5 Ejercicio de línea ciega. Sesión 1



FIG 6 Ejemplo de lo típico



FIG 7. Lo grotesco y lo nuevo



FIG 8 Ejemplo de lo típico



FIG 9 Ejercicio de autobiografía con colores.
Sesión 2



FIG 10 Collage de emociones. Sesión 3



FIG 11 Mural 1 para discusión grupal.
Sesión 4



FIG 12 Mural 2 para discusión grupal.
Sesión 4



FIG 13. Mural 3 para discusión grupal.

Sesión 4



FIG 14. Boceto para el mural. Equipo de las mujeres. En él estaba Stephany.



FIG 15. Historia armoniosa. Posiblemente representa el deseo en la sexualidad y el amor de las chicas adolescentes.



FIG 16. Historia conflictiva

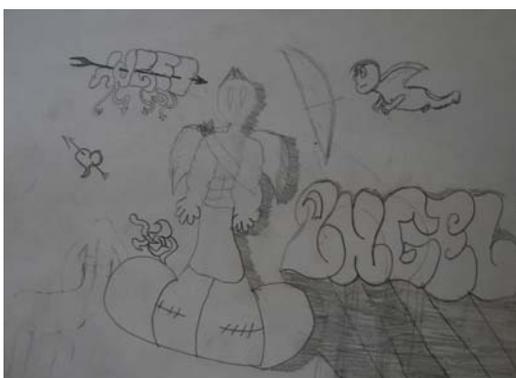


FIG 17. Boceto para el mural. Equipo de los hombres donde estaba Misael



FIG 18 Historia alternativa al conflicto



FIG 19
Autorretrato de Misael



FIG 20. Mural colectivo, obra final