



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Maestría en Investigación Educativa

***La investigación educativa desde el cuerpo.
Un estudio de caso sobre la expresión simbólica en
niñas de cuatro a seis años.***

Tesis que para obtener el título de Maestra en Investigación Educativa
presenta:

Magdalena Alejandra Romero Hernández

Tutoras:

Doctora: Luz María del Carmen Muñoz de Cote Gudiño

Doctora: Patricia Mar Velasco

Guanajuato, Guanajuato, Diciembre de 2018.

El presente trabajo fue realizado con el trabajo de asesoría permanente y desinteresada de los siguientes académicos:

Maestra María Guadalupe Meza Lavaniegos
Doctora Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler
Maestro Genaro Ángel Martell Ávila
Universidad de Guanajuato.

Doctor Gerardo Izquierdo Díaz
Instituto Cubano de Antropología

Doctora Giselda Emérita Hernández Ramírez
Universidad de las Artes de Cuba

Profesor Juan Gabriel Moreno Salazar
Universidad Nacional Autónoma de México

Así mismo agradezco especialmente al
Posgrado de Pedagogía e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Escribo este trabajo para las nos*Otras* y nos*Otros* que somos pobres, que somos latinos,
que somos indígenas, que tenemos la piel morena, café, cobriza, caoba, rojiza o negra,
que vivimos al margen, bardeados;
para nosotros que hemos tenido hambre, sed y cansancio
y aun así caminamos solos la calle,
para nosotros que nos dicen que *no*, nos cierran la puerta y nos hemos metido
a la fuerza saltando la reja,
para nosotras que somos las brujas, las chamanas, las esotéricas y que jamás seremos
las académicas,
para nosotras que no somos nadie, que vamos clandestinas a tierras ajenas,
que vamos ocultas, invisibles y nos metemos a las escuelas porque vale la vida, la pena
y porque *nos gusta chingarle*,
para nosotros y nosotras los resentidos, las iracundas, los inconformes, las locas, los
drogadictos, las putas, los alcohólicos, las inadaptadas, los raros, las enfermas, los tontos,
las ingenuas, los inocentes, los que estorban, las que incomodan,
¡qué cómo chingan y joden!

●

●

Para las Flores.

Contenido

Resumen	6
El Mapa.....	8
Capítulo I. Espacio, tiempo y ser de Las Flores.	10
La Historia de las Flores	10
Problemática en la educación.....	26
Por qué trabajar dentro de un internado.....	46
Capítulo II. Poética; política, ética y estética de <i>Las Flores</i>.	58
<i>La Epistemología del Caracol.</i>	58
El cuerpo	75
Capítulo III. Cómo conocemos que conocemos lo que conocemos.	85
Cómo se construye un mandala o las capas de la cebolla.....	85
Primer juego: el trazo de la figura.	92
Los vericuetos, las vicisitudes, los errores y los deslumbramientos.	108
Capítulo IV. El cuerpo sensible como origen del conocimiento estético y la creatividad.	126
El movimiento es mi tonalli.....	126
Cruzar el mar por el cielo	139
Capítulo V. El desmembramiento	150
El origen de <i>Las Flores</i>	150
La creación del vínculo.....	154
Adueñarse de la fuente.....	159
Ir a las armas	163
Sortear algunos pasos	165
Caminar sobre el mar.....	167
La luna dio la vuelta al mundo.....	169
El gran aquelarre	170
Las Barbies.....	174
El trabajo como fuente de creación	197
Hablar sobre sí mismas.....	202
La despedida	205
Capítulo VI. El fin	208
El ensamble final.....	208
Sobre la vulnerabilidad, la transparencia, la fragilidad y <i>Otros demonios</i>	214
Bibliografía	226

Resumen

El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo, en específico un estudio de caso, el cual se presenta como una narrativa en primera persona abordando los puntos más álgidos de la experiencia: cuerpo, emoción e intuición, como formas posibles para la investigación académica de la educación. A partir de estos ejes se despliega un estudio en el que se discute la metodología de la investigación desde el cuerpo para comprender la educación del cuerpo, la cual se propone como una forma de entendimiento compleja e integrada.

La investigación se desarrolló desde un taller para niñas de entre cuatro y seis años, el cual se hizo a partir de juegos que provienen de técnicas y teorías propias de la pedagogía dancística y teatral, el propósito del taller era la observación del comportamiento de las niñas al intentar sembrar en ellas la poética del arte al interior de un proceso pedagógico, el cual fue analizado en el laboratorio de expresión corporal dirigido por el profesor Juan Gabriel Moreno Salazar catedrático de la UNAM, especialista en expresión corporal escénica; a la luz de los conceptos emanados del “Seminario de emociones: una perspectiva desde la pedagogía Gestalt”, impartido por la Doctora Patricia Mar.

Palabras clave—cuerpo, emoción, intuición, investigación educativa, expresión simbólica.

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(Galeano, 1991, p. 37)

El Mapa

Gente que lee, han recibido en sus manos *La Historia de las Flores*, se trata del trabajo final de la maestría en Investigación Educativa que he cursado.

Lo que aquí presento es un trabajo rico en poesía, tropos que avivan las páginas, lector y lectora abra usted sus ojos a los arcoíris de la palabra, permítase dilatar la pupila y lea. Usted no se preocupe de nada, pues lo que inunda este trabajo es el deseo de comunicarme con usted, para tal acción, requiero de su tiempo, de su paz-ciencia y de sus ojos.

Aquí leerá la *Historia de las Flores*, que es la aventura de cinco niñas a quienes he puesto de nombre de flores; *Dalia, Azucena, Hortensia, Rosa e Iris*, las he nombrado así porque en ellas habita *el secreto* y lo encarnan como poesía viva. La aventura sucedió en un taller que yo he impartido, en el cual se ha tratado de jugar al teatro y la danza.

La primera recomendación es que siga el mapa. Como instrucciones generales tome un lugar cómodo, escoja buena iluminación, de preferencia solar y lunar, absténgase de usar luces artificiales, es importante leer cerca de una ventana, le permitirá perderse en paisajes imaginados y ficticios, no haga notas, no tenga diccionario a la mano, únicamente disfrute.

Usted primero leerá *La Historia de las Flores*, que es una narrativa en primera persona en la que le cuento qué nos pasó, qué hicimos y cómo nos fue en la aventura.

El título segundo es para contextualizarlo, usted conocerá estadísticas y postulados de documentos oficiales hablando de la educación en México.

En tercer lugar, sabrá usted las razones por las que he decidido trabajar en un internado.

Estos tres títulos componen el primer gran apartado o capítulo, en donde usted habrá leído qué hicimos, cómo lo hicimos, para qué lo hicimos, bajo qué circunstancias, cuáles eran las condiciones materiales: sociales y educativas.

Hago énfasis en la educación; ya que al tratarse de una maestría en Investigación Educativa, me interesa inquirir todo lo que gira en torno al hecho educativo en general. Una vez que tenemos un plano con vista general, vamos entonces a aterrizar en lo particular.

Lo que en el presente trabajo he buscado y analizo es la Investigación Educativa de un hecho concreto: *el taller de juegos de teatro y danza impartido a Las Flores*. Como se trata de un conocimiento que se origina en el cuerpo y para el cuerpo. También se analiza desde el cuerpo y con el cuerpo.

Para ello le ofrezco la *Epistemología del caracol*, en la cual usted leerá el fundamento filosófico del trabajo y posteriormente se encontrará con *el cuerpo*, donde usted encontrará cuáles son los principios bajo los cuáles analizo.

Estos dos títulos componen otro gran apartado en el que se enuncian los principios políticos, éticos y estéticos bajo los que investigo.

Debido a que se trata de una maestría en Investigación, el punto medular es dar cuenta de cómo he conocido *el hecho*, para esto usted leerá tres secciones tituladas: *Cómo se construye el mandala o las capas de la cebolla*, *Primer juego: el trazo de la figura* y *Los vericuetos, las vicisitudes, los errores y los deslumbramientos*. Se dará cuenta de los detalles de la investigación, desde cómo se ha planeado hasta cómo ha quedado por escrito. Siendo éste el tercer gran apartado del trabajo.

Después llegará usted al apartado *El movimiento es mi tonalli* que es precisamente el momento de la investigación del cuerpo desde el cuerpo. Si usted continúa navegando conmigo llegará a *Cruzar el mar por el cielo* donde usted encontrará conceptualizaciones y disertaciones sobre la única categoría de análisis de éste trabajo: *lo simbólico*. Estos dos títulos componen el cuarto gran apartado en el que se investiga de manera concreta con el cuerpo, desde el cuerpo y para el cuerpo.

Aquí usted ha llegado al análisis de las situaciones vividas ahí se encontrará con doce escenas en las que se discutirán diferentes momentos vividos en la clase, todos analizados bajo la categoría de lo simbólico, que es nuestro quinto gran apartado.

Para cerrar usted encontrará el *ensamble final* una síntesis de los temas abordados para que usted no se olvide de los detalles.

Al final está la despedida *Sobre la vulnerabilidad, la transparencia, la fragilidad y Otros demonios*.

Capítulo I. Espacio, tiempo y ser de Las Flores.

La Historia de las Flores

Me escribe Napoleón:
"El Colegio es muy grande,
nos levantamos muy temprano,
hablamos únicamente en inglés,
te mando un retrato del edificio..."

Ya no robaremos juntos dulces
de las alacenas, ni escaparemos
hacia el río para ahogarnos a medias
y pescar sandías sangrientas.

Ya voy a presentar sexto año;
después, según las probabilidades,
aprenderé todo lo que se deba,
seré médico,
tendré ambiciones, barba, pantalón largo...

Pero si tengo un hijo
haré que nadie nunca le enseñe nada.
Quiero que sea tan perezoso y feliz
como a mí no me dejaron mis padres
ni a mis padres mis abuelos
ni a mis abuelos Dios.
(Novo, 2009, p. 13)

Yo no tengo hijos ni hijas, pero he visto niños y niñas marchitarse en manos del colegio. Haciendo un poco de arqueología personal yo misma lo recuerdo como una cárcel para la infancia. La escuela para mí marcó el inicio de una vida rutinaria y bastante gris, como las paredes de la primaria. La existencia cotidiana se volvió un sonsonete, todo siempre demasiado ordenado, repetitivo y aburrido. Después de varios años de asistir a la escuela noté que no solo ahí la vida era aburrida, me di cuenta que la mayor parte de la gente a mi alrededor se notaba bastante desencantada siempre, al grado que pareciera, como dice Lorca, que “la vida no es noble, ni buena, ni sagrada”. (1994, p. 530)

La gente vivimos como si no fuéramos a morir y vivimos como si estuviéramos muertos. Esta reflexión aparentemente profunda no es más que una verdad de Perogrullo pero, al fin y al cabo, llanamente cierta. Después de todo, ser filósofo consiste, en última instancia, en decir perogrulladas sobre lo importante que es recordar que estamos vivos y que algún día moriremos. Casi cualquiera puede hacerlo. Lo que no puede hacer cualquiera es poetizarlo:

Hoy no ha venido nadie a preguntar;
ni me han pedido en esta tarde nada.

No he visto ni una flor de cementerio
en tan alegre procesión de luces.
Perdóname, Señor: qué poco he muerto!
(Vallejo, 2002, p. 48)

Las dos anteriores son reflexiones sobre la vida y la muerte, sólo que la primera es muy ordinaria, por lo tanto, el efecto que produce es irrelevante, si acaso suena como un recordatorio inútil y superficial. La segunda es poesía, tiene una fuerza particular, nos emociona, nos hace conscientes de forma contundente de nuestra existencia atravesada por la vida y la muerte.

La esencia del arte y del ritual es recordarnos que vivimos permanentemente heridos por una dicotomía: la vida y la muerte. Hacernos sentir esta herida en nuestra piel es el efecto del arte y la encomienda del ritual.

Llegó con tres heridas:
la del amor,
la de la muerte,
la de la vida.

Con tres heridas viene:
la de la vida,
la del amor,
la de la muerte.

Con tres heridas yo:
la de la vida,
la de la muerte,
la del amor.
(Hernández, 2009, p. 77)

El arte es capaz de mostrarnos cómo es la vida por dentro, en síntesis y con potencia. Las experiencias estéticas son tan complejas como lo es el ser humano, la apreciación es tan diversa como lo es un individuo de otro: nada más íntimo y particular que la concepción de la verdad y la belleza.

No podría asegurar que Shostakovich nos hace llorar a todos, lo que sí podría asegurar es que todos estamos expuestos a experiencias estéticas, que nos hacen emocionarnos profundamente, asistimos a la experiencia del arte como a un recinto sagrado, el sonsonete del mundo se detiene, no hay prisa, no hay tiempo, el espacio es uno, todos los que asisten están aquí y ahora, todos los lugares son aquí y todos los momentos son ahora, en este lugar sin tiempo el caos y el orden conviven simultáneamente, la vida y la muerte se expresan en presente.

La sensación vital que nos proporciona el arte es inconmensurable. No obstante, no todos hacen conscientes sus experiencias estéticas, las pasan por alto y viven sin poesía, viven enajenados.

Vivir enajenados es vivir en ajeno, fuera de nosotros mismos, es decir sin sabernos, ni tocarnos, vivir sin nosotros. La enajenación en la que vivimos podemos verla de muchas formas, pero en donde podemos verla con mayor contundencia es en nuestras enfermedades. La enfermedad nos habla de un modo de habitar el cosmos, nos dice quiénes somos, de qué nos nutrimos y cómo nos abandonamos.

Pienso que el origen de esta enajenación está en la creencia de que estamos divididos en dos: mente y cuerpo, y ambos componentes guardan una relación de subordinación, en la cual la mente es el amo y el cuerpo un servidor incómodo.

El cuerpo está vivo por sí mismo. Pellicer lo explica muy bien refiriéndose a la danza:

Es hablar con el cuerpo. No está muda
la música del cuerpo. Se desnuda
la inmaterialidad de la materia.
(Pellicer, 2007, p. 45)

Toda esta explicación viene al caso porque después de muchos años de bailar y actuar en escenarios aprendí, así como dice Chaplin que la vida no es búsqueda de sentido sino realización del deseo, y que yo bailo, canto y hago teatro porque son acciones donde realizo mi deseo, vivir.

No voy a explicar el deseo, porque no requiere ser explicado, precisa sentirse. El deseo es cuando las paredes de la primaria dejaron de ser grises y se pintaron de acuarela, deseo es que el sonsonete se vuelva poesía, deseo es:

Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente,
de la búsqueda...un encuentro.
(Pessoa, 2007, p. 45)

Así, tal como dice Pessoa, ésta es mi búsqueda en la que aún no encuentro, pero eso intento en este escrito que dirijo a usted.

Lo que estoy buscando es compartir por escrito lo que he encontrado a lo largo de mi carrera como actriz y bailarina: los *quehaceres* de la creación de teatro y danza tienen juegos divertidos

que irradian energía y pasión por la vida, mismos que he llevado a mis alumnos, infancias que se marchitaban en primarias de paredes grises y se los compartí en mis clases porque yo también me marchitaba en su tristeza.

Los ocho años que di clases antes de llegar a este punto en el que escribo, jugué mucho con quienes asistían a los salones, unos muy adultos en la universidad, otros abuelitos y los otros, mis consentidos, muy pequeños de año y medio. Jugamos a bailar hasta que un día, la danza:

Círculo y triángulo. Punto. Movimiento.
La estatua, liberada del vacío.
Instante en llamarada o en rocío.
Hoja que cae o grito en el cielo.
(Pellicer, 2007, p. 44)

Poetizamos como Pellicer. Y también alguna que otra vez pronunciamos como Lorca: “Señoras y señores: Llenemos el teatro de espigas frescas, debajo de las cuales vayan palabrotas que luchan en la escena con el tedio y la vulgaridad a que la tenemos condenada”. (1994, p. 697)

Decidí entonces por azares de la vida hacer un trabajo de maestría que me tiene a la pluma siempre presta. Ahora tiene en sus manos el dichoso escrito. Es dichoso porque escribirlo ha sido un placer cotidiano y un esfuerzo de mirar hacia adentro.

Usted en un par de líneas más comenzará a leer el viaje. Y ya que estamos en las presentaciones le pido toda su atención al frágil lenguaje de *Las Flores* que es toda metáfora, imagen en movimiento, color sobre papel blanco, le pido que tome asiento frente a algún atardecer, beba algún té de suaves fragancias, nada de anteojos ni de lápices prestos a las notas.

El relato que usted tiene en sus manos es la historia más frágil y efímera que he vivido: se trata de las horas que he pasado con las niñas de un internado religioso, que es un lugar en general muy limpio y ordenado; las niñas muy pequeñas, todas menores de quince años. Espero contar con la amable mirada y escucha del respetable público, y que no enjuicie nuestras danzas, que más bien son como aquelarres alrededor de la fogata.

Antes que nada, es menester hablar de la casa de las niñas: se trata de un refugio, una casa de religiosas dispuesta para niñas únicamente, son bienvenidas todas, pero principalmente asisten a esta casa aquellas quienes tienen problemas graves en su familia ya sea por la pobreza, la violencia o el abandono. Es una casa de tiempo, hay horarios para todo, se levantan a las cinco y media y comen a las seis de la mañana, a las tres de la tarde y ocho de la noche, nunca antes, ni después, ni fuera de éste horario, antes de ir a la escuela hacen el aseo del internado, a su regreso

y después de la comida hacen la tarea, los martes a las cinco hay clase de coro y los miércoles de catecismo.

Los dormitorios no se usan más que para dormir, al comedor no se entra más que para comer, el patio es de concreto y tiene como techo el cielo, las sillas se usan sólo para hacer la tarea. Todos los espacios siempre están muy limpios y vacíos; no hay juguetes, ni pelotas ni siquiera una muñeca he encontrado.

Por lo que ya debe usted imaginar la *saudade* que es para las niñas el internado: aunque blanco es gris en realidad, tiene un sonsonete inquebrantable: el segundero del reloj. Es triste, pero a la vez es su salvación, es duro, pero menos duro que la calle, es acogedor y asfixiante al mismo tiempo.

Por eso es que, ya que llegué hasta acá, pensé que era buena idea decirles a las niñas lo mismo que a mí me ha dicho Lorca: “Vengo de soñar que yo era una flor hundida en la hierba” (1994, p. 9), a ver si después de éste susurro se les cura un poco el cuerpo.

La historia del viaje empieza así:

Yo tenía por objetivo sembrar unas semillas que andaban rodando por tierras errantes. Quería sembrar la simiente de las flores, verlas crecer y un día volar.

Estuve buscando un puerto y una tripulación, por fin lo encontré, un año antes había conocido unas marineras que vivían en una isla, el problema es que no tenían barco así que presta les llevé el mío para navegar en mar abierto.

¡El mar, el mar!
Dentro de mí lo siento.
Ya sólo de pensar
en él, tan mío,
tiene un sabor de sal mi pensamiento.
(Gorostiza en Fonseca *et. al*, 2017, p. 32)

Embarqué una semana antes, pero las pequeñas marineras no se dieron cuenta. Todo lo había planeado con gran minucia y sigilo para poder sorprenderlas el 30 de ese enero.

Mi deseo en todo este largo viaje era hacer un espacio para jugar juntas a dos cosas: al teatro y a la danza.

Para el reporte de la bitácora de navegación el título fue:

La expresión simbólica en niñas de cuatro a seis años, una forma de placer a través del juego: un estudio de caso

La pregunta que me hacía cambiaba todo el tiempo, pero una de las preguntas importantes fue ésta:

¿Cuáles son los procesos creativos provenientes del teatro y de la danza, que, cimentados en la función primigenia del arte, proveen placer a través del juego?

Ahora que ha pasado el tiempo y que tengo una visión más profunda del problema la pregunta ha cambiado:

¿Cómo es que el vínculo generado entre estudiantes y profesores interviene para que un proceso de aprendizaje detone en un proceso creativo?

Que después se ha transformado en esta otra:

¿Cuáles son los factores que en la práctica del internado intervinieron para que un proceso pedagógico dentro de las artes, se convirtiera en proceso de conocimiento sobre sí mismas?

La pregunta más reciente y la última fue: ¿Qué sucedió a nivel simbólico en *Las Flores* durante el tiempo que hicimos teatro y danza?

Mi objetivo ha sido explorar en este taller distintas técnicas que se utilizan en la creación teatral y dancística, pero que por estar enfocadas a niñas, no tienen ningún objetivo utilitario ni profesional, sino que únicamente buscan proveer placer a través del juego. El objetivo del taller en concreto era: la apropiación y socialización de los medios de producción artística.

El barquito zarpó del internado, se trataba de una tripulación de niñas, todas menores de quince años.

El 30 de enero nos reunimos en punto de las seis de la tarde y en la bitácora quedó asentado que íbamos a clase de danza.

De pronto una marinera al verme llegar pedía ansiosa tener clase de ballet.

Esa extraña petición vino de una coincidencia prodigiosa; días antes habían visto una película que se llama *Bailarina* y las había dejado muy entusiasmadas. Resulta que la película se trataba de una niña pelirroja y ojiverde que vivía en un orfanato. La película empieza con el día en que ella y su mejor amigo quieren huir de ahí, después de varias peripecias logran escaparse y llegan a París. Nos enteramos de que la protagonista tiene un *sueño*: quiere ser bailarina de ballet, por medio de engaños logra colarse a la ópera de París y audiciona para bailar con la *prima ballerina* en *El Cascanueces*. En la travesía conoce a la intendente del teatro, quien fue la mejor bailarina de su generación, la niña logra convertirse en su alumna. Entonces, como por obra de la

providencia, en nueve días vence todos los obstáculos y se convierte en bailarina de ballet, además de que la maestra la adopta y así ella queda libre y feliz para siempre, fin.

Esa es la historia que se cuenta en la película, pero en realidad para las niñas podría ser una historia propia. Su afán de convertirme en maestra de ballet no era gratuito, nueve meses atrás yo había presentado en ese internado una obra de teatro, en esa obra yo representaba un hada que danzaba, ese día, al terminar la obra me pidieron que me quedara con ellas y les enseñara a bailar, de hecho hasta la *madre B* nos comentó que si queríamos dar clases más adelante éramos bienvenidos, pero nada de eso fue posible porque éramos un grupo en el tránsito de una gira.

Dos emociones se les mezclaban; el recuerdo de la película y la sensación de vivir un deseo cumplido: *el hada regresó a enseñarnos a bailar*. Se hacía latente para ellas la posibilidad de que otro deseo más se les cumpliera: *abrir la puerta del internado*. El día que llegué todas me abordaron preguntándome: ¿eres el hada? Tenían muy fresco el recuerdo de aquella obra y avivada la esperanza. Les dije que sí, que era yo la que hace nueve meses había hecho esa obra. Finalmente nos dirigimos al barco y una vez que estuvimos listas para zarpar todas me dijeron que querían ser bailarinas, que querían aprender ballet, hacer las posiciones y usar puntas, ¡vaya! tremenda idea se les había metido en la cabeza con la película.

Desde el primer viaje corrían eufóricas de proa a popa, era imposible siquiera empezar la clase, el cuadro que pintaban era muy particular: se habían puesto las agujetas de los tenis amarradas en el tobillo, porque así vieron que se amarran las cuerdas de las puntas.

Para no contradecirlas: ese día bailaron a placer, solo les puse música y dejé que ellas guiaran el camino del barco.

Al principio la tripulación se dividió en dos grupos: las niñas chicas y las niñas grandes, esta historia se trata de las primeras.

La barcada de las más pequeñas tuvo una influencia muy grande por la película, así que en las primeras expediciones pedían siempre hacer algo de ballet, me urgían a hacer split, a bailar de puntitas y se desesperaban por vestir tutús.

Su afán de ser *primas ballerinas*, era tan particular como emocionante, un día una de ellas llegó con traje de baño porque le pareció que era un leotardo, su compañera trajo un camisón de dormir porque dijo que era un vestido de ballet y las ocurrencias en general hacían gala cada tarde en el salón.

Cada lunes de expedición se amontonaban al verme llegar, íbamos directo al puerto, un salón grande que en realidad era un comedor abandonado, pero que nosotras acomodamos para hacer nuestros jolgorios.

En la tercera clase una de las pequeñas a quien llamaremos Estrella, me dijo:

-Oye, ¿nos pones música para que bailemos libre en lo que la clase empieza?

Sin esperar mi respuesta, totalmente afligida se dio media vuelta y murmuró: *no verdad, ayyyyy... y se retiró.*

-Oye espérate ni siquiera te he contestado, y sí, claro que sí.

-¿Qué? ¿De verdad?

-Sí

Todas celebraron, cantaron y bailaron. Y cómo no iban a hacerlo si es,

“Música:
fragancia que se piensa,
aire que se esculpe,
idea que baila”.
(Ortiz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 170)

A diferencia de los otros momentos en que su atención estaba fija en hacer *jettés y demi-plies*, en estos momentos disfrutaban el viaje y fluían. Las dejé un largo rato bailar libres y ellas seguían pensando que aún no íbamos a flote. Decidí empezar la clase y entonces terminaron su graciosa danza a fin de regresar a su cantinela de *querer hacer ballet*.

Este viaje está dedicado a las más chiquitas, cinco niñas a quienes pondremos nombre de flores porque me he dado cuenta que son poesía viva:

Dalia de 4 años, quien me recibió completamente muda, con el entrecejo fruncido y sin siquiera querer participar.

Azucena de 5 años, quien siempre tiene una sonrisa, ella es ordenada y obediente.

Iris también de 5 años quien llegó a la tercera clase, es nueva en el internado y debido a su reciente ingreso al principio siempre estaba un poco triste.

Hortensia de 6 años, hablantina y siempre activa, pelea mucho con sus compañeras se desespera pronto y pega a todas aquellas quienes no hacen lo que ella manda.

Rosa de 6 años, ella es muy dulce, pero también aguerrida, la muchacha no se fía de nadie y si la molestan no duda en asestar un golpazo con tal de que se la deje en paz.

Ellas son las protagonistas de la historia, pero hasta este punto de la travesía han estado sumergidas, pues sus compañeras que son más grandes y de voces fuertes acaparan la atención.

Yo como encargada de la dirección del barco, estaba muy preocupada por la ruta que ya tenía trazada y que en apariencia no seguíamos, reuní a la tripulación para una junta, nos sentamos en círculo para la discusión y antes de que yo pronunciara palabra, Luna la hermana de Azucena, abrió la plenaria:

-Me gusta mucho que vengas, me siento muy tranquila, además en paz.

-yo también

-y yo

Se escuchaban murmullos en los que decían que también les gustaba y que se sentían muy bien conmigo:

-te queremos mucho

-Nos gusta mucho que vengas

Sol de 9 años – yo te quiero tanto como a mi mamá...

En ese momento Dalia se levantó me abrazó y se sentó en mis piernas y una de sus compañeras dijo que Dalia también me quería tanto como a su mamá...

-Sí, todas te queremos.

Entonces todas se levantaron para que las abrazara o les hiciera algún tipo de cariño.

Fue un momento muy emotivo y muy especial, les dije que yo también estaba muy contenta de estar con ellas. Pero que yo no era su mamá, que yo era su maestra y mi objetivo era llevar a cabo una clase y que en ese momento deseaba saber cómo se sentían en la clase o si tenían algún tipo de deseo o sugerencia.

Ellas me contestaron:

-Lo que sea mientras seas tú

-hay algo que les gustaría hacer en especial, pregunté yo.

-que vengas más días

-y bailar ballet.

Finalizamos la clase, todas se acercaron a abrazarme y a besarme, me invitaron a cenar más tarde con ellas, se despidieron y salieron.

Cada vez que regresaba, todas prestas acudían puntuales al puerto, de inmediato la tripulación izaba las velas, algunas se ponían al timón, mientras otras contemplaban las olas, siempre que yo no dijera nada todas jugaban felices, bailaban acompasadas y bellas, decidí entonces cada vez hacer más largo este momento, en estos lapsos de tiempo todas armaban un

tremendo aquelarre se subían en mesas y sillas, agitaban los cabellos y lanzaban los zapatos al techo.

Dalia que para ese momento ya estaba más suelta, sin hablar un día me indicó que la subiera a la mesa, a lo que yo contesté: -si tú puedes subirte: adelante. Ella ni tarde ni perezosa de inmediato encontró el mecanismo: escalaba a una silla y de ahí a la mesa.

La dejé explorar un rato luego la tomé en mis brazos y la bajé, de inmediato repitió la operación y la volví a bajar, a lo que ella respondió subiéndose de nuevo, así que de nueva cuenta la cargué y la bajé, estuvimos en ese juego un par de veces más y comencé oficialmente la clase, entonces se desencantaron y de ser musas saltarinas, regresaron al pregón pesado de *ser bailarinas de ballet*.

Definitivamente, no me gustaba que perdieran soltura y ligereza en su afán de repetir lo que habían visto en la película, y aunque poco a poco lo iban olvidando quedaban retazos de ese anhelo.

En la bitácora de navegación anoté algo que Fischer, explicaba en su libro *La necesidad del arte*:

Las frenéticas danzas tribales ante una pieza cazada aumentaban realmente la sensación de poder de la tribu; las pinturas y los gritos de guerra daban realmente más valor al guerrero y podían aterrorizar al enemigo. Las pinturas de animales en las cavernas contribuían realmente a dar al cazador una sensación de seguridad y superioridad sobre su presa. Las ceremonias religiosas, con sus convenciones estrictas, contribuían realmente a instalar la experiencia social en cada miembro de la tribu y a convertir a cada individuo en una parte del organismo colectivo. (1985, p. 41)

La película sin querer estaba jugando un papel definitivo: configurar su realidad desde la imagen, así que no podía dejar que aquello que ellas habían visto en *Bailarina* se apoderara de nuestro viaje de la noche a la mañana.

Tomé decisiones graves, pues la tripulación de *Las Flores*, si bien se divertía por momentos, no lograba integrarse a la gran fiesta que armaban las medianas. Después de 6 clases, decidí separar a la tripulación. La barcada de *Las Flores*, tendría su propio viaje a las 5 de la tarde, las medianas a las 6 y las grandes a las 7.

Fue realmente una conquista que las más chiquitas tuvieran una clase solo para ellas. No obstante, la euforia de tener un momento propio fuimos embestidas por un iceberg, el salón que era un comedor abandonado tenía puesto un candado y nunca más pudimos entrar en él.

El barco se detuvo por un instante, era necesario re-pensar qué había sucedido, por qué habíamos perdido nuestro puerto, le pregunté a la encargada de la organización del internado y

ella muy amable me dijo que una de las madres había cerrado el comedor porque lo estaban rentando. No podía creerlo ni entenderlo. Ese día tuvimos clase en el jardín cobijadas por un romero. Fue difícil para ser nuestra primera clase solas, aunque en realidad nunca estuvimos solas, el resto de la tripulación nos observaba.

Bajo la noche, de la nave
han salido las mismas preguntas:
-¿Acaso sabemos hacia dónde vamos?
-¿Nos habremos equivocado de ruta?

Hace tiempo que dejamos la tierra,
y por el mar de la aventura
arribaremos esta noche
a la capital de la luna...
(González en Fonseca, Huerta y Rod, 2017, p.27)

A la siguiente clase me encontré con el intendente del internado, un señor de pelo cano, lo saludé y no supo quién era yo... me volví a asomar a nuestro puerto, tenía curiosidad de saber qué le había sucedido, pero en realidad no había pasado nada, solo acomodaron las mesas y las sillas como estaban antes de que llegáramos, se veía polvoso y abandonado otra vez, entonces el señor me dijo:

-lo cerraron porque las niñas dan mucha lata se suben a las sillas y a las mesas...

En apariencia sí nos lo habían cerrado por jugar, así que anoté en la bitácora:

La conceptualización clave para comprender este viaje es *El juego* desde la perspectiva de Duvignaud, en inglés, para decir la palabra juego existen dos palabras: *play* y *game*. La segunda se refiere al juego con reglas, la competencia.

La primera es mucho más amplia y tiene muchas acepciones: significa alternativamente tocar (música), actuar (teatralmente), poner en acción un aparato, asumir un rol, etc. En español no tenemos esta distinción y, en este caso, nos queremos referir al juego en sentido de *play*, es decir, el juego por el juego mismo, sin reglas, pero sobre todo el juego por el placer de jugar.

En *El juego del juego* (1997a), Jean Duvignaud evidencia la cultura como resultado de la necesidad del ser humano por jugar, no por competir ni poner reglas o lograr cierta supremacía o establecer poderíos, sino simplemente un resultado de su impulso por satisfacer el deseo irrefrenable de poner en acción su potencial.

¿Y cuál es el potencial único que diferencia al ser humano del resto de los seres? Su capacidad de crear. Su poder para hacer un mundo a su medida. ¿Con qué fin? Con ninguno. Ésa

es la tesis de Duvignaud. No hay un fin, no hay una utilidad, la vida es un juego y el juego no sirve para nada, o en todo caso no tiene la finalidad de servir sino de generar placer.

Después de esta reflexión decidí que era menester emprender de nueva cuenta el viaje. Las siguientes clases estuvimos haciendo de gitanas, hicimos clase en el patio que estaba justo afuera del comedor, en el jardín, en la fuente, eso nos gustó porque nos hicimos visibles, se integraron algunas de las mujeres que apoyan en la elaboración de tareas, cosa que sólo pasó en las clases de la fuente, nos sacaron fotos y un día llegó un colibrí, yo les dije a las niñas que cuando un colibrí venía a nosotras debíamos pedir un deseo, entonces locas de emoción cerraron los ojos y pidieron un deseo...

Cada lunes que buscábamos nuestro lugar para bailar, sabíamos que teníamos una única consigna: seguir las palabras de Pessoa, “hacer de la caída un paso de danza...”

Esta travesía trajo algo bueno, estaban conociendo y re-tomando sus propios espacios.

Después de mucho peregrinar por fin nos decidimos por un pequeño salón que en realidad es un consultorio, le quitamos las sillas, los escritorios, la cama de hospital no podemos moverla así que la dejamos en su lugar y jugamos con ella.

Por fin ya solas pudimos trabajar más tranquilas. En este periodo incorporé el juego con pelotas: consistía en tener una pelota mediana y subirse en ella para rodar por el piso de muchas formas diferentes, boca arriba, boca abajo, de lado y girando: mientras lo hacían se ríen a carcajadas y disfrutaban de permanecer todo el rato en el piso.

Ahora también cantamos, nos aprendimos dos canciones: *la luna candela* y *duerme negrito*, las cantaban muy fuerte y se las aprendieron completas.

La pequeña Dalia que con el tiempo se soltó, se convirtió en una pequeña changuita pues cada vez que me veía se abalanzaba y saltaba sobre mi espalda, cuando contaba cuentos se sentaba en mis piernas. Dalia ha cambiado mucho, pues después de 4 meses de expediciones: el 22 de mayo por primera vez escuché su voz, fue mientras cantábamos, decidimos que queríamos cantar una por una, cada quien tuvo su turno y esa fue la primera vez que Dalia pronunció palabra en mi clase, no puedo describir la emoción que sentimos todas de conocer su voz, que cantaba bajito, pero con fuerza *La luna candela*.

A la siguiente clase Dalia más confiada me dijo:

-Yo me quiero dormir

-Dalia, pero no quieres jugar con nosotras, (me hizo una mueca, la puse de cabeza, le dio risa, pero aun así tenía decidido dormir).

La dejé en paz, se fue a acostar, un rato después se sentó en mis piernas y cayó en un sueño muy profundo toda estirada y feliz.

A partir de este punto notará que las referencias al diario de campo son abundantes, por lo que verá conjugaciones en presente, ya que se trata de momentos que han sido escritos justo al final de las clases.

Hortensia también se ha transformado, le ha dado por decirme mami y por más que le explico que yo soy la maestra ella me sigue llamando así, nos da gusto que ya no pega a sus compañeras, tampoco las acusa y disfruta más la clase.

Hortensia con el tiempo ha logrado convertir su energía pegona, en una gran iniciativa por ayudar a que la clase fluya, es ella quien se aprende los ejercicios y se los dice a sus compañeras, también colabora cuando las cosas se atorán.

Iris, quien es totalmente nueva en el internado, cuando llegó tenía la manía de imitar a todas y desesperarse porque la viéramos. Cuando alguien llamaba la atención ella arremetía imitándola. Otras veces resolvía dar uno que otro manotazo a las compañeras, pero dejó de hacerlo y se ha vuelto más tranquila y participativa, ya logra concentrarse toda la clase y ha dejado su semblante de permanente tristeza.

Azucena nunca ha pegado a nadie, tampoco desobedece, cuando se reparte algo ella es la última en tomarlo, y su atención se dirige a pedirles a todas que guarden silencio, a que obedezcan a la maestra y ayudarme a lo que sea. Lo que ha cambiado en ella es que ahora cuida menos de sus compañeras y se divierte más, también ya se contenta brincando y gritando por ahí, se ha vuelto despreocupada y está un poco más relajada.

Rosa, quien por cierto es amiga de Hortensia, ha abandonado su afán de pelear, pues al principio las luchas que se daban entre ellas eran campales terribles. Ya no se golpean y Rosa ahora pide lo que quiere y dice lo que piensa, también dejó de cuidarse y está más contenta, ha logrado integrarse con las otras compañeras y juega más.

A la parte final del viaje, a la que hemos llamado *el caminar libre*, inició el 6 de junio con la llegada de tapetes nuevos y de colores. *Las Flores* realmente emocionadas y agradecidas, pasaron al menos un cuarto de hora gritando y corriendo en círculos en los tapetes, en una de esas

Hortensia dijo: estoy caminando en el pasto y Rosa en el mar, Dalia en una fresa porque le gustan mucho y Azucena en una naranja.

Me llenó de emoción verlas por fin caminar libres, usaron los tapetes a placer, se los pusieron de capa y corrieron con ellos, también los usaron de cobija, se hicieron taquito y rodaron, les gustan los colores y sobre todo que eran nuevos.

Al final de la clase platicamos sobre cómo iba su viaje, les expliqué que ya pronto embarcaríamos en nuestro destino, no les gustó nada la idea, traté de convencerlas de que era una llegada maravillosa pues eran vacaciones, aun así, les pareció una pésima idea y de inmediato sobrevino la congoja, todas ellas me platicaron por primera vez y sin que yo se les preguntara su situación en casa.

La falta de comida, el maltrato, el alcoholismo y las malas condiciones materiales de sus casas se hicieron presentes, nos sobrevino una bruma de pesar y por un momento los sollozos comenzaron, nadie quiere ir a casa y tampoco quieren que se acabe el viaje... la verdad es que el corazón me ha quedado dolorido y tampoco pude dar solución a su pesar, se desahogaron y se deshojaron necesitaban decirlo una y otra vez y así lo hicieron, una vez que pudimos calmar el corazón, continuamos platicando y entonces Hortensia me ha dado un regalo maravilloso. Me dijo:

-De grande iba a ser bailarina, pero mejor quise cambiar por maestra para educar a los niños y también policía por si hay un peligro para no dejar que la gente se quemé.

Dalia por fin habla y sonrío todo el tiempo.

Iris se me ha prendido de los brazos y mientras le daba vueltas se le encendieron los ojos y me dijo: qué padre, sonrió de oreja a oreja y nos abrazamos bien fuerte

Rosa, por fin durmió tranquila una clase completa.

Azucena dejó de preocuparse y ahora sólo juega.

Aún no habíamos acabado las expediciones cuando ya se sentía la melancolía de la partida, seguimos con toda nuestra fuerza, nuestras últimas aventuras trataron sobre la solidaridad y el amor mutuo, nos divertimos haciendo juegos arriesgados, brincamos en una pelota gigante en la que todas hacíamos un valla para sostenernos, hicimos caracoles cantantes en nuestros cuerpos y al fin llegó el día en que pude contarles que venía de soñar que “era una flor hundida en la hierba” (Lorca, 1994, p.9), bailamos a placer, libres y juntas.

Casi para despedirnos tuvimos una sesión de té, comimos galletas e hicimos teatro, se subieron al escenario, que era un sillón grandote donde contaron sus historias con muñecas, que

por cierto eran *Barbies* a las que les habíamos quitado los trajes tornasol y les pusimos pantalones y faldas de calle, nos hemos divertido cortándoles el cabello y cambiándoles las zapatillas por zapatos *pedestres*.

Al fin llegó el último día y fue triste... al principio yo incluida, no supimos qué hacer con nuestra tristeza y Hortensia especialmente con su enojo ha tirado algunos pétalos y yo no he sabido recogerlos...

Pasado el abismo nos abrazamos y cantamos muy fuerte para alejar al demonio de la tristeza que viene seguido de la rabia, cantamos tan fuerte que ha salido un arcoíris, nos abrazamos y nos dimos besos. Dalia me dijo que le gustó la clase. Rosa: “la quiero mucho maestra”. Azucena: “me gustó mucho”. Iris: cuando te vayas arreglo mis maletas y me voy contigo”. Hortensia no quiso despedirse, solo corrió. A mí el cuerpo me hervía y se me ha quedado la boca sin palabras, sólo he podido abrazarlas...

Todas sin duda somos un poquito más felices por los viajes hechos, aunque también ya sentimos que nos vamos a extrañar... no sólo lo sentimos, nos lo hemos dicho.

El día que hablamos de nuestras casas y que ellas me contaron algo que yo conocía a medias, las razones por las que ellas están ahí, la estrella que nos guiaba se encendió con más fuerza que nunca.

El deseo de emprender esta expedición no era la de aprender a teatrar, ni a bailar, lo que deseo es que el día que ellas regresen a sus casas, que en sus propias palabras son casas en las que no hallan qué comer, de madres desesperadas de cansancio y de violencia, *Las Flores* puedan entonces ver esa estrella que juntas pintamos y sientan un poco de remanso, como dijo Hortensia, “un masaje al corazón”.

Cauce interior

I

Como todos los niños, hicimos barcos de papel
y nos subimos en ellos
y nos fuimos.

Después tuvimos uno verdadero,
una lancha pequeña,
y en ella recorrimos la misma trayectoria.

Hoy poseemos las dos cosas.

Cada mañana nos esperan.

Mas preferimos los barcos de papel
porque desde ellos el río se hace ancho
como el mar que nunca hemos conocido.

II

Hay una roca enorme
que parte en dos las aguas.

Las más grandes crecientes no han podido con ella.

Desde ahí muchas veces nos lanzamos al río para llegar más hondo.

Ése es el juego:

hurgar en lo profundo de las aguas
y ascender jubilosos hacia la luz.

IV

Descendientes de rudos campesinos
somos.

Mi padre ama la tierra,
mi madre el cielo
y de esa unión nacimos.

Cuando mi padre y mi madre se abrazan
fluye el río de que hablo
y Dios está muy cerca
de nosotros.

V

Hoy, en mi clase de Geografía,
supe que mi río no es importante;
no figura en los mapas.
Me duele que así sea.

Ahora lo amo más.

Los dioses se reservan los más grandes secretos
y este río es un secreto
a muy pocos mortales
revelado.

VI

Casi al anochecer
dejamos el agua de este río
y nos vestimos en silencio.

Aún tenemos fuerzas para mirar el cielo
y pedirle perdón por desoír a nuestra madre.

Hacemos un recuento de la luz
hasta que cae la noche.

Después nos vamos,
a casa

como siempre.

(Camarillo en Fonseca *et. al*, 2017, p. 163-165)

Fin.

Problemática en la educación.

La geografía

Con estos cubos de colores
yo puedo construir un altar y una casa,
y una torre y un túnel,
y puedo luego derribarlos.
Pero en la escuela
querrán que yo haga un mapa con un
lápiz,
querrán que yo trace el mundo
y el mundo me da miedo.
Dios creó el mundo
yo sólo puedo
construir un altar y una casa.
(Novo en Fonseca, *et.al*, 2017, p. 50)

Querida y querido lector ahora que usted conoce la historia de *Las Flores* es necesario contextualizarlo. Resulta clave para entenderlas saber cuál es su situación geográfica, económica y política. De esta maraña de temas me interesa primeramente hablarle sobre la educación porque esta en sí misma es una acción fundamental en la construcción de la infancia y no podemos verla como algo separado del todo, sería reduccionista.

Es mi deseo entender el proceso generado en la *Historia de Las Flores* en relación a lo pedagógico, ya que “el organismo (o individuo) se desarrolla y desenvuelve invariablemente como parte de un todo (donde todo es el campo). Forma parte a la vez que estructura ese todo. Si el sujeto es producto del campo, el campo a su vez es producto de este sujeto” (Mar, 2009, p. 145). Con esto me refiero a que la *Historia de Las Flores* en su particularidad nos permite dar cuenta de un momento histórico y social en un punto específico: Guanajuato, México 2017.

La Doctora Mar a propósito del tema educativo dice: “el sistema educativo imperante en México, encaminado a la formación de súbditos aplicados y no de ciudadanos autosuficientes, no aporta soluciones sino sujetos con enormes dificultades para enfrentar nuevas situaciones” (2007, p. 117).

Por lo tanto, es menester señalar todas las acciones que el Estado basado de sus instituciones, ejerce para lograr la educación en el *subditaje*, y que resultan un bloqueo para la liberación del *sí mismo*. Para tener un orden en la forma que analizamos, revisaremos en documentos oficiales que, desde la manera en que se enuncian los ideales educativos, existe la

intromisión de terminología económica: eficiencia, eficacia, desarrollo, progreso, productividad, liderazgo, iniciativa, competencia, auto-sustentabilidad, auto-suficiencia, auto-gestión, entre otros.

Dichas palabras, no son sólo palabras, en ellas está inmersa una intención que recae sobre los sujetos y mediatizan la acción educativa; es decir, no se trata de un proceso educativo para el conocimiento de sí mismo, sino una educación para *el buen desarrollo económico*: una educación para la construcción de *buenos esclavos y buenos consumidores*. Dichas instituciones están cuidando y perpetuando el funcionamiento de un sistema en el que la desigualdad, el abuso y el individualismo están legitimados para un fin específico: la permanencia de un sistema de represión que alimenta la riqueza de una pequeña élite sin escrúpulos, entrando así en una contradicción, debido a que al menos en la teoría, su obligación es la de salvaguardar la dignidad y apelar al crecimiento del ser humano y la sociedad.

De todas las instituciones ponemos a discusión la Institución Educativa, porque si ésta cumpliera su función: la construcción de sujetos creativos y autónomos, el sistema se desintegraría.

Antes de iniciar de lleno la discusión hago una aclaración: pienso que la educación como acción emancipadora y reflexiva que estimule el conocimiento del *sí mismo* es necesaria y vital. La escuela, en tanto que institución enajenante, nos estorba, nos aliena, nos encarcela y *nos mata*. En este apartado hablaré de Institución Educativa y de sus escuelas.

Para un primer acercamiento desglosaré los datos provenientes de documentos oficiales del Gobierno de la República Mexicana en los que manifiestan propósitos, objetivos y metas que nos permitirán discutir el tema:

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND de aquí en adelante) 2013-2018 (p. 123) en el apartado: “VI.3. México con Educación de Calidad. Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”.

En los cuales se proponen estrategias y líneas de acción, una *estrategia* fundamental para entender por qué los documentos que instauran las políticas educativas funcionan bajo esta óptica es la “Estrategia 3.1.3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.” (PND, 2013, p. 123) Dentro de este rubro las líneas de acción son:

Líneas de acción

- Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.
- Instrumentar una política nacional de desarrollo de materiales educativos de apoyo para el trabajo didáctico en las aulas.
- Ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar, para incrementar las posibilidades de formación integral de los educandos, especialmente los que habitan en contextos desfavorecidos o violentos.
- Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa.
- Fortalecer dentro de los planes y programas de estudio, la enseñanza sobre derechos humanos en la educación básica y media superior.
- Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora.
- Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior.
- Fomentar desde la educación básica los conocimientos, las habilidades y las aptitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica.
- Fortalecer la educación para el trabajo, dando prioridad al desarrollo de programas educativos flexibles y con salidas laterales o intermedias, como las carreras técnicas y vocacionales.
- Impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias para el país.
- Crear un programa de estancias de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior. (PND, 2013, p.123-124)

Dentro de estas líneas de acción podemos ver reflejadas la insistencia de generar una educación instrumental que sirve al sistema, con un tinte neoliberalista evidente y que dista de ser un ejercicio reflexivo permanente. Entre ellas, las líneas más alarmantes:

- Definir estándares curriculares unívocos.
- Impulsar en los planes y programas una cultura “emprendedora”.
- Fortalecer la educación para el trabajo, dando prioridad a programas educativos terminales y técnicos.

Para el tema que específicamente aquí exploro revisaremos el “Objetivo 3.3. (PND, 2013, p.126) Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.” Es muy claro desde su redacción que la cultura no es en sí misma, sino que es un medio para lograr *algo*. Dentro de este objetivo las líneas de acción más destacables son:

- Incluir a la cultura como un componente de las acciones y estrategias de prevención social.
- Vincular las acciones culturales con el programa de rescate de espacios públicos.
- Impulsar un federalismo cultural que fortalezca a las entidades federativas y municipios, para que asuman una mayor corresponsabilidad en la planeación cultural.
- Diseñar un programa nacional que promueva la lectura.
- Organizar un programa nacional de grupos artísticos comunitarios para la inclusión de niños y jóvenes. (PND, 2013, p.126)

Estrategia 3.3.4. Fomentar el desarrollo cultural del país a través del apoyo a industrias culturales y vinculando la inversión en cultura con otras actividades productivas.

Líneas de acción

- Incentivar la creación de industrias culturales y apoyar las ya creadas a través de los programas de MIPYMES.
- Impulsar el desarrollo de la industria cinematográfica nacional de producciones nacionales y extranjeras realizadas en territorio nacional.
- Estimular la producción artesanal y favorecer su organización a través de pequeñas y medianas empresas.

En este sentido las líneas que son más alarmantes se refieren a:

- Incluir la cultura como un componente de algo superlativo.
- Vincular las acciones culturales para lograr el acceso a ese algo.
- Incentivar la creación de industrias culturales y favorecer su organización a través de pequeñas y medianas empresas.

Nótese que en la revisión de todas las líneas nos hemos encontrado con un lenguaje de mercado donde la cultura y la educación en sí mismas no poseen un valor inmanente, sino que ambas se incluyen como un medio para lograr algo superlativo, es decir, su valor es utilitario y subordinado. Y por si esto fuera poco se abre el camino directamente a convertir las expresiones culturales en empresas.

Y finalmente el “Enfoque transversal (México con Educación de Calidad) Estrategia I. Democratizar la Productividad”. (PND, 2013, p. 129)

- Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.
- Coordinar los esfuerzos de política social y atención educativa a la población más pobre, para crear condiciones que mejoren el ingreso, la retención y el aprovechamiento escolar de los alumnos de familias de escasos recursos económicos.
- Ampliar y mejorar la colaboración y coordinación entre todas las instancias de gobierno, para llevar educación técnica y superior en diversas modalidades a localidades sin oferta educativa de este tipo y a zonas geográficas de alta y muy alta marginación.
- Diseñar e impulsar, junto con los distintos órdenes de gobierno y la sociedad civil, la puesta en marcha de actividades dirigidas a la creación y fortalecimiento de la infraestructura tecnológica adecuada para el aprendizaje a través de plataformas digitales.
- Ampliar la jornada escolar para ofrecer más y mejor tiempo educativo a los alumnos que más lo requieren.
- Fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global.
- Fomentar la certificación de competencias laborales.
- Apoyar los programas de becas dirigidos a favorecer la transición al primer empleo de los egresados de educación media superior con formación tecnológica o profesional técnica, incluyendo carreras técnicas, vocacionales y programas de aprendizaje laboral.
- Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa.
- Impulsar el establecimiento de consejos institucionales de vinculación.

- Incrementar la inversión pública y promover la inversión privada en actividades de innovación y desarrollo en centros de investigación y empresas, particularmente en la creación y expansión de empresas de alta tecnología.
- Establecer un sistema de seguimiento de egresados del nivel medio superior y superior, y realizar estudios de detección de necesidades de los sectores empleadores.
- Impulsar la creación de carreras, licenciaturas y posgrados con pertinencia local, regional y nacional. (PND, 2013, p. 129-130)

Es claro que hasta este punto la finalidad de este enfoque de educación es que se entrenen ciertas características, habilidades y perfiles que permitan al individuo insertarse exitosamente en la economía de mercado, es decir, tiene un fin utilitario técnico para el capital y son de explotación abierta, ya en las primeras líneas se habla claramente de capital humano aun cuando se trata de objetivos educativos.

Por todas estas razones interesa atender la educación como un hecho político y complejo y lanzar una de las preguntas que la Doctora Mar nos ha hecho: “¿a quién sirve realmente la escuela?” (2007, p. 112)

Para tratar de dar una respuesta vamos a hacer un recorrido en las políticas públicas que están dedicadas a velar por la infancia y sus necesidades y derechos básicos.

La situación de pobreza, evidente en la gran mayoría de la población de la República Mexicana, nos impele a analizar las condiciones en que las que se encuentran los menores de edad, ya que son ellos quienes, ante tal estado, se encuentran más indefensos.

La realidad de México con respecto a la situación de la infancia es llanamente deplorable. Según el Informe Nacional, “2 niños con menos de 14 años mueren cada día a causa de la violencia en México y en cuanto a sus condiciones materiales el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF de aquí en adelante) asegura que: en 2014 el 63 por ciento de los niños entre 2 y 5 años formaban parte de hogares con un ingreso inferior a la línea de bienestar”¹(2014:13). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE de aquí en adelante), en *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*, afirma que México está posicionado entre los países con tasas con mayor índice de pobreza absoluta que también se ve reflejado en otros indicadores de las condiciones de vida, como la tasa de mortalidad infantil (que triplica la tasa promedio de la OCDE) (2010:21)². Estas estadísticas verifican claramente que la mayoría de la infancia en nuestro país viven en situación de maltrato y abandono.

¹ http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

² <https://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Las condiciones miserables en que se ven obligados a trabajar madres y padres o los tutores de las familias que implican largas jornadas laborales a cambio de bajísimos sueldos, traen consecuencias muy negativas en el desarrollo de los pequeños tales como:

- ❖ Embarazos y alumbramientos de alto riesgo.
- ❖ Desnutrición desde el periodo de gestación, “en México la desnutrición crónica afecta a cerca de 1.5 millones de niños de 0 a 5 años³”.
- ❖ Mortalidad a muy temprana edad por causas evitables.
- ❖ Falta de atención y cuidados propios de la edad.
- ❖ Malnutrición y desnutrición.
- ❖ Desarrollo precario de sus capacidades físicas y psicológicas.
- ❖ Ausencia de espacios educativos.
- ❖ Ausencia de espacios de diversión, descanso y recreo.
- ❖ Trabajo infantil dentro y fuera de casa.
- ❖ Perpetuación y reproducción de esquemas de violencia.
- ❖ Discriminación y marginación.
- ❖ Abuso sexual, *con base en datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*, “Mandujano Curiel señaló que de 4.5 millones de niños y niñas que sufren abuso sexual en México, solamente el 2% de los casos se conocen en el momento que se presenta el abuso⁴”.
- ❖ Lesiones físicas irreversibles a causa de la marginación.
- ❖ Abandono y maltrato.
- ❖ Embarazos no deseados y en condiciones de miseria a muy temprana edad, según la Encuesta Nacional de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales (*ENADID*) 2009 reporta que “el 40.6% de las adolescentes embarazadas al momento de la encuesta declararon no haberlo planeado o deseado⁵”.
- ❖ Perpetuación de la pobreza.

La información anterior se puede corroborar con los resultados de un documento expedido por la UNICEF y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

³ <http://bvs.insp.mx/rsp/articulos/articulo.php?id=002848>

⁴ <http://www.proceso.com.mx/388156/mexico-primer-lugar-mundial-en-abuso-sexual-y-homicidios-de-menores-ceameg>

⁵ http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/26_de_Septiembre_2013_Dia_Mundial_para_la_Prevenccion_del_Embarazo_No_Planificado_en_Adol escentes?page=2

(CONEVAL de aquí en adelante) titulado *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*⁶, que nos proporciona los siguientes datos: el 46.2% de la población mexicana vive en estado de pobreza, de la cual el 53.9% se trata de individuos de entre los 0 y 17 años, y dentro de éstos el grupo más alarmante es el que se encuentra entre los 2 y 5 años con el 55.2% de pobreza, del cual el 13.1% vive en pobreza extrema, el 76.2% con una o más carencias y el 25.1% con tres o más carencias, y una de éstas es el rezago educativo con el 20.3% .

Dentro de los porcentajes de carencias sociales en el grupo de entre 0 y 17 años, los individuos de 0 a 1 año reportan 23.3% con carencia en los servicios de salud y el 19% con carencia de calidad y espacios de vivienda y “la población de 2 a 5 años es el grupo que presenta mayor incidencia de pobreza y pobreza extrema, en gran medida asociada a las diferencias en la carencia por rezago educativo”. (2014, p. 12)

La situación de desventaja en que viven los menores tiene distintas causas, pero una de las más evidentes es la baja o nula escolaridad de los responsables de las familias en situación de pobreza. Según el documento mencionado, el 74.2% de ellos ni siquiera cuenta con la primaria completa. De modo que observamos que existe una relación directa entre pobreza y falta de escolaridad, pues a menor grado escolar mayor pobreza y a mayor grado escolar menor porcentaje de pobreza.

De acuerdo a la encuesta intercensal Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI de aquí en adelante) 2015, la tasa de fecundidad adolescente aumentó el 10% y la jefatura femenina aumentó 4 puntos porcentuales entre 2010 y 2015⁷. Ambos fenómenos traen consecuencias negativas, sobre todo para los más pequeños entre los menores de edad, el grupo entre 0 y 1 año, ya que las adolescentes no están preparadas para cuidar a la infancia, interrumpen sus estudios, viven en hacinamiento en las casas de los padres, entre otros motivos.

Aunado a las problemáticas ya mencionadas, sabemos que cuando la economía de un hogar depende de una sola persona, y en especial de la madre, se generan grandes carencias económicas puesto que, la mayoría de las veces, las madres no logran insertarse fácilmente en la vida laboral lo cual genera estrés y frustración en ellas que, a la larga, se convierten en rechazo hacia los pequeños, responsabilizándolos de su situación.

⁶ http://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

⁷ http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Todos los aspectos anteriores son causas y consecuencias de la pobreza, de la marginación y de la falta de equidad en nuestra sociedad, perpetuándose así un círculo vicioso, pues al no haber alguien que cumpla las funciones de madre y padre, la infancia no es protegida, educada, ni cuidada, y tampoco goza de atención médica ni estímulos externos para su desarrollo pleno y sano.

Ante este escenario desolador, México forma parte de varios acuerdos Internacionales en donde se compromete a erradicar la pobreza y a brindar condiciones más dignas para sus habitantes, dentro de los cuales se encuentra el siguiente:

Como país firmante y participante activo en las negociaciones para definir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), México ha aceptado el compromiso de “reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones, con arreglo a las definiciones nacionales”.⁸(UNICEF, 2009, p.9)

En este acuerdo se ubica a la *Educación de calidad* como el cuarto objetivo que busca: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos⁹”.

México también ha firmado este otro acuerdo:

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), de la que México es signatario desde 1990, estipula en su artículo 4º la obligación de los Estados Parte de adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención hasta el máximo de los recursos de que dispongan. (UNICEF, 2014, p.17)

En este compromiso queda señalado en el punto XI el Derecho a la educación.

Así mismo, nuestro país forma parte de la *Agenda 21 de la cultura 2014* que aboga por la renovada importancia de la cultura, y pide que esta importancia sea reconocida en los programas, los presupuestos y los organigramas de los diversos niveles de gobierno (locales, estatales y nacionales) y por las organizaciones internacionales.¹⁰

La OCDE, en el documento *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*, recomendó que la:

⁸ http://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

⁹ http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

¹⁰ http://www.agenda21culture.net/images/a21c/nueva-A21C/C21A/C21_015_spa.pdf

Educación preprimaria en México debería implantar la educación obligatoria desde los 3 años. Debería también asegurar la calidad de la educación temprana y del cuidado de los niños, especialmente mejorando las calificaciones del personal y la pedagogía. Además, se debe ejercer plenamente la autonomía local para responder a las necesidades locales, asegurando la participación de los padres y las comunidades.

Aunado a los acuerdos mencionados, México cuenta con un Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 que “permitirá orientar las políticas y programas del Gobierno de la República¹¹” en el que uno de los objetivos es lograr un *México con Educación de Calidad* y afirma que: “Las ofertas cultural y deportiva son un medio valioso e imprescindible para consolidar una educación integral”. (PND, 2013, p.63)

Todos los documentos anteriores, en teoría, velan por la dignidad de la infancia y protegen sus derechos, entre los que destacan el de la educación como una herramienta necesaria para la sobrevivencia, la convivencia social y la disminución de la pobreza, la cual está garantizada por nuestra Constitución como un derecho laico, gratuito y obligatorio.

A pesar del mandato constitucional mexicano, hasta hace muy poco la educación básica en nuestro país se consideraba obligatoria únicamente para los niveles de primaria y secundaria, soslayando el nivel previo igual de importante: el preescolar. Fue hasta el ciclo escolar 2008-2009 que se hizo obligatorio¹².

Con base en datos de la Secretaría de Educación Pública, hasta el ciclo escolar 2014-2015, se registraron un total de 90,825 escuelas preescolares en el país, con una matrícula de 4,804,065 estudiantes, de los cuales 2,428,623 son niños y 2,375,442 son niñas, las cuales refieren un total de 229,587 docentes¹³.

El cuadro siguiente muestra el gasto educativo, que refiere un menor gasto en educación básica, no obstante, su importancia en el crecimiento infantil. “Esto no sólo es regresivo, sino también ineficaz, ya que los beneficios de la educación son significativamente mayores en las etapas tempranas de preescolar y primaria, que por ende requieren mayor atención” (Heckman, 2006)¹⁴. En OCDE (2010, p. 34)

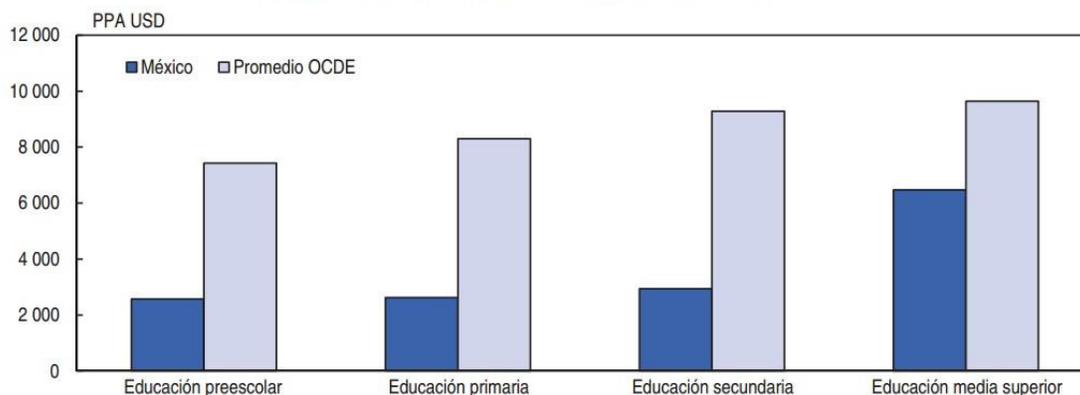
¹¹ <http://pnd.gob.mx/>

¹² http://www.mexterior.sep.gob.mx/1_epe.htm

¹³ <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

¹⁴ <https://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Gráfica 17. **El gasto por estudiante en educación preescolar, primaria y secundaria es bajo en comparación con el promedio de la OCDE**



Nota: El gasto en educación media superior excluye el gasto en I+D.
Fuente: OCDE, *Education at a Glance* (2014).

Cómo leer esta gráfica: La gráfica muestra que en México el gasto en educación por estudiante es bajo en comparación con el promedio de la OCDE en cada nivel de escolaridad, pero en especial en preescolar, primaria y secundaria.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933174938>

Idealmente, tanto padres y tutores tienen la obligación de llevar a sus hijos a los preescolares, sin embargo, en realidad no sucede. *Milenio* publicó el 24 de Abril de 2014 que con base en el informe *El derecho a una educación de calidad*, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE de aquí en adelante), el 60% de los niños en edad de preescolar no va a la escuela¹⁵. Esto es un hecho, pero aún si tuviéramos un 100% de asistencia, ¿qué es lo que pasa en la realidad con tales escuelas?, ¿por qué parece que hay algo que no está funcionando como debiera en relación a los objetivos previstos?

La importancia de impartir una educación sistematizada a nivel preescolar se debe a que es la edad en que la infancia adquiere hábitos, construyen su personalidad y sobre todo, configuran un lenguaje que posteriormente desarrollarán de acuerdo a lo que haya germinado de ellos en esta etapa y según lo sólida que la misma haya sido.

Con base en el mismo artículo 3° Constitucional, se especifica: “El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”¹⁶. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017, p. 5)

¹⁵ http://www.milenio.com/politica/edad_preescolar-INE-Instituto_Nacional_de_Evaluacion_para_la_Educacion_0_289771526.html

¹⁶ http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

Aquí es donde comienza a contradecirse el intento republicano de nuestra Carta Magna, ya que su enfoque positivista genera una desvinculación entre los objetivos académicos con la vida cotidiana y fomenta el conductismo que se caracteriza por la imposición de refuerzos negativos tales como sanciones en lugar de orientación, calificaciones en lugar de evaluación y distribución unívoca y repetitiva del tiempo y del espacio, entre otras particularidades nocivas.

La división artificial del conocimiento, la falta de transversalidad, la priorización de las materias teóricas y científicas y la impartición del conocimiento como un hecho aburrido (caso típico de la fundamental materia de español reducida a la enseñanza del silabario) ocasiona el desinterés permanente de la infancia y los adolescentes que quedan confundidos, mal educados y vacunados en contra del conocimiento para el resto de su vida.

La idea de imponer por ley una educación positivista deja de lado una parte esencial de la formación de los individuos: el arte y el juego, entre otras formas de conocer el mundo que no sea la científica y que están señalados como indispensables por la Agenda 21, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS de aquí en adelante), el PND, donde se puntualiza que “las ofertas cultural y deportiva son un medio valioso e imprescindible para consolidar una educación integral”.

Según el Programa de Educación Preescolar (PEP de aquí en adelante) 2011: “La Articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal” (PEP, 2011, p. 7). Dicho programa tiene un carácter abierto, es decir no contiene secuencias de actividades. Y se rige por campos formativos, a continuación, se presenta el mapa curricular que corresponde a la educación básica con la finalidad de ofrecer de manera gráfica la correspondencia entre los campos de formación que la integran. Es importante hacer notar las pocas horas que se otorgan a las artes:

ESTÁNDARES CURRICULARES*		1ER. PERÍODO			2º PERÍODO			3er. PERÍODO			4º PERÍODO		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y Comunicación			Español						Español I, II, III		
			Segunda Lengua Inglés**		Segunda Lengua Inglés**						Segunda Lengua Inglés I, II, III**		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento Matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II, III		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y Conocimiento del Mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad						Ciencias Naturales***		
		Desarrollo Físico y Salud									La entidad donde vivo		
					Desarrollo Personal y Social			Formación Cívica y Ética****			Tutoría		
		Expresión y Apreciación Artísticas									Educación Física****		
	Desarrollo Personal y Social				Educación Artística****			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)					
Expresión y Apreciación Artísticas				Educación Artística****				Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)					
			Desarrollo Personal y Social				Educación Artística****			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			
Expresión y Apreciación Artísticas						Educación Artística****				Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			
			Desarrollo Personal y Social						Educación Artística****			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	
Expresión y Apreciación Artísticas						Educación Artística****						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	

(Gráfico en PEP, 2011, p. 124)

Tal como se expresa en el PEP 2011, las artes están contempladas en los programas de educación formal y son reconocidas a nivel internacional como un elemento importante y, en apariencia, el enfoque que se tiene respecto a ellas es muy positivo. Veamos algunos de los acuerdos a los que se han llegado respecto a la educación artística:

Como bien señala Antón Dobart (Wimmer, 2006, p.5), la educación cultural está en la agenda europea. Se sabe que el progreso en Europa no depende sólo de la competitividad económica, sino también del éxito de los esfuerzos que se realicen para aprovechar toda la riqueza cultural del continente en sus instituciones educativas.

En este contexto, la competencia cultural y artística, que incluye tanto la habilidad para expresarse movilizand los propios recursos creativos como la habilidad para apreciar y disfrutar con las distintas manifestaciones del arte y la cultura y el desarrollo de un fuerte sentido de la identidad combinado con una actitud respetuosa con la diversidad, es una de las ocho competencias básicas que deben desarrollar todos los estudiantes y haber adquirido al final de su escolarización. (Giráldez, 2009, p. 13)

La UNESCO:

A través de La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística, que es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010, que marca como objetivos de la Educación Artística:

OBJETIVO 1: Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad

OBJETIVO 2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución

OBJETIVO 3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.¹⁷

En la Conferencia europea organizada por la Asamblea de Regiones Europeas (AER, www.a-e-r.org) bajo el sugerente título “Homo ludens versus Homo economicus” y celebrada en Budapest en 2003 se acordó por unanimidad:

- Considerar la expresión a través de las artes y el desarrollo de habilidades artísticas creativas y perceptivas como un elemento fundamental para la existencia humana.
- Insistir en la necesidad de considerar a las artes como un elemento básico para la estimulación de las habilidades innatas de las personas.
- Subrayar que sólo mediante una sólida implementación de la educación artística, y haciendo de ésta la base del aprendizaje a lo largo de la vida, las personas podrán adquirir las habilidades y competencias que necesita para la vida cotidiana.
- Considerar la educación cultural como una competencia clave en la vida de las personas.
- Observar que las artes no pueden ser consideradas como un lujo, sino como parte de las habilidades básicas que los seres humanos necesitan adquirir en la actual sociedad del conocimiento y para su desarrollo futuro.
- Poner de manifiesto que la adquisición y la mejora de las habilidades relacionadas con la creatividad y la imaginación, la cooperación internacional, la motivación y la autoconfianza son razones de peso para conseguir que las artes lleguen a ser una asignatura central en todos los sistemas educativos.
- Lamentar la desatención de la que son objeto las artes y la cultura en algunos sistemas educativos y exigir una reevaluación de su lugar y papel en la educación. (Giráldez, 2009, p. 61,62)

En este sentido, México no es la excepción, pues también contempla la educación artística dentro del programa que oficial la Secretaría de Educación Pública (SEP de aquí en adelante) que nos señala el documento Propósitos de la Educación Preescolar (PEP de aquí en adelante) que:

Expresión y apreciación artísticas en preescolar. Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad.¹⁸ (PEP, 2013, p. 79)

Si bien es cierto que dentro de los programas de educación básica preescolar publicados por la SEP se incluyen contenidos dirigidos a la expresión artística, éstos son secamente alarmantes y no se ven reflejados los objetivos tan importantes mencionados por ellos mismos sobre el desarrollo humano, la educación integral y la autonomía, pues haciendo una revisión de la

¹⁷http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FA1_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FA1_Objetivos%2Bpara%2BeI%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

¹⁸<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/preescolar/programa/preescolar%202011.pdf>

información básica sobre el campo formativo observamos que se dan por hecho supuestos homogéneos con respecto de:

- a. Las características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en este campo.
- b. Los logros que, en términos generales, han alcanzado los educandos al ingresar a la educación preescolar.

El enfoque para el trabajo docente está basado en los dos anteriores puntos y por lo tanto, los criterios didácticos a considerar siempre resultarán artificiales e impuestos dado que la homogenización de la que hablamos lo es también.

Tal parece que al querer emparejar o igualar estos supuestos de los que se parte para establecer criterios didácticos también homogéneos, se quisiera ocultar la eminente realidad de la desigualdad social. El problema es que esta intención resulta en su contrario ya que solamente se subraya dicha desigualdad, con lo cual se genera resentimiento, más violencia y resignación. El alumno termina comprendiendo que su realidad es muy diferente de los supuestos bajo los que se le pretende educar y que jamás accederá a esa ideal sociedad democrática y justa que sólo existe en el papel.

Según el PEP, 2011:

El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía, etc. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en las niñas y los niños desde edades tempranas. (p. 79)

Finalmente, los dos puntos más relevantes a considerar en el fallido planteamiento de este programa son:

- a. La concepción del arte como una traducción o interpretación de la vida y no como un lenguaje en sí mismo, una vivencia autónoma que no representa a *otra cosa* sino que es en sí misma.
- b. La concepción de la cultura como sinónimo de status social y acumulación de conocimientos que dan acceso a un área exclusiva de participación y no como sinónimo del ser humano en su totalidad.

Finalmente, obsérvense los aprendizajes esperados por la SEP:

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral, porque mediante ellas:

- Progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos, como tijeras, pinceles, crayolas y títeres, entre otros.
- Expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva.
- Desarrollan las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan al pintar, cantar, bailar, dramatizar o mediante la plástica, la música, la danza y el teatro.
- Tienen oportunidad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales o colores usar, cómo construir –un muñeco guiñol, un juguete– y cómo pegar piezas de barro entre sí.
- Se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aunque el motivo de la creación artística sea común. Mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, también aprenden a valorar la diversidad.
- Desarrollan la idea de que uno de los medios de acercamiento a la cultura es el arte.
- Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, pueden tener una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de logro. En virtud de que el arte es abierto para quien lo crea, experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello, las actividades artísticas son particularmente valiosas para las niñas y los niños con necesidades educativas especiales. (PEP, 2011, p. 80-81)

De esta observación se desprende que dichos aprendizajes esperados:

- a. Bloquean las posibilidades de crear por imponer sus propios conceptos preconcebidos sobre lo que debe ser la creación artística.
- b. Se aspira a desarrollar las habilidades y destrezas más superficiales e inmediatas que las artes aportan.
- c. Se pretende poner en ejercicio prácticas que la infancia de por sí ya realiza: es como si se les quisiera enseñar a jugar.
- d. Se propone como una materia aislada del resto de la currícula.

Continuamos con el PEP, 2011, en donde a propósito del teatro y la danza dice:

Las actividades de representación teatral, además de los aportes que ya se han señalado, constituyen un medio en el que pueden confluír la música, la plástica, la danza y la literatura, dependiendo de la forma en que se organice el trabajo con los pequeños y, sobre todo, de las posibilidades reales que tengan para participar en su preparación y desarrollo; es decir, se trata de que colaboren en la realización e interpretación de historias y de los elementos para representarlas, como adecuación del escenario, distribución de roles, confección del vestuario y caracterización de los personajes, no sólo la memorización de textos. (PEP, 2011, 81)

Una vez más no vemos reflejados los objetivos planteados por el mismo documento, pues los aprendizajes esperados son más bien instrumentales, tomando la creación y representación de obras teatrales y coreografías como un ejercicio dentro de los procesos de la educación artística.

Es una pretensión infructuosa querer hacer teatro o danza dentro de los espacios educativos a nivel preescolar, pues esto implica cierto nivel de abstracción, conlleva trabajo duro, disciplina y la adquisición de una técnica.

Los aprendizajes tal como aparecen planteados se proponen la generación de productos entregables que, la mayoría de las veces, son expuestos en festivales de efemérides cívicas, populares y hasta religiosas, privilegiando así la memorización de coreografías y parlamentos. Estos aprendizajes están muy lejos de ser el resultado de procesos creativos y de establecer el sentido lúdico de las artes.

Lo peor del caso es que, aun si estuviéramos de acuerdo con los planteamientos del programa, resultaríamos defraudados porque ni siquiera a la hora de la práctica real se realiza ni se cumplen sus objetivos y normalmente se reduce a la enseñanza de cantos y juegos, manualidades y bailables del diez de mayo. Estas actividades en sí mismas no tienen nada de perjudicial pero no están desarrolladas en un sentido pedagógico: no tienen el propósito de construir, amplificar y diversificar el aprendizaje de los individuos en formación.

Esta situación es el resultado del poco o nulo valor que se le concede a la educación artística en la práctica real ya que se la considera como una materia secundaria y de relleno. Ahora que al fin la educación preescolar es obligatoria es más necesario que nunca hacer hincapié en los valores y cualidades que aporta dicha asignatura.

Entre profesores, investigadores y educadores existe un amplio consenso sobre la importancia de la educación artística en la escuela. Lamentablemente también hay acuerdo general respecto a que las áreas artísticas no acaban de encontrar el lugar que merecen, quedando en un segundo plano respecto a otras áreas del currículo, como la lengua, las matemáticas o las ciencias. En efecto en la mayor parte de los sistemas educativos las artes tienden a estar infravaloradas y son consideradas como un adorno y, por tanto, un conocimiento superfluo que ocupan un lugar innecesario en los que ya de por sí apretados currículos de los estudiantes en los que se priman, sobre todo, los conocimientos más utilitarios o instrumentales (Socias Batet, 1996, p.8). El problema parte, probablemente del hecho de que no se considera que las artes tengan un valor de supervivencia. (Giráldez, 2009, p. 45)

Hasta ahora hemos visibilizado algunas problemáticas en la educación básica obligatoria: su enfoque positivista, su mal entendimiento en los programas oficiales y su desconocimiento en la práctica real de la educación artística.

Existe una problemática extra, el “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes¹⁹”, indica los perfiles idóneos para los docentes de acuerdo a las necesidades de las

¹⁹http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf

materias que imparten. No obstante, para el preescolar en el área de artes (teatro, danza y plásticas,) no existe un perfil específico, por lo que las maestras de la currícula general son las encargadas de dar tales clases. Según Lucina Jiménez en una entrevista al periódico *El Economista*: “Un problema grave es la falta de maestros capacitados y materiales para impartir educación artística en las escuelas²⁰”.

Todas las características mencionadas imposibilitan que el programa de artes realmente se lleve a cabo y cumpla los objetivos deseados.

Sin embargo, no es tan visible a primera vista que dichas problemáticas son la consecuencia de situaciones conflictivas mucho más grandes, aparentemente ajenas:

a. Los mexicanos tenemos siglos viviendo en situación de desigualdad, injusticia, marginación y pobreza, pues los medios de producción y los recursos de nuestro país les pertenecen a unas cuantas familias nacionales y otras tantas de extranjeros, y no tenemos acceso por igual al conocimiento.

b. A pesar de los avances tecnológicos, vivimos en una época de profunda oscuridad, pues los medios de comunicación también son propiedad privada de unos cuantos y la ignorancia se convierte en el mejor aliado de dichos propietarios.

c. Este panorama genera víctimas fáciles de la masificación, que implica un permanente estado de abnegación, pobreza, infelicidad, frustración, resentimiento social, enfermedad y violencia, problemáticas que aquejan terriblemente a nuestra sociedad.

A partir de los enunciados anteriores subrayamos la necesidad de que se amplíe el conocimiento dentro de la educación artística en los preescolares enfocándose en los siguientes aspectos:

- El conocimiento de sí mismo.
- La creatividad.
- El valor del arte como hecho estético.

Hasta este punto ya hemos hecho un análisis de las carencias y deficiencias de las instituciones que actualmente se encargan de la educación de los pequeños. Con base en eso planteo cinco líneas concretas de acción, para explorar en este trabajo:

- a) Privilegiar el crecimiento individual con base en las condiciones reales por sobre toda homogenización artificial.

²⁰ <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/06/24/educacion-artistica-obra-negra>

- b) Considerar el arte como una expresión simbólica en sí misma y a la cultura como el espacio simbólico en el que vivimos y no como ámbitos de privilegio.
- c) Destacar el proceso educativo como un acto político que influye en el tejido social.
- d) Valorar la educación artística como proceso y no por sus resultados que son inmensurables.
- e) El conocimiento y experimentación del cuerpo y el movimiento como forma de expresión simbólica.

Tomando en cuenta las singularidades de la infancia más temprana, indago en la educación artística a partir de la siguiente conceptualización: un proceso creativo que por medio del juego corporal propicie la exploración del movimiento como forma de expresión y generación de símbolos.

Apelo al juego en el siguiente sentido:

es un hecho notable que todos los mamíferos jóvenes (incluidos los seres humanos) parecen “necesitar” el juego, y en cierta “cantidad”. Cualquiera que sea el propósito biológico, el juego (y en especial el juego brusco con volteretas) parece funcionar en los niños según principios homeostáticos similares a los que regulan las funciones básicas como el sueño. (Solms y Turnbull, 2005, p. 133)

A nivel de educación preescolar artística lo que planteo es utilizar los juegos creativos que se desarrollan en el teatro y en la danza como un proceso de aprendizaje, el cual debe ser lúdico, libre y espontáneo.

Es imprescindible hacer la diferencia entre el juego corporal emanado de disciplinas artísticas con aquel que proviene de las actividades deportivas. Aunque ambos comparten el sentido lúdico y muchas veces, el trabajo en equipo, en el caso del deporte nos encontramos frente a estructuras repetitivas, mecánicas y con fines de competición. Por el contrario, en el caso de los juegos físicos que provienen de las artes se fomentan procesos cuyo fundamento es la creatividad y su finalidad la diversión y el placer, al igual que en el arte mismo, cualquier arte, independientemente de que involucre el trabajo corporal o no.

Bajo esta idea de juego es sobre la que propongo trabajar para lograr que la educación dentro de las artes realmente posibilite el conocimiento de sí mismos y las expresiones creativas, por lo que es fundamental establecer que su finalidad es el proceso mismo, nunca pretender un producto artístico como resultado.

No se trata de hacer una escuela de formación artística sino de emprender una clase donde se estimule el conocimiento de sí mismo y la expresión simbólica a través del juego, donde el fin último sea la explosión de sus capacidades creativas.

La apuesta es que, si se amplía el conocimiento de los procesos educativos que a través del arte estimulan de forma lúdica el cuerpo y el movimiento en la infancia a la edad del preescolar, sería posible alcanzar un espacio de juego para la creación y el conocimiento de sí mismo.

Es indispensable llegar a estos objetivos, ya que si la infancia logra crear un auto-concepto propio, dúctil, complejo y diversificado se verán fortalecidas sus capacidades de adaptación, comunicación y solución de problemas.

En este sentido, queramos o no, todo aquel que entra en contacto con la infancia de entre los tres y seis años es un maestro, la diferencia es que el proceso educativo es un trabajo consciente y sistematizado y no un hecho inevitable e involuntario, por lo que es importante profundizar en esta área del conocimiento.

Por lo tanto, sería óptimo que desde los primeros cuidados que se le brindan al pequeño individuo entre los tres y los seis años se contemple la interacción con éste como un proceso educativo lo cual no significa abrumarlo con la pretensión de enseñarle algún contenido, técnica o destreza sino ayudarlo de forma consciente a que se integre al mundo de una manera sana y plena.

Según Lowen:

Sin el sentimiento de placer, la felicidad es sólo una ilusión. El significado de la verdadera diversión y de la auténtica felicidad deriva del placer que se experimenta en la situación. Pero no es necesario divertirse o ser feliz para experimentar placer. Se puede sentir placer en las circunstancias comunes de la vida, ya que el placer es un modo de ser. Una persona se encuentra en un estado placentero cuando los movimientos de su cuerpo fluyen libres, rítmicamente y en armonía con lo que lo rodea. (1994, p. 26)

Mi necesidad primaria al llevar a cabo la presente investigación es plantear que existen acercamientos pedagógicos que permiten la expresión, liberación y creación a través de la educación en el arte, en ésta hago indagaciones sobre posibles formas de liberación a partir del teatro y la danza sin caer en las problemáticas ya mencionadas a lo largo de este apartado.

En este sentido el taller con *Las Flores* es un acto que en sí mismo se presenta como una alternativa educativa políticamente necesaria con el objetivo de crear un espacio para escuchar la voz de *Las Flores*, niñas que por su condición de desventaja difícilmente tendrían acceso a espacios de expresión, el cual pretendo que sea un proceso creativo y liberador.

Con base en la problemática planteada he generado algunos objetivos *a priori* para arrancar el taller con *Las Flores*:

- La importancia de identificar como sí mismo a nuestro cuerpo.
- La escuela como un mecanismo de control, que despliega su poder sobre el cuerpo de la infancia.
- La fuerte necesidad de liberarnos corporalmente de las opresiones externas.
- Los procesos lúdicos corporales provenientes del teatro y la danza.
- Integración de lo racional, lo social, lo emocional y lo corporal a partir de actividades lúdicas y creativas en un mismo proceso educativo.
- El cuerpo en movimiento como generador de estados creativos y conocimiento de sí mismo.

Para lograr tal empresa decidí no trabajar en una Institución Educativa, ya que como hemos analizado en este apartado, los objetivos institucionales se colocan lejos de mis objetivos personales, de hecho asirse a una institución educativa oficial sería contradictorio para mi investigación ya que éstas tienen objetivos muy cerrados y nada flexibles, por lo tanto, busqué una institución en la que los objetivos no fueran los educativos y me permitiera de manera amplia y libre indagar y realizar la investigación, para ello inicié el trabajo en un semi-internado religioso.

El hecho de que no se trate de una Institución Educativa, no quiere decir que deje de ser un hecho pedagógico, éste se genera en los objetivos y en el desempeño de aquellos quienes lo ejecutan, por lo tanto, apelando al hecho educativo más allá de sus bordes oficiales e institucionales, usted leerá la investigación pedagógica que he realizado dentro del semi-internado, en el siguiente apartado usted encontrará las razones por las que tomé dicha decisión.

Por qué trabajar dentro de un internado

Vivir en las *Bordelands* significa que tú
no eres ni *hispana india negra española*
ni gabacha, eres mestiza, mulata, híbrida
atrapada en el fuego cruzado entre los bandos
mientras cargas las cinco razas a tu espalda
sin saber para qué lado volverte, de cuál huir;

Vivir en las *Borderlands* significa saber
que la india en ti, traicionada por 500 años,
ya no te habla,
que las *mexicanas* te llaman *rajetas*,
que negar lo anglo en tu interior
es tan malo como haber negado lo indio o a lo negro;

Cuando vives en las *Borderlands*
la gente te pasa a través, el viento roba tu voz,
eres una *burra, buey*, un chivo expiatorio,
precursora de una nueva raza,
mitad y mitad –tanto mujer como hombre, ninguno
[de los dos–
un nuevo género;

Vivir en las *Borderlands* significa que
le echas *chile* en el *borscht*,
comes *tortillas* de trigo integral,
hablar tex-mex con *accent* de Brooklyn ;
la migra te para en los controles;

Vivir en las *Borderlands* significa que luchas duro para
resistir el elixir dorado que nos llama desde la botella,
el tirón del cañón del arma
la cuerda que aplasta el hueco de tu garganta;

En las *Borderlands*
tú eres el campo de batalla
donde los enemigos son familia;
te sientes en casa, una fuereña,
se han resuelto las disputas fronterizas
el rebote de los tiros ha roto la tregua
estás herida, en combate perdida
muerta, devolviendo el golpe;

Vivir en las *Borderlands* significa
que el molino con afilados dientes blancos quiere destrozar
tu piel morena cobriza, aplastar la semilla, tu corazón
molerte, amasarte, aplanarte
con aroma a pan blanco pero muerta;

Para sobrevivir en las *Borderlands*
debes vivir sin fronteras
ser un cruce de caminos.
(Anzaldúa, 2016, p. 261-262)

A lo largo del tiempo que me he dedicado a trabajar como actriz y como profesora de teatro y danza, me he interesado en que ambas estén dirigidas a la gente y hechas por la gente, lo cual paulatinamente me llevó a trabajar con *públicos vulnerables*, este término se usa para acuñar a aquellos públicos que se encuentran muy lejos de gozar de una situación de privilegio en sentido económico y social.

Estos grupos, desde mi punto de vista, son quienes necesitan de manera muy urgente explorar sus capacidades creativas a través del arte.

Pensé esta investigación dentro de un internado porque las condiciones mismas de las niñas me permitirían tener acceso a tiempo y espacios que en condiciones normales no podría acceder.

En el tiempo que me he dedicado a mi trabajo de actriz, tuve la oportunidad de visitar un número considerable de orfanatos, internados, casas hogar en la Ciudad de México y al interior de la República Mexicana y me encontré que la gran mayoría de los establecimientos que ofrecen las instituciones satisfacen muy a *grosso modo* las necesidades básicas de los internos, tales como alimentación, higiene y seguridad, aspectos que varían muchísimo de acuerdo al nivel económico del lugar.

Hay casos en condiciones verdaderamente deplorables; he tenido la oportunidad de conocer lugares en condiciones escalofriantes en mis propias giras de trabajo, uno de ellos incluso llegó a violar la ley y los derechos de los menores, no mencionaré el nombre de dicho lugar por razones éticas, pero según medios informativos en 2017 fue denunciado por sus violaciones a la integridad de los menores y ha sido procesado por la justicia.

Dentro de todos estos lugares en general observé una estructura constante: falta de recursos económicos, instalaciones en malas condiciones y alimentación insuficiente.

Otro lugar en que he trabajado han sido guarderías públicas, estancias infantiles y orfanatos o casas con funciones similares, también ahí he observado que está soslayado todo o casi todo proceso educativo limitándose éstas a su función de servicio de seguridad social y salud pública.

Estos sitios son un ámbito donde de por sí la infancia está aprendiendo y, por lo general, especialmente hablando del sector público, el personal que labora ahí además de mal pagado, no siempre está consciente de lo vertiginoso y potente que es el aprendizaje infantil. Estas personas, como dijimos anteriormente, están dedicadas a servicios públicos de seguridad social, no de la educación.

Los pequeños sujetos además de comer, dormir, tener condiciones de higiene y un lugar que les proporcione resguardo y protección necesitan otras cosas, necesitan al otro, protector y guía, pues a partir de ese otro fuerte y preparado es como se dan cuenta de su propia existencia, aprenden a interactuar con sus pares, con su medio y se construyen como sujetos.

Para tales efectos es vital que la infancia posea atención, comprensión, tiempos de descanso y de juego, compañía y amor. El rasgo negativo más destacable de los albergues a que me refiero es que no satisfacen estas necesidades esenciales de la infancia. Nótese que puntualizo que es el caso de los que conocí personalmente, ya que deben existir excepciones.

A partir de todas estas vivencias y reflexiones me surgieron varias preguntas alrededor de la relación: *sujeto en formación y el albergue*, como sustitución de la relación *sujeto en formación y madre y padre*.

¿Cómo se teje la relación que implica a la institución en la función de los padres y el sujeto en crecimiento?

¿Cómo se construye un sujeto en situaciones tan adversas?

¿Cómo se percibe el sujeto dentro de tales establecimientos?

¿A partir de qué factores logra desarrollarse?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores es necesario primero entender cómo funcionan tales hogares sustitutos.

Todos los lugares que se encuentren aislados y con personas que habiten estos espacios de manera forzada e involuntaria ponen de manifiesto el nivel de enfermedad de esa sociedad, entre más indignas sean sus condiciones sabremos cuál es la profundidad y gravedad de deterioro de las sociedades.

Los espacios de aislamiento forzado, ya sea para el desarrollo, la reintegración o el asilo de individuos, están a cargo principalmente del sector salud, seguridad social y seguridad pública, algunos pueden ser privados y otros pueden ser clandestinos. Algunos ejemplos de tales lugares son: las cárceles, manicomios, anexos, correccionales, hospitales, asilos, orfanatos e internados.

Desde el punto de vista de la infancia también las escuelas y guarderías también podrían considerarse en el mismo caso que los sitios mencionados, ya que ahí los pequeños se sienten obligados a asistir y permanecer aislados, aunque sea medio tiempo, además de que casi siempre llevan a cabo actividades que no les gustan y son forzados a realizarlas a cambio de premios o sanciones.

En todos los casos se presume una intención positiva para la sociedad y se posicionan como lugares de inserción social, readaptación o sanación. No obstante, resultan en todo lo contrario, pues ningún individuo que se encuentre aislado a la fuerza podrá estructurar, reorganizar o sanar de manera positiva sus esquemas psicológicos, considerando que lo psicológico implica los planos: emotivo, cognitivo y físico.

En el caso de los albergues de tiempo completo, la infancia los habita como reemplazo de sus hogares y se relacionan con los demás internos y trabajadores como si fuera su familia. Al igual que la infancia que vive en casas propias con sus padres, estos pequeños aprenderán, generarán vínculos e imitarán a aquellos con quienes conviven diariamente. En este sentido es importante para mí observar de qué manera se construyen a partir de la relación con el *Otro* en este espacio desde la particularidad que este lugar implica.

La idea que circunda a tales hogares es la de marginación y exclusión permanente. Los internos aislados crecen con la idea de abandono, rechazo y odio que suponen por parte de sus padres y la sociedad hacia ellos. Al interiorizar estos sentimientos, la infancia siente enojo, frustración y desolación hacia sí misma, estos sentimientos en muchas ocasiones terminan proyectándolos sobre los otros, creando así un círculo vicioso de rechazo y resentimiento generalizado.

En tales condiciones de marginación y aislamiento el mal manejo de la información puede ser letal para el desarrollo, pues la infancia desea tener lo que no tiene, ser quien no es y términos generales desea ser como todos, piensa que la única posibilidad de ser feliz es homogeneizarse con el resto de sociedad y desea cosas que están totalmente fuera de su alcance, lo que da como resultado frustración, retraimiento y violencia.

Educarlos en torno a algo que no existe es un desatino condenado al fracaso. Algo que aquí apunto como clave para el desarrollo del taller con *Las Flores* es que lo sano y adecuado es hacerlos conscientes, tanto a quienes trabajan en esos lugares como a quienes reciben la atención, de las cosas que sí poseen para un crecimiento en equilibrio y no subrayar las cosas de las que carecen, trabajar desde la diferencia que implican sus particularidades y no fomentar la idea de homogeneización, masificación, la estandarización como opción unívoca.

Es muy importante tomar en cuenta que los pequeños llegan a estos lugares desde muy pequeños, pues entre más pequeño es un sujeto sus posibilidades de sobrevivir por sí mismo son mínimas o nulas, siempre va a necesitar del *Otro*, más fuerte y preparado, para algún día llegar a

enfrentarse por sí mismo al medio, (Winnicott citado en Brazelton y Cramer, 1993, p. 135) afirma que “un bebé no puede existir solo, sino que es esencialmente parte de una relación”. Incluso en los mitos e innumerables historias literarias sobre recién nacidos abandonados en medio del bosque o de la selva, éstos han sobrevivido gracias al cuidado de otros, sean lobos o simios, pero al fin y al cabo la presencia de esos otros ya adaptados al medio es indispensable.

En la etapa del desarrollo humano conocida como primera infancia es en la que resulta más necesario que padre y madre, o quien quiera que sea que lleve a cabo esta función, se hagan cargo del bebé y aseguren su integridad tanto física como psicológica, ya que de esta etapa dependerá el desarrollo del sujeto a lo largo de toda su vida.

En el desarrollo de la primera infancia es imposible hablar de un proceso educativo dirigido o planificado debido a que se lleva a cabo de una manera cotidiana y prácticamente inconsciente. Quienes se encargan del cuidado no están pensando de manera consciente ni permanente qué hacer con el bebé, no preparan de manera metodológica sus enseñanzas, en general resuelven las situaciones que se van presentado con base en valores y criterios propios.

Dentro de esta relación: *persona que cuida - persona que es cuidada*, se forma un vínculo muy estrecho, y es a partir de éste donde el pequeño sujeto se integra a una familia y paulatinamente a una sociedad.

Para explicar la importancia de la relación entre aquel que cuida y es proveedor durante la primera infancia, partiremos del supuesto instaurado de familia nuclear, donde la infancia nace dentro de una familia con dos personas que son capaces de llevar a cabo la función de padre y madre en condiciones suficientes e ideales para el desarrollo pleno de la infancia; estoy consciente que nunca se darán dichas condiciones, no obstante, para generar una explicación primera respecto al crecimiento de la infancia y la construcción de sí mismo a partir del otro, es importante conceptualizar algunos de los ideales que se enseñan e intereses que se manejan desde el nacimiento en una sociedad de tipo capitalista y patriarcal.

Dentro del imaginario cultural puedo observar que existe un ideal instaurado con respecto a la crianza de la infancia, si bien estoy consciente de que tales imaginaciones en realidad no ocurren y tampoco se trata de un modelo a seguir, es claro que para la sociedad son un punto de referencia que indudablemente afecta a todos, principalmente a aquellos que no se encuentran al centro de tales ideales, sino en los márgenes.

El ideal impuesto culturalmente es que cuando una pareja planea tener un hijo, se sienten felices y motivados por la llegada del nuevo integrante de la familia, ellos se relacionan con el pequeño sujeto desde que se encuentra en el vientre materno, durante su gestación le atribuyen cualidades, características particulares y atributos.

Con base en la actividad que reporta la madre durante el embarazo, ambos padres hacen suposiciones e imaginaciones respecto a cómo será físicamente y psicológicamente. Imaginan si se parecerá a alguno de los dos, qué preferencias tendrá, qué cosas hará y en general construirán una vida ficticia para el pequeño, según sus valores, referentes y particulares formas de entender la realidad.

Todo lo anterior, visto con cierta lejanía, resulta un poco difícil de entender si tomamos en cuenta que el bebé apenas es un feto dentro del vientre de la madre. No obstante, en muchas ocasiones, así sucede:

...según Robert Hinde, uno de los paladines de la observación etológica de la conducta: “Lo que una persona piensa sobre una relación puede ser más importante que la interacción que tiene lugar en realidad.” La esencia de una relación, señala Hinde, puede estar más cerca del conjunto de pensamientos privados que albergan los participantes, que de lo que observamos. Hinde continúa diciendo: “Las madres siempre sobreestiman el elemento intencional en la conducta del bebé” (Hinde, 1976). Las madres no se relacionan únicamente con lo que el bebé hace realmente; le confieren un enorme significado al menor sonido o gesto de su hijo, y es a este “significado introducido” al que reaccionan (Cramer, 1987).

Desde el momento del nacimiento y, aun durante el embarazo todo lo que hace el bebé (o el feto) es de inmediato ensartado en una maraña de significación. (Brazelton y Cramer, 1993, p. 205)

Dicha *maraña de significación* es de vital importancia, pues es así como los futuros padres se preparan psicológicamente para la llegada del pequeño, tomando en cuenta que él estará con ellos desde su nacimiento hasta muchos años después y al menos los primeros años, dependerá totalmente de los padres quienes serán parte fundamental de su vida.

Continuando con ésta secuencia idealizada, la infancia, durante su gestación fetal, se desarrolla con todas las condiciones que padre y madre van disponiendo para él. En este periodo la madre debe tener una alimentación suficiente, tiempos de descanso, condiciones sanas para su embarazo y la posibilidad de que su hijo nazca en condiciones asépticas y bajo el acompañamiento de un especialista en partos.

Si es así, y se logra un nacimiento en buenas condiciones, este pequeño sujeto podrá integrarse a la familia, lo cual implica que una vez que esté en manos de su madre y su padre lo

cuidarán, se harán responsables de él y cubrirán los cuidados básicos de alimentación, higiene y protección que requiera.

En todo el proceso que acabamos describir, aunque el bebé es el sujeto que recibe todos los cuidados y la atención se centra en él, los sujetos de acción son los padres, pues son ellos quienes, a través de sus ideas, deseos y acciones, dan al bebé los elementos necesarios para su sobrevivencia.

El bebé recién nacido reacciona involuntariamente con su cuerpo, sus funciones vitales son reguladas por su sistema parasimpático. Recibe constantemente información por medio de acciones y palabras de sus padres y, aunque no entiende todavía el significado de estos mensajes, percibe sensorialmente la forma en que los padres se expresan hacia él, siente amor o miedo y reacciona espontáneamente.

El llanto es la primera reacción del bebé que gradualmente se convierte en su primer medio de comunicación. Decimos “gradualmente” porque el llanto *per se* no tiene valor para él en un principio (obviamente para los padres tiene gran valor y significado cualquier manifestación del bebé, incluso desde sus primeras *pataditas* en el vientre materno). El llanto de la primera nalgada del partero es únicamente una reacción involuntaria. El pequeño sujeto asocia poco a poco su llanto con atención hacia su persona y dicho llanto deja de ser sólo una mera reacción para convertirse en una acción voluntaria, su llanto cobra significado, se vuelve un acto de comunicación.

Según Brazelton y Cramer (1993, p. 110) El llanto cumple muchas finalidades para el bebé. Desde el principio, es el modo más eficaz de atraer a la persona que lo cuida. No sólo existen al menos cuatro tipos de llanto (de dolor, de hambre, de aburrimiento y de molestia) que son distinguibles desde muy temprano en la vida del bebé, sino que parecen como si el niño estuviera programado para tratar de comunicarse a través de estas modalidades de llanto. Un bebé que llora produce una respuesta automática de preocupación de responsabilidad y culpa por parte de los padres. Estos se sienten inducidos a responder, a establecer la causa del llanto de su bebé. Cuando lo consiguen, se sienten reforzados como padres.

Según la definición anteriormente referida en el llanto observamos la primera forma de comunicación entre niños y niñas y quien les cuida. La vía de comunicación del sujeto es su cuerpo y en la medida que crezca y lo conozca mejor podrá comunicarse con quien lo cuida más ampliamente.

Siguiendo nuestra secuencia idealizada, niños y niñas, al poco tiempo de nacidos, verán todas sus necesidades resueltas a través de alguien (a quienes más tarde reconocerá como padre y madre), se dará cuenta de que están con él la mayor parte del tiempo y que de manera permanente

le cuidan y le atienden, lo cual generará seguridad y confianza a tal grado que sentirá que sus padres y él o ella son uno mismo.

Conforme van creciendo niños y niñas, diferentes reacciones se van convirtiendo también, al igual que el llanto, en formas de comunicación: su risa, ruiditos guturales, gestos, su mirada. Poco a poco aparecen otras formas más complejas, acciones contundentes de rechazo o aceptación: ponerse rígidos, aferrarse a un objeto, aventar la comida, golpear, morder y etcétera.

Si la relación funciona y prosigue de acuerdo a nuestra secuencia socialmente instaurada se establecerá un vínculo positivo entre ambos. La madre y el padre atentos escucharán las señales del pequeño y aprenderán a entenderlo: generarán expectativas positivas acerca de él y se las transmitirán, darán significados a las cosas que hace su hijo, imaginarán qué es lo que piensa y desea, asignarán causas a sus comportamientos, “a las interpretaciones subjetivas que hacen los padres de su relación con el hijo las llamamos “interacciones imaginarias”. Estas parten de las fantasías que los padres tejen en torno a ellos mismos, a sus familiares más cercanos, a sus ideales y temores: fantasías que se originan en su propia infancia” (Brazelton y Cramer, 1993, p. 204) por lo tanto darán respuestas contundentes y significativas: acariciarle, atender su llanto, jugar, hablarle, abrazarle, besarle, mantenerle en condiciones higiénicas y con una adecuada alimentación.

La importancia que tiene para el desarrollo esta atribución de significados ha sido reconocida en muchos estudios. Jerome Bruner, por ejemplo, plantea que la madre envuelve al bebé en una especie de proceso adultomórfico al adjudicarle todo tipo de significados a los primeros sonidos que éste emite. Así la madre introduce a su hijo en el mundo simbólico de los adultos. Bruner considera que esto es un “dispositivo de adquisición de lenguaje” que conduce al niño hacia niveles crecientemente complejos de uso del lenguaje (Bruner, 1983 en Brazelton y Cramer, 1993, p. 206)

Siguiendo esta línea de pensamiento, a su vez, el pequeño sujeto se sentirá entendido y empezará a entender a los padres, aunque no va a corresponder literalmente en forma de agradecimiento y mucho menos de obediencia, simplemente se observará su sano crecimiento en su forma de dormir, comer, jugar y relacionarse sanamente. Esta relación resultará gratificante para ambas partes, padre y madre y niños y niñas se sentirán cómodos y podrán avanzar en el desarrollo pleno y sano del sujeto. Según Brazelton y Cramer:

la percepción que tiene el pequeño de su propia conducta estará codeterminada por estas atribuciones de los padres. A través de la atribución de significado, un conjunto entero de valores,

de refuerzos, de prohibiciones y de matices emocionales contribuye a darle forma a una experiencia, una conducta o un rasgo del repertorio del bebé. (1993, p. 206)

El bebé aprende a través de la observación y de la imitación de sus padres, su atención no se centra en los significados de las palabras sino en sus acciones y en la emotividad de las señales que le mandan. Por lo tanto, el pequeño sujeto se nutrirá de todo éste conglomerado de emociones, signos y sentidos y empezará a moldear su conducta para poder integrarse a la familia. Brazelton y Cramer quienes profundizan en la conducta tanto de los padres como del hijo explican que:

La conducta se puede considerar una señal que determina la respuesta del socio. Las expresiones faciales, el juego, el tono de voz son utilizados como indicadores por cada socio. La intensidad de las manifestaciones afectivas posee valor comunicativo. Estos mensajes tienen dos aspectos: un aspecto de contenido y otro aspecto regulatorio (Brazelton, 1976). El contenido se refiere a un acontecimiento o un objeto y es similar a lo que Watzlawick, Beavin y Jackson (1967) denominan un “informe”. El aspecto regulatorio comprende información acerca de la aceptación, el rechazo o la modificación del estado actual de la interacción por parte de unos de los participantes en la comunicación. Es una “metacomunicación” (es decir, una comunicación acerca de una comunicación).

Mientras que cada gesto o expresión por separado constituyen una comunicación, la distribución en el tiempo y el agrupamiento sensible de conductas comunica más que las conductas mismas. (1993, p. 154)

Todo esto que estamos describiendo pertenece a un periodo pre-lingüístico, el infante aún no ha logrado dar significados y nombres a su entorno, no obstante, vive en él lo reconoce y convive con él.

Cuando los pequeños sujetos viven en un entorno que les proporciona condiciones adecuadas para su crecimiento físico, cognoscitivo y socio-emocional es muy probable que sean sujetos sanos, capaces y autónomos, pues vivirá ésta etapa como un proceso rico en experiencias que le permitirá conocer, experimentar y dar significado a la realidad.

Todo esto es propiciado por padre y madre a través de la información que ellos le transmiten ya sean palabras, acciones y emociones, en la infancia se interiorizan significados y logran nombrarse a sí mismos, a las otras personas y a las cosas. A esta capacidad de dotar de sentido a su mundo, de crear su propio cosmos, le llamaremos de ahora en adelante y sólo para efectos de este trabajo: construcción de lenguaje.

Según Solms y Turnbull: El lenguaje nos permite activar el rastro perceptivo no sólo sobre un objeto en *particular* (por ejemplo, la imagen visual del padre de uno) sino también toda una *clase* de objetos (huellas audioverbales de *palabras* como “padres” o “mujeres”). Además, nos permite pensar

conscientemente en las *relaciones entre* cosas concretas, utilizando palabras de función (como “mi padre me *ama*”) y abstracciones (como “él más grande, mayor y más sabio *que yo*”). (2005, p. 96)

La relación que acabamos de describir se basa principalmente en sus sensaciones de placer y displacer, niños y niñas rechazan, aceptan y se manifiestan según sea el caso. Con base en ésta selección el sujeto preferirá ciertos objetos, actividades y personas mientras que a otras las evitará. En este proceso comenzará a dar valor a todo lo que le rodea de manera gradual y gracias a esto empezará a jugar, es decir, a partir de una relación emotiva con su entorno tendrá la necesidad de relacionarse de manera más estrecha con algunas cosas y explorarlas a profundidad a través de sus sentidos, lo cual le ayudará a robustecer su lenguaje y de manera concatenada su idea sobre sí mismo.

El acceso a esta rica formación de recuerdos permite el desarrollo de lo que Damasio (1999b) llama el “yo autobiográfico”. Este aspecto del “sentido de mismo” está construido, pero se extiende ampliamente, sobre la conciencia fugaz de “sí mismo” que constituye el medio afianzador de la conciencia central. En términos psicoanalíticos, el “yo” central puede describirse como una percepción del estado actual del “id”, en tanto que el “yo” extenso y autobiográfico es sinónimo del “ego”. El “yo autobiográfico” depende de experiencias pasadas, pero ésta manifestación del estado de la conciencia expandida también hace posible imaginar (y planear) el *futuro*. Este aspecto (de alimentación hacia delante) de la conciencia expandida, también está íntimamente ligada a las funciones de los lóbulos prefrontales. (Solms y Turnbull, 2005, p. 97)

Además, las particularidades de su entorno le darán a niños y niñas distintas formas de percibir la realidad y desenvolverse dentro de ella, en primera instancia aprenderá de sus padres y conforme crezca su capacidad de socialización será mayor, por lo tanto, podrá participar en ceremonias, fiestas y rituales propios de su comunidad, tejiendo así un delicado proceso simbólico, en el que la infancia empezará a interiorizar una cultura.

Hasta este punto podemos observar que la infancia independientemente de su clase social, su nacionalidad o cualquier característica particular siempre va a necesitar a ese otro que lo ayude a integrarse al espacio social y a sobrevivir, sobre todo en sus primeros años de vida, ya que entre los 0 y 6 años su dependencia del adulto es casi absoluta, necesita a alguien que le resuelva sus necesidades básicas: alimentación, vestido, vivienda, salud y amor.

Todo el proceso anterior lo he descrito tal y como *ha sido idealizado que suceda* según los parámetros que instaura la sociedad patriarcal dentro de un sistema capitalista, he echado mano de tales explicaciones para poner de relieve *lo que se idealiza dentro de los procesos de infancia*, ya que tales idearios se nos implantan como procesos normales con respecto a la construcción del sí

mismo, subrayando “que este modelo presupone una mutua influencia: un miembro influye en el otro y lo moldea, pero también es influido y moldeado por el otro. Cada miembro guarda una memoria o una expectativa respecto del otro que moldea sus propias respuestas”. Brazelton y Cramer (1993, p. 153)

La explicación anterior tiene por objetivo dar cuenta sobre lo delicado y necesario que es el vínculo que hay entre la infancia y quien se hace responsable; para poder discutir los valores instaurados por este sistema primero ha sido necesario dar dichas explicaciones ya que se instituyen en la sociedad como obligatorias; familia nuclear que desea y ama a sus hijos y que además tiene las condiciones materiales y emocionales para asistir el crecimiento de los infantes.

En principio acepto que las familias no son iguales y no tendrían por qué serlo; de hecho, es claro que *la familia* es diversa según la época y la sociedad. Tampoco afirmo que las condiciones anteriormente descritas sean las deseables, ni las mejores lo que destaco es que esta idea que prolifera y se enseña genera una expectativa tan grande en torno a la vida infantil que es nociva tanto para los infantes como para quienes cuidan de ellos, ya que la sociedad presiona para que la familia nuclear sea el único modo en el que se reproduzca la humanidad.

De todas las conceptualizaciones hechas lo que comparto y acepto es el proceso en el que la infancia necesariamente se construye a partir del otro y para este trabajo funcionará como una premisa fundamental, pues acepto que la infancia aprende y se integra a la sociedad a través del otro que endoculturiza, le nombra y le da una identidad. Evidentemente una integración sana requiere condiciones materiales suficientes, muchísima disposición, tiempo y una gran capacidad de escucha por parte de quien cuide. Veo con claridad que el proceso de construcción del *sí mismo* a partir del otro es inmanente a nuestra condición humana y que las condiciones materiales generan cierto tipo de sujeto y sociedad.

La realidad nos indica que niños y niñas no siempre nacen en entornos propicios para su crecimiento, no siempre tienen adultos responsables y capaces de cuidarlos e integrarlos a la sociedad, es decir, que cumplan sanamente la función de padres, en este caso estudio a quienes se encuentran en condiciones de desigualdad social preponderante, por tanto, es importante tener en cuenta que sus condiciones materiales de aislamiento y marginación incidirán ampliamente en su construcción de sí mismos.

Si revisamos dentro instancias oficiales tener una familia y un hogar que los proteja y los integre a la sociedad es un derecho, según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México, respaldado en el artículo primero de la Constitución Mexicana.

Sin embargo, existen casos en que el derecho es rebasado por las condiciones sociales y los sujetos no son protegidos ni integrados a la sociedad, como es el caso de *Las Flores* que investigo en el presente trabajo. A continuación, haremos una revisión del fundamento o del origen del pensamiento desde donde reviso la experiencia, en este sentido la epistemología implica un modo de aprehender la realidad, ya que la realidad no es *algo* que exista independientemente de quien la vive, la realidad es vivida por alguien y por tanto construida y aprehendida por alguien.

Capítulo II. Poética; política, ética y estética de *Las Flores*.

La Epistemología del Caracol.



Fotografía tomada en Salobreña, Granada, España. 15 de Julio 2018.
Elaboración propia.

El porvenir es tan irrevocable
Como el rígido ayer. No hay cosa
Que no sea una letra silenciosa
De la eterna escritura indescifrable
Cuyo libro es el tiempo. Quien se aleja
De su casa ya ha vuelto. Nuestra vida
Es la senda futura y recorrida.
El rigor ha tejido la madeja.
No te arredres. La ergástula es oscura,
La firme trama es de incesante hierro,
Pero en algún recodo de tu encierro
Puede haber una luz, una hendidura.
El camino es fatal como la flecha.
Pero en las grietas está Dios, que acecha.
(Borges, 1998, p. 7)

Vea usted un caracol, sin duda lo que llama más la atención es su concha espiral, ¿ha visto cómo se envuelve y se desenvuelve circularmente?, su belleza radica en el vaivén visual del punto que escapa a lo profundo y luego emerge. Aquí no acaba la maravilla del caracol, también en sus desplazamientos plásticos y pegajosos observamos una danza parsimoniosa que acaricia toda superficie.

En este capítulo hablaré de la *Epistemología del Caracol*, que es la forma desde la que miro y entiendo este trabajo y a la que lo invito a sumarse, al menos mientras lee este escrito.

La *Epistemología del Caracol*, es un tejido que lleva hilos de la pedagogía Gestalt, de la metodología del estudio de caso vista desde Stake (2010), del *I Ching* (libro de filosofía oriental milenaria), de la teoría del drama vista desde David Mamet (1998), Jan Kott (1977) y Jean Duvignaud (1965, 1997a, 1997b), de los fractales apenas un librito para legos de Talanquer (2009), de los mandalas, de la palabra de la Doctora Patricia Mar de quien he aprendido pedagogía Gestalt, del movimiento del profesor Juan Gabriel Moreno con quien he entendido de mi cuerpo investigando, del caminar con la Doctora Luz María Muñoz quien minuciosamente se ha

encargado de la parte metodológica del trabajo, de la poética del Doctor Genaro Martell quien ha llegado a iluminar el terreno de la expresión simbólica, también del sabor Cubano que la Doctora Giselda Hernández y el Doctor Gerardo Izquierdo han dejado impreso en el escrito y de *Las Flores* por y para quienes es este trabajo.

Todos estamos penetrando la realidad todo el tiempo y lo hacemos de maneras diferentes, cada quien posa sus ojos sobre algún lugar del cosmos. A mí me ha fascinado el universo visto como la espiral del caracol, mi atención se centra en los desplazamientos, en los procesos, en el vaivén de la vida. ¿Cuándo ha visto usted estática la espiral del caracol?

El caracol
Jugabas, a oscuras, a hacer caminos
en la arena. El mar no te alcanzaba.
Y era una gran sombra, y una cinta
blanca, y un rumor deshecho.
(Bonifaz en Fonseca, *et. al.*, 2017, p. 70)

El caracol no sólo es su concha espiral, también es instrumento, pieza que al mirarse se convierte en escultura o pintura, el caracol está presente en la vida simbólica de América Latina es al mismo tiempo mágico y natural “se utiliza como adorno de los dioses, símbolo de deidades, participa en escenas rituales, es instrumento musical y representa el agua” (Izquierdo y Hernández, 2017, p.36). El caracol vive en el agua y en la tierra “su relación con el agua metaforizó la vida, la fecundidad y el sonido atrapado en él como primera expresión de la existencia humana en el universo”. (Izquierdo y Hernández, 2017, p.38)

Ha leído usted bien: nos ofrece una metáfora de la primera expresión de la existencia humana en el universo ¿Por qué será que el caracol guarda en su interior el secreto del origen de lo humano? ¿Ha escuchado usted el caracol, ha dejado que su oído penetrara la concha que sin duda le recuerda el mar y el vientre materno al mismo tiempo? ¿Por qué será que nos gusta tanto el pasaje que existe entre el mundo terreno y palpable y la sombra y la luz que nosotros proyectamos en ella? ¿Será que la realidad es tiempo y espacio que llana habita la tierra o será que es artilugio y juego que nosotros plantamos en ella?

Nadie podría en realidad responder a estas preguntas, pero sabemos que “el caracol pudo obrar como vehículo entre los misterios que atesoraban el mar y su utilización por parte del hombre. Así el sonido que persiste en ellos, aún después de extraído de su medio, tuviese para este ser humano algún sentido mágico religioso”. (Izquierdo y Hernández, 2017, p.38)

El caracol es una escalera entre la naturaleza y el ser humano, es un puente, un camino, un lazo que se tiende entre el misterio y la sabiduría, entre lo visible y lo invisible, entre la tierra y el cielo que se conectan a través del canto sonoro, sonido del mar Caribe, “en la entraña del caracol y su sonoridad, el aborígen pudo representar el soplo divino que tomó expresión en el sonido del botuto” (Izquierdo y Hernández, 2017, p.38)

La *Epistemología del Caracol* es el ojo en el movimiento, es una moneda al aire que gira, es un germen, es un proceso, es un soplo divino, es un aliento. Para poder comprender esta epistemología es preciso dejarse llevar por el vértigo de la mirada al caracol y sentir el movimiento hipnótico de girar infinitamente sobre su espiral que nos impele a dar vueltas indefinidamente alrededor del centro, aunque en cada vuelta nos alejemos más de éste.

Le invito entonces a caminar desde el centro del caracol y que en cada vuelta nos alejemos del punto, como en el viaje. Le advierto que hay vacíos, paréntesis, puntos suspensivos, oleaje bravo, pausas, silencios, todo pasa y no pasa nada, la única premisa es ceder al movimiento, sincronizarse con él.

Le anticipo que éste saber es necesario para entender la investigación que ahora usted tiene en sus manos, la razón es sencilla; epistemologías hay muchas, pero cada cosmos en particular requiere ser comprendido desde su singularidad, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, quien pregunta:

¿Cómo es que en un mundo finito la diversidad de la experiencia humana es potencialmente infinita? A su vez, esta paradoja nos coloca ante una carencia epistemológica aparentemente insuperable: el saber que nos falta para captar la inagotable diversidad del mundo. La incertidumbre causada por esta carencia es aún mayor si tenemos en mente que la diversidad de la experiencia del mundo incluye la diversidad de los saberes que existen en el mundo y, por lo tanto, de las concepciones. (de Sousa Santos, 2014, p. 445)

El conocimiento en sí mismo no es inocente, como todo acto humano es político, por lo tanto, reconocer que existen conocimientos que han tomado supremacía sobre otros es necesario, porque dichos conocimientos que se pretenden legitimar como superiores invalidan a otros saberes que son soterrados e invisibilizados. La gravedad de tal acción, es que con su legitimación de conocimientos se silencia abierta y llanamente a otras culturas, a otras cosmovisiones, a otros seres humanos, a otras formas y sensibilidades del conocer, hacerlos callar a la fuerza no es gratuito, pues en este acto de dominación se ejerce un poder sobre esos otros que no son legitimados, que no están al centro y que no gozan de privilegios.

La historia nos permite ver que aquellos quienes han ejercido tales actos de dominación han sido Europa occidental, quienes han colonizado sangrientamente a América Latina y África. Los europeos y ahora con más fuerza los Estados Unidos de Norteamérica se han colocado al centro del mundo, con afanes de evidente dominación geográfica e ideológica y han dejado en los márgenes a los otros, es claro que su finalidad es, sin más, el enriquecimiento de unos poquísimos pueblos y que han dejado y siguen dejando en la miseria a la mayor parte del mundo.

Estas son las razones principales por las que le propongo otra forma de observar la realidad, no desde el conocimiento experto y legitimado Eurocéntrico, sino desde *otros cosmos*.

La *epistemología del caracol* nos impele a ser cuidadosos en todos los sentidos y permanecer a la escucha y en la observación permanente de quiénes somos, qué pensamos, por qué pensamos lo que pensamos, cómo lo decimos y si es la única forma de decirlo.

Por lo que ya le advierto un primer problema en este texto, el lenguaje es en sí mismo una estructura profunda y compleja, que al mismo tiempo es cultura, historia, economía, política, es decir es la forma más acabada del ejercicio creativo humano. Este trabajo ha sido pensado en español, mi lengua madre, por lo que tiene usted que observar que para esta epistemología hay un primer problema: la confrontación con un lenguaje, el español como lengua europea y occidental, en el que existen pares dicotómicos opuestos, la palabra dicotomía viene del griego *cortado en dos partes*.

Por lo tanto, *la acción* principal de este texto es analizar a profundidad cómo *los todos integrados se convirtieron en cortados en dos partes*. O bien en entender cómo es que esos *cortados en dos partes* podrían ser un *todo integrado*.

El problema es mayúsculo y me encierra, es un laberinto sin salida, cómo conciliar al español en su *femenino y masculino*, he hecho desde la escritura un esfuerzo por observar los masculinos generalizantes, el *hombre como humanidad*, por ejemplo. Pero me resulta imposible, porque desde la estructura más profunda que tenemos interiorizada, el lenguaje, existe una división entre *lo femenino y masculino*, lo cual implica que desde su concepción está precisamente *cortado en dos partes* esto ya en sí mismo sugiere el acomodo de una cierta política, economía y organización social que dio lugar a este lenguaje: el español. Y que a su vez el español ha perpetuado tal economía, tal política y tal organización social donde el *todo cortado en dos partes*, está separado y una de sus partes tiene poder y predominancia sobre la otra.

Para saber quién tiene tal predominancia observemos que, al hablar y leer el español, las formas de generalizar se hacen a partir del masculino, si en este escrito hemos trabajado en su mayoría mujeres y también han trabajado varones, diremos que todos con *o* y en masculino pensamos tal o cual cosa, en el caso de los autores leemos que hablan *del hombre* siempre *del hombre*, usted leerá que así están citados, así como ellos se pronuncian, *el hombre*.

Este problema es irresoluble, tendríamos que preguntarles a estos autores qué quisieron decir, cómo lo pensaron y saber si en su concepto de *hombre cabía la mujer*, lo que sí podemos observar es que ellos como sujetos históricos nos hablan de un momento social y político en una geografía determinada.

El español como una lengua europea y occidental, es decir como lengua que emana al mismo tiempo que contiene al y del eurocentrismo, es abiertamente un pensamiento y una lengua que privilegia al hombre, a lo masculino, se trata de una cultura que en el centro pone *al hombre*, por lo que considero poco probable que en sus pronunciamientos *del hombre* exista también el pronunciamiento de la humanidad como un ente viviente en el que conviven *mujeres, hombres y otros*.

El problema del lenguaje me rebasa en todos sus sentidos y sus formas, porque al mismo tiempo que es fruto de la cultura, es origen de ésta misma.

Por esta razón es necesaria la *epistemología del caracol* porque se trata de una epistemología que no pone en su centro *al hombre, adulto, blanco, heterosexual, rico, europeo y occidental, que es también racional y científico, es decir el conocimiento experto*.

Siguiendo a Casassus, en el modelo racionalista está la idea de que la acción humana está motivada por fines estrictamente egoístas y sometida al control de la regla del costo/beneficio. Si al principio del siglo pasado se pensaba que el modelo racional era la fuente de libertad, de progreso y de felicidad, cien años después podemos ver lo que se proponía era el establecimiento de un modelo de ser humano en el cual se encontraba la imagen de un ser normativo, calculador, egoísta, luchando por mantener el control en defensa de sus intereses y sometido al principio del costo/beneficio. (2007, p. 35)

Esta epistemología fue hecha y pensada en México, por mujeres y hombres, todos nosotros con pieles de color tierra, cobrizas y caoba, creada desde conocimientos que emanan del cuerpo, que son emocionales e intuitivos, que emergen de la experiencia, de la vida cotidiana hechos con niñas en situación de desventaja, por lo tanto, *la epistemología del caracol*, es una *epistemología de los márgenes*.

Al centro del caracol voy a poner el punto que me impele a hacer este trabajo: *El Drama*.

Drama viene del griego y significa: hacer o actuar, es decir *drama* significa acción. Por este motivo, en la Antigua Grecia se le bautizó como arte dramático, es decir, arte de la acción. Tal acción surge del choque de dos fuerzas opuestas, que se contraponen: vida y muerte.

Donde se verifica más claramente tal conflicto es en la tragedia, (del griego *tragodia*, que significa el grito del macho cabrío), cuyo origen se encuentra en el rito y el mito dionisiaco. Para dejar claro este punto revisemos someramente *las Bacantes* drama escrito por Eurípides (1998):

Zeus el padre de todos los dioses y Semele hija de Cadmo rey de Tebas, conciben un hijo: Dionisos, dios de la embriaguez y del teatro. Semele mal aconsejada por Hera, quien llega disfrazada de vecina, pide a Zeus que se le revele en todo su esplendor, Zeus se niega pero debido a la insistencia de Semele se le revela tal como es, Semele al verlo en su gran esplendor muere, entonces Hermes rescata a Dionisos del vientre de su madre y lo injerta en el muslo de Zeus. Hera no se detiene hasta ver a Dionisos despedazado y su carne hervida en caldero, de ahí surgen los ganados. Rea, madre de Hera, lo rescata y lo integra en su totalidad. (Baca, 1964, p.22)

Al transcurrir de quince años Dionisos regresa a Tebas su tierra natal bajo la forma de hombre joven andrógino de cabello largo y rizado. Dionisos ha venido desde Asia con sus ménades, mujeres que cantan, bailan y tocan tambores, a su llegada han vuelto locas a todas las mujeres de Tebas, incluidas las hijas de Cadmo antiguo rey de Tebas, hermanas de Semele. Todas poseídas han ido al monte Citerón a celebrar el rito dionisiaco, que consiste en el éxtasis de la danza.

Penteo nieto de Cadmo y rey de Tebas, hace encerrar a Dionisos y corta sus rizos, el Coro pide venganza. Dionisos resurge en el monte Citerón con sus mujeres y trae a Penteo que ahora también es víctima de la embriaguez, las mujeres en éxtasis ven llegar a Penteo, al grito de: *Bromio nos guía*, se consuma la tragedia: el *sparagmós* (desmembramiento) y la *omophagia* (comer carne humana), la madre y las tías de Penteo lo han desmembrado y se lo han comido en el monte Citerón, en su éxtasis las mujeres han tomado a Penteo como animal divino.

Ágave madre de Penteo y sacerdotisa principal trae en sus manos la cabeza de Penteo, no lo reconoce porque tiene forma de león y continua su trance sagrado, finalmente Ágave reconoce el filicidio, es tragedia, he aquí el grito del macho cabrío. Dionisos triunfante observa, Penteo ha sido el chivo expiatorio.

Me interesa poner de relieve el mito Dionisiaco porque es la *imagen* de este trabajo, pensar en el mito Dionisiaco, es pensar también en el *aquelarre* palabra que encuentra su origen en el vasco *akelarre* que significa: *prado del macho cabrío*. Históricamente podemos ubicar tales aquelarres a finales de la Edad Media, donde se reunían brujas para hacer magia. Dicho de otro modo, me estoy refiriendo a todos los ritos que apelan a un ser andrógino, es decir femenino y masculino a la vez, que llama a la exacerbación de la carne, a la alegría desbordante, a la embriaguez, al ritmo, al trance, al provocado éxtasis (del griego estar fuera de sí).

“En etnología y en sociología los rituales designan un conjunto (o un tipo) de prácticas prescriptas o prohibidas ligadas a creencias mágicas y/o religiosas, ceremonias y a fiestas, según las dicotomías de lo sagrado y profano, de lo puro y lo impuro” (Maisonneuve, 2005, p. 7). De esta definición me interesan tres puntos: su prescripción o prohibición, su ligazón a lo religioso, la dicotomía entre lo sagrado y lo profano.

En este sentido el mito nos describe el ritual Dionisiaco como un momento en el que a través de la música, la danza y representación se logra el abandono del sí mismo al colectivo y a su vez el abandono del colectivo a la naturaleza, a la experiencia sensible, donde se permite el uso y placer del cuerpo sin restricciones, donde todas las pasiones en potencia se ponen en movimiento, se trata de un momento donde el cuerpo, en éxtasis provocado, a través de su poder se comunica con lo sagrado, su carácter religioso (del latín: re-ligar), nos pone de relieve su función: ser re-ligado, precisamente el ser humano profano se re-liga con lo sagrado, gráficamente:

*el ser humano profano
(fuera de sí mismo) en éxtasis provocado
se siente re-ligado (a lo sagrado).*

En esta línea de pensamiento el mito tiene una función: darnos a conocer de manera sensible *algo*, que en una explicación lógica y racional no podríamos entender, así es como le pido que tome el mito Dionisiaco, el mismo Sir James George Frazer en la *Rama Dorada* (2003) explica que no se trata de un canibalismo literal, que el rito consistía en tratar al animal, en este caso al macho cabrío, como ser humano, por lo tanto, se genera una metáfora, Jan Kott explica al respecto:

el chivo expiatorio es un sustituto que ha de asemejarse a Aquel a quien sustituye; en un antiguo ritual se doraban los cuernos del carnero llevado a sacrificio y se colgaba de cuello una guirnalda. El chivo expiatorio es la imagen de aquel a quien sacrifica. El ritual es una representación del sacrificio divino. Penteo es despedazado porque también el otro fue despedazado. El cuerpo de Penteo vuelve a juntarse a partir de los fragmentos desmembrados porque también los pedazos desmembrados del otro se juntaron. (1977, p. 186)

El mito, el rito y la tragedia tienen la función de mostrarnos nuestra fragilidad en medio del choque de estas fuerzas: vida y muerte, al descubrirlo nos liberan de la angustia permanente de saber que morimos mientras vivimos. La contundencia del mensaje, que se trata de una expresión simbólica por tanto profunda y compleja que comunica a través de lo sensible, nos impele a vivir. Según David Mamet, dramaturgo y teórico del arte dramático: *habitamos un mundo extraordinariamente depravado, interesante y salvaje donde las cosas no son en absoluto equitativas, y el propósito del auténtico drama es ayudar a que no lo olvidemos.* (1998, p. 37)

Las dos fuerzas contrapuestas de las que emerge el drama también podrían ser vistas como la imagen que se genera al poner en contacto el *uno* y el *otro*, tal como sucede en el *I Ching*, (libro chino sagrado cuyos primeros textos proceden presumiblemente del año 1200 a.c, el cual podría ser traducido como “Libro de las mutaciones. El arquetipo del orden humano es el orden cósmico.

La naturaleza y sus cambios (T'ien tao), la dualidad luz y sombra, cielo y tierra, dragón y tigre, es el fundamento del I Ching” (Paz, 2013, p.173).

El *I Ching*, es conocido principalmente por su función oracular, (la palabra oráculo proviene del latín y significa: instrumento para hablar con lo divino). Para hacer del *I Ching* un oráculo, se hace una pregunta y posteriormente se tiran tres monedas y en cada tirada se obtiene un trazo débil o uno fuerte, a la sexta tirada tenemos un hexagrama, una imagen que nos aparece como respuesta a nuestra pregunta.

El *I Ching* está compuesto por 64 hexagramas, que son las imágenes. Los hexagramas se componen de dos trigramas, cada trígama son tres líneas las cuales se ven así: los trazos firmes, líneas sólidas son yang y los trazos entre cortados, yin.



Las imágenes del *I Ching* se comprenden desde la naturaleza, que es vista como un contrahecho del ser humano. En el origen se encuentran: el padre, un trígama sólido que es el cielo, y la madre un trígama de trazos entre cortados que es la tierra y seis hijos que surgen de la combinación de trazos sólidos y entrecortados. Entre todos ellos forman 64 hexagramas que son las imágenes.

Su filosofía está basada principalmente en el Taoísmo y en el Confucianismo, que son pensamientos filosóficos y religiosos orientales. Siguiendo a Paz:

el taoísmo tiene como objetivo la unión entre los opuestos. La meta taoísta es reconquistar el estado natural porque, entre otras cosas, ser inmortal significa precisamente volver a unirse al movimiento rítmico del cosmos, reengendrarse sin cesar. [...] El taoísta fluye con el fluir del cosmos: ser inmortal es recorrer el círculo y, al mismo tiempo, quedarse inmóvil en el centro. (2013, p.177)

Tanto en el *I Ching*, como en el drama griego, encontramos el mismo propósito, a través de la imagen que emerge al ponerse en contacto dos fuerzas opuestas y complementarias recordarnos que estamos vivos y que a cada instante estamos muriendo. Visto así, estas fuerzas en contacto se sintetizan en un momento cumbre de nuestra existencia: el placer, y en específico en el éxtasis provocado, *el orgasmo*, entendido no sólo en su sentido genital sino como cenit del placer mismo y fuente de vida.

Para dejar claro este punto observemos cómo gran cantidad de mitos y ritos de la antigüedad tienen como fin la fertilidad, la reproducción, la permanencia de la especie, entendido como plenitud de la tierra o como celebración de que la especie sigue viva.

La fertilidad, nos evoca y conecta con el lado femenino del todo, en este sentido es necesario profundizar en qué implica crear una epistemología que al mismo tiempo aglutina

femenino y masculino; las epistemologías eurocéntricas, tienden a dar mayor fuerza y predominancia a lo masculino, entendido como la razón más pura, lo que es lógico, lo que es concreto y palpable, se trata de un pensamiento y un modo de entender la realidad donde el ser humano es despojado de la emoción e intuición, formas de conocimiento desde el cuerpo que se consideran femeninas y que han sido ignoradas y negadas por el pensamiento eurocéntrico, en las que profundizaremos en unas líneas adelante, pero que ahora es necesario que subraye.

La epistemología del caracol nos da la clave, el caracol en su forma nos sugiere una vulva:

Los aborígenes, para alimentarse con el molusco lo tenían que extraer de su casa vientre. Al analizar externamente un caracol, podemos percatarnos, que él mismo posee labio externo e interno, que en muchas especies como el *Cassis* sp, posee una apertura estrecha y alargada con labios fuertes y gruesos con aspecto triangular, color rosa en su interior y castaño oscuro en su exterior sobre todo, en la parte de la apertura.

Estas formas del caracol, transfiguradas en imágenes iconográficas, aparecen en algunas estatuillas a modo de *cemíes*²¹, que pudieron ser relacionadas con la fertilidad. Este hombre también pudo asociar morfológicamente al caracol con la vulva de la mujer y su vez, coligarlo con la fertilidad que provenía del agua como fuente de riqueza incalculable. (Izquierdo y Hernández, 2017, p.41)

El caracol nos sugiere al mismo tiempo femenino y masculino, nos impele a integrar ambas tensiones, regresando al punto clave, que en sí mismo sugiere la integración de femenino y masculino: la palabra orgasmo viene del griego y significa plenitud. De ahí que también la palabra orgía encuentra en ésta su origen, (*rg*) que significa: trabajo, energía especial o agitación referidas a los ritos Bacanales, que son el origen del arte dramático.

En este sentido, tratamos de explicar la confrontación de dos fuerzas, a partir de la cual surge una tercera:

Desde su origen, la civilización china concibió al cosmos como un orden compuesto por el ritmo dual –unión, separación, unión- de dos poderes o fuerzas: el cielo y la tierra, lo masculino y lo femenino, lo activo y lo pasivo, yang y yin. Asimilar el yin (*ch'i*) y unirlo al yang (semen no derramado) equivalía a convertirse uno mismo en un cosmos idéntico al exterior, regido por el brazo rítmico de los dos principios vitales. Paz (2013, p. 173)

Este pulso cardiaco; sístole y diástole, es el proceso que me interesa. No se deje seducir por la inmovilidad de las formas y tampoco las separe, acuda al ritmo del corazón propio y verifique que muere mientras vive. Preciso toda clase de explicaciones para dejarle ver que lo que me interesa es la emergencia de un tercero, el cual sólo puede existir por el movimiento de dos fuerzas, sea usted atento y observe que de éstas dos fuerza, únicamente le damos importancia a una fuerza, aquella que es el día, lo claro, lo fuerte, lo masculino, la razón, lo lógico, lo concreto, la mente, lo duro, lo rígido, lo exterior, lo visible, lo palpable, lo apolíneo, lo divino se considera lo bueno, lo

²¹ Cemíes. Son formas esculturales que alojan espíritus.

perfecto, lo deseable, lo científico y a la *otra* fuerza que es la noche, lo oscuro, lo frágil, lo femenino, lo intuitivo, lo emocional, lo sensible, el cuerpo, lo suave, lo dúctil y maleable, lo invisible, lo imaginario, lo dionisiaco, lo profano, se le considera lo malo, lo imperfecto, lo indeseable, lo esotérico y mágico.

Para la *epistemología del caracol* es necesario dejar claro que ninguna de las dos fuerzas es más importante ni tiene predominancia sobre la *otra*, son igualmente necesarias para el surgimiento de la vida que es el germen, la acción (el drama), el punto es entender el proceso de la emergencia.

Y para hablar de tal proceso emergente recorro por ahora al *I Ching* y al drama griego, la primera desde un punto de vista oriental y la segunda también, ya que no hago referencia a la Grecia post socrática donde el mito se separa del *logos* y este último cobra una supremacía exacerbada. “La racionalidad que subyace al pensamiento ortopédico occidental es una racionalidad indolente, que no reconoce y, por eso, desperdicia mucho de la experiencia social disponible o posible en el mundo.” (de Sousa Santos, 2014, p. 444)

Me refiero a la Grecia Antigua, donde los mitos contienen lo apolíneo y dionisiaco en unidad, es decir el mito genera una noción simbólica respecto de la vida y la muerte, la cual reúne lo apolíneo y dionisiaco dentro de un todo, no son fuerzas contrarias ni divididas, son complementarias y lo más importante es que no hay fragmentación, no hay separación.

Explicar el drama griego fuera de su potencia teatral o explicar el *I Ching* sin ser oriental, es decir, bajo la lógica occidental aristotélica que implica un principio de causalidad donde todas las causas tienen efectos predeterminados conlleva a la lógica del progreso, a la linealidad, lo cual nos orilla a pensar que las cosas pueden ser predecibles por su posibilidad de deducirse.

Sócrates no conoce la idea de la infinitud, que sólo entra en el pensamiento occidental por vía del neoplatonismo de raíz cristiana. Esta idea, sujeta a múltiples metamorfosis –progreso, emancipación–, va a ser fundamental en la construcción del paradigma de la modernidad occidental. (de Sousa Santos, 2014, p. 450)

Dicha lógica no es de mi interés y no me permite explicar el presente trabajo, siguiendo a Paz, “el progreso es ese ciego y soberbio caminar desde un punto desconocido a otro igualmente desconocido. [...] El *hsü* taoísta es lo fluido, lo no-determinado, lo que cambia sin cambiar, lo que nunca se detiene y está inmóvil ” (2013, p.177) esta lógica de pensamiento que básicamente es contraria a la del progreso es la que deseo utilizar en este trabajo.

Tal empresa se presenta como una labor compleja por no decir imposible. Para eso me ayudaré de metáforas, entendiendo que “la metáfora descubre una semejanza; inmediatamente después, la recubre, ya sea porque el primer término absorbe al segundo o a la inversa” (Paz, 2013, p.113) que le ayuden a no pensar, es mi intención que intente no dar significado, sino que pruebe a crear alguna noción sensible del asunto.

Apelo a una noción sensible porque al momento de tratar de explicar algo que no puede ser racionalizado se le resta potencia. Este hecho innombrable, impensable, pero totalmente accesible a la percepción sensible es el que me importa.

Es claro que usted puede acceder a tales experiencias innombrables e impensables por varios medios, pero la experiencia sensible que a mí me interesa abordar en este trabajo es la del arte.

Mamet nos dice: el propósito del arte no es efectuar cambios, sino deleitar. No creo que su finalidad sea ilustrar, ni que deba transformarnos, ni tampoco aleccionarnos.
La finalidad del arte es deleitar [...]
El teatro existe para tratar problemas del alma y misterios de la vida humana, no calamidades cotidianas. (1998, p. 45)

Ahora tenemos un problema más para agregar: el arte. Según la *Real academia de la lengua española* arte significa: “Actividad en la que el hombre recrea, con una finalidad estética, un aspecto de la realidad o un sentimiento en formas bellas valiéndose de la materia, la imagen o el sonido”. Este concepto resultado de la cosmovisión renacentista, no me interesa. Para una conceptualización de arte en este trabajo vamos a eliminar la idea de que el arte es una recreación de la realidad, pues hasta este punto he sostenido que es el arte el que crea al ser humano y es en este sentido en que se seguirá desplegando el concepto del arte, además de que tampoco comparto una visión de la belleza como universal y homogénea.

Con base en la definición de Mamet y la explicación desarrollada largamente con respecto al mito y al rito, y mi desacuerdo en la conceptualización renacentista explico que la definición que utilizaré para arte será: *expresión simbólica que deleita*.

Y para ser tautológica: una expresión simbólica de la vida y la muerte que genera deleite porque es una experiencia sensible. Y para el colmo de la tautología o por si ha quedado duda: el conflicto entre la vida y la muerte expresado en una razón simbólica (la confrontación de lo *uno* y lo *otro* de la que emerge un tercero), que por ende genera deleite, es decir una experiencia sensible.

Dicho esto, podemos sintetizar un primer punto:

- *El uno, el otro y el que emerge de ellos.*

Este *uno* y *otro* no emergen de la nada, a su vez fueron emergidos de *uno* y *otro*. Seré gráfica: imagine al *uno*, haga vibrar ese *uno* hasta que entre en contacto con *otro* (que también es uno), si lo ha logrado ha emergido *otro uno*, continúe esa danza infinitamente, ahora desenfoque (haga bizcos) usted está mirando un *uno que gira*.

Esta fuerza de vibración requiere toda nuestra atención; para explicarla hablaremos del mito de Eros citado por Lyotard (1989):

Sócrates cuenta en el *Banquete* que Diotima, una sacerdotisa de Mantinea, le describió así el nacimiento del amor, Eros: “Cuando nació Afrodita, los dioses celebraron un banquete y, entre otros, estaban también Poros, el hijo de Metis. Después que terminaron de comer, vino a mendigar Penía, como era de esperar en una ocasión festiva, y estaba cerca de la puerta. Mientras, Poros embriagado de néctar –pues aún no existía el vino–, entro en el jardín de Zeus y, entorpecido por la embriaguez, se durmió. Entonces Penía, impulsada por su carencia de recursos, planea hacerse un hijo por Poros. Se acuesta a su lado y fue así como concibió a Eros. Por esta razón, precisamente, es Eros también acompañante y escudero de Afrodita, al ser engendrado en la fiesta del nacimiento de la diosa y al ser, a la vez, por naturaleza, un amante de lo bello, dado que también Afrodita es bella. [...] Siendo, pues, hijo de Poros y Penía, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre al raso y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos.

Eros, en principio es lo opuesto a la muerte, hijo del camino y la mendicidad, es un deseo. Siguiendo al mismo Lyotard: “el deseo no pone en relación una causa y un efecto, sean cuales fueren, sino que es el movimiento de *algo* que va hacia lo *otro* como hacia lo que se falta a sí mismo. Eso quiere decir que lo *otro* está presente en quien desea, y lo está en forma de ausencia.”. (1989, p.81).

Este deseo, fuerza de vibración, es lo que pone en movimiento al *uno* para ponerse en contacto con el *otro*, se trata de un despliegue poderosísimo de fuerza propia, es la voluntad. El deseo es un camino de necesidad que nos impele al movimiento.

La fuerza de vibración también puede venir como pregunta, es decir como un deseo que aún no logra ser *imaginado* y entonces surge como pregunta, se trata de un *uno* que pregunta para ponerse en contacto con *otro*, que puede ser el *sí mismo*. Hace unas líneas expliqué que un uso que se le da *I Ching* es oracular, recordando que oráculo significa: *instrumento para hablar con lo divino*, se trata de un deseo que vibra en *uno mismo* y que busca ser contestado.

El *I Ching* contiene respuestas es decir contiene una filosofía en *imágenes*, *signos* que están planteados *imaginando* al ser humano como un contrahecho de la naturaleza, lo que es adentro del

ser humano es afuera en la naturaleza, lo que es arriba en el cielo es abajo en la tierra, el *I Ching* nos está invitando a pensar que no hay separación entre el ser humano y la naturaleza, que se trata de lo mismo, *son uno mismo*.

Este *uno mismo, uno indivisible*, que visualizamos haciendo bizcos, tiene un nombre: *universo*, que proviene del latín *universus: unus* (uno) *versus* (girado o convertido), la palabra universo es también conocida como *cosmos* que tiene su origen en el griego, derivada del verbo *ordenar*.

Si usted ha seguido el movimiento originado por el *deseo* del *uno* y el *otro*, son un universo indivisible: *el cosmos es atómico*, (átomo del griego: sin división) un todo indivisible.

Sintetizo el segundo punto de *Epistemología del Caracol*:

El cosmos es atómico.

Profundizaré presentando una contradicción para ver la emergencia de un tercero: debido a nuestra capacidad de ser conscientes de nosotros mismos vivimos fragmentados: naturaleza y cultura, ser y deber ser, centro y periferia, adentro y afuera, el culo y la cara, mujer y hombre, la tragedia y la comedia, Apolo y Dionisos, emoción y razón, ricos y pobres, individuo y colectivo, deseo y realidad, placer y trabajo.

Ya que hemos explicado que el *cosmos es atómico*, pero que nos sentimos separados, podemos saber que se trata de una separación artificial, aprendida, cultivada. Es una sensación nuestra, aunque no exista tal división, la sentimos no hay más. Independientemente de la verdad histórica, importa la sensación simbólica, nos sentimos fragmentados y deseamos ser completados.

Padecemos la fragmentación (que no existe, pero sentimos) y la proyectamos de manera permanente de tantas formas como podemos, la representación de la fragmentación que me interesa en este trabajo es la de la mente y el cuerpo, o la del cuerpo y el no cuerpo. Y la segunda que me interesa es la del *cosmos* y el ser humano.

Para explicar este punto haré una metáfora con los fractales: “que son figuras geométricas, que entre otras propiedades, contienen una imagen de sí mismas en cada una de sus partes”. (Talanquer, 2009, p. 10)

Entonces haciendo caso de tal fragmentación: tenemos un cuerpo físico dividido de nuestro no cuerpo, el cual podríamos llamar nuestro ser emocional, que está separado del *cosmos*. Pero si atendemos a la metáfora fractal, nuestro cuerpo físico contiene al cuerpo emocional que contiene al cosmos. O al revés el cosmos contiene una imagen de sí mismo en el cuerpo biológico de los

humanos que a su vez contiene en sí mismo el cuerpo emocional, esto nos retorna a la idea de que el *cosmos es atómico*.

Pongamos en contacto la idea de que el *cosmos es atómico* y que *de lo uno y lo otro emerge un tercero*. El drama que significa acción, es un movimiento generado por el choque de dos fuerzas, las imágenes del *I Ching*, emergen del movimiento de lo *uno* y lo *otro*. En ambos casos, al mismo tiempo que surgen acciones e imágenes, estas acciones y e imágenes engendran más acciones y más imágenes. Sienta el movimiento geométrico que nos genera, son fractales generando imágenes de sí mismos en sí mismos. Esto define el tercer punto de la *Epistemología del Caracol*:

La fascinación por el movimiento particular de las cosas.

Imaginando la *Epistemología del Caracol*:

LA FASCINACIÓN POR EL MOVIMIENTO PARTICULAR DE LAS COSAS

DEL UNO Y DEL OTRO EMERGE UN TERCERO

EL COSMOS ES ATÓMICO

Son tres puntos que me ayudan a explicar el movimiento de un proceso, he explicado de tres formas diferentes el mismo punto:

El choque entre dos fuerzas genera una acción: un tercero que es un uno indivisible, este movimiento genera el choque entre dos fuerzas: una acción...

Es decir: *el cosmos que es atómico* tiene una constante única: *el movimiento*.

Dicho esto, puntualizo que la *Epistemología del Caracol*, es en sí misma un cosmos indivisible, que emerge de fuerzas contrarias y complementarias que permanecen en movimiento. Al mismo tiempo que es fondo es forma, porque de su fondo emerge la forma y de la forma emerge el fondo. Para hacer posible tal efecto he decidido expresarme siempre con poesía, que es al mismo tiempo: metáfora e imagen. Hemos de entender la poesía con poesía misma.

Poesía

Eres la compañía con quien hablo
de pronto, a solas.
Te forman las palabras
que salen del silencio
y del tanque del sueño en que me ahogo
libre hasta despertar.

Tu mano metálica
endurece la prisa de mi mano

y conduce la pluma
que traza en el papel su litoral.

Tu voz, hoz de eco,
es el rebote de mi voz en el muro,
y en tu piel de espejo
me estoy mirando mirarme por mil Argos
por mí largos segundos.

Pero el menor ruido te ahuyenta
y te veo salir
por la puerta del libro
o por el atlas del techo,
por el tablero del piso, o la página del espejo,
y me dejas
sin más pulso ni voz y sin más cara,
sin máscara como un hombre desnudo
en medio de una calle de miradas.
(Villaurrutia en Fonseca, *et. al*, 2017, p. 44)

El sentido de hacer poesía es lograr nuestro objetivo general: entender la *expresión simbólica*, la cual conoceremos en su misma naturaleza: la experiencia sensible. Por lo que las explicaciones racionales no solo sobran, sino que nos estorban, ya que reducen y simplifican y lo que es peor pueden producirnos efectos deductivos, inductivos, lógicos: aristotélicos.

Ya que mi objetivo es entender la *expresión simbólica* a través de una experiencia sensible, decidí hacer un taller de teatro y danza con cinco niñas, a quienes he puesto de nombre de flores, porque son retoños primaverales en quienes he visto *el germen*.

En dónde más iba a encontrar una experiencia sensible de esta naturaleza. Sólo en ellas porque son poesía viva, las presentaré: *Dalia* quien tiene 4 años, *Iris* y *Azucena* quienes tienen 5 años y *Hortensia* y *Rosa* quienes tienen 6 años.

Todo lo que sucedió en este taller ha sido ordenado dentro de una descripción densa, en la cual describo cómo fue nuestro proceso, qué hicimos, a dónde llegamos, cómo nos sentimos y cuáles fueron nuestras impresiones más sensibles al respecto del taller.

El proceso vivido con *Las Flores* funciona como una metáfora, es decir, es la experiencia sensible a través de la cual yo investigo la *expresión simbólica*, lo hice de esta manera porque la *Epistemología del Caracol*, pone el ojo en los procesos, yo necesité un proceso vivo en movimiento para entender el tema, con lo cual viví una experiencia sensible que me ayudó a entender el proceso simbólico, rayando en el barroco: tuve la experiencia sensible de la *expresión simbólica* a través de *Las Flores*. La imagen contenida en la experiencia sensible de *Las Flores*, es la *expresión simbólica*.

En específico de la *expresión simbólica* me interesa: cómo podemos lanzar un mensaje que va más allá de la palabra unívoca y cotidiana y que no llama a la razón, sino que apela a la experiencia sensible y genera la sensación de estar integrado en sí mismo y al cosmos.

En otras palabras, trato de entender cómo funcionan las expresiones simbólicas que nos religan, en específico las del teatro y de la danza. Y de todas estas: únicamente cuando los sujetos espectadores *deciden* dejar de espectar y ellos mismos hacen su expresión simbólica propia a través del teatro y la danza.

Para dar una primera conceptualización de los mecanismos de simbolización, citaré a Paz: “los mecanismos de simbolización: un sistema de transformación de las obsesiones, impulsos e instintos en mitos e imágenes colectivas; por la otra, los ritos: la encarnación de esas imágenes en ceremonias y fiestas”. (2013, p. 116)

En este sentido me interesa el mito, el rito y la imagen que se puede crear desde el teatro y la danza. La idea de reflexionar sobre la experiencia que viví con niñas tan pequeñas, es porque las siento prístinas en relación a *otros* sujetos con quienes he trabajado. Para este trabajo la particularidad de *Las Flores*, resulta idealmente primitiva. Para desarrollar esta idea leamos a Paz:

Las culturas llamadas “primitivas” han creado un sistema de metáforas y de símbolos que, como ha mostrado Lévi-Strauss, constituyen un verdadero código de signos a un tiempo sensibles e intelectuales: un lenguaje. La función del lenguaje es significar y comunicar los significados, pero los hombres modernos hemos reducido el signo a la mera significación intelectual y la comunicación a la transmisión de información. Hemos olvidado que los signos son cosas sensibles y que obran sobre los sentidos. (2013, p. 116)

Desmenuzando a Paz, cuando hablamos de las *culturas primitivas* o de *Las Flores prístinas*, es una forma de nombrar su cercanía a lo original, a lo primigenio, a lo primario, a lo primero y también principal, es decir lo esencial, lo fundamental, lo que está en el origen: la no fragmentación. Siguiendo a Paz:

El perfume transmite una información que es inseparable de la sensación. Lo mismo sucede con el sabor, el sonido y las otras expresiones e impresiones sensoriales. El rigor de la “lógica sensible” de los primitivos nos maravilla por su precisión intelectual; no es menos extraordinaria la riqueza de las percepciones: ahí donde una nariz moderna no distingue sino un vago olor, un salvaje percibe una gama definida de aromas. Lo más asombroso es el método, la manera de asociar todos esos signos hasta tejer con ellos series de objetos simbólicos: el mundo convertido en un lenguaje sensible. Doble maravilla: hablar con el cuerpo y convertir al lenguaje en un cuerpo. (2013, p. 116)

Con esto lo que intento poner de relieve, es que por su corta edad y por sus condiciones particulares, el aparato social les da licencias, haciendo uso de tales licencias tienen menos resistencias a este tipo de trabajo, es más fácil y accesible para ellas entrar al *juego*, y de hecho

tienen las licencias sociales que por ahora me interesa explorar: son las del juego, la ensoñación, la creación de fantasías y ficciones, por un lado.

Por el otro lado, por la particularidad de sus condiciones, todavía no han consolidado el lenguaje hablado en su totalidad, por lo tanto, todavía se valen de su cuerpo con menos inhibiciones para comunicarse y no únicamente de la palabra hablada.

De ningún modo debe confundirse este interés con el hecho de que, por tener cierta edad, estén en cierta etapa de desarrollo, *ellas están siendo quienes son*. Ya expliqué largamente por qué el hecho del progreso me parece falso, en este caso pensar en las etapas de desarrollo de la infancia me resulta igual de falso. Pero sí hago uso de la licencia que tal equívoco me brinda.

Dicho en otras palabras, dentro de nuestra sociedad todo tiende a solidificarse y con ello a hacerse rígido, todo nos impele a abandonar nuestra capacidad de crear y de jugar. Por lo tanto, si nos atrevemos a fantasear en voz alta podemos ser ridiculizados, si hacemos un uso placentero y consciente de nuestro cuerpo corremos el riesgo de ser señalados y si osamos proponer algo diferente a lo establecido podríamos parar en el psiquiátrico. Por eso me ha sido más accesible trabajar con ellas, porque socialmente cuentan con la licencia para jugar, para soñar y *hasta para crear*. Una vez entendido el cosmos desde dónde miramos, cómo miramos, pasaremos al apartado donde profundizaremos en nuestro *sí mismo como un cuerpo que desea*.

El cuerpo

“Nunca hubiera nacido una idea sin el trabajo efectuado un día por el cuerpo”.

Antonin Artaud

En este apartado la intención es abundar sobre la noción de “cuerpo como sí mismo” (Mar 2009). Tenemos un cuerpo, pero a quién le pertenece, en qué medida es nuestro como propiedad individual, en qué medida forma parte de un colectivo, cómo es que opera o funciona como territorio, como escenario, como espacio, como sede de los dispositivos del ejercicio del poder y al mismo tiempo como agente emancipador del propio sujeto.

Nuestro cuerpo a lo largo de la historia de la humanidad ha sido un objetivo a conquistar por las instituciones que organizan la vida social: la familia, la religión, el estado, la escuela, la medicina y actualmente las grandes corporaciones económicas internacionales.

Nuestras corporalidades y nuestras producciones intelectuales sobre el cuerpo, son el resultado de un complejo entramado de materialidades biológicas, tecnologías, procesos psicológicos intersubjetivos, históricos y políticos culturales que entrelazan sensaciones, movimiento, afectividades, imágenes, representaciones y discursos. (Citro, 2014, p. 29)

A través de las experiencias cotidianas de alimentación, consumo, prácticas escolares, rituales familiares y costumbres religiosas, nuestro cuerpo adquiere significados, límites e identidad. Desde nuestro cuerpo definimos un género, identidad sexual, grupo étnico, clase social y estatus intelectual. Y también con nuestro cuerpo ejercemos nuestra sexualidad, trabajamos y experimentamos placer: es la base de nuestra construcción como sujetos.

No obstante, históricamente nos concebimos como duales, divididos, pensamos que el *yo* es nuestra racionalidad, el pensamiento, el alma o el espíritu al cual le otorgamos las características de inmortalidad, perfección y divinidad y colocamos a nuestro cuerpo como un ente separado de nosotros, es decir como sociedad pensamos que nuestro cuerpo es “algo” que duele, que tiene hambre, que es necesario asear, que se enferma, que desea, que incita al pecado y representa la imperfección, la animalidad, pero que en general nunca pensamos que ese cuerpo soy *yo mismo*, nuestro *sí mismo*.

Si llevamos al extremo dicha forma de pensar terminaremos diciendo que nuestro cuerpo es un anexo del que si pudiéramos prescindir estaríamos más contentos, y que con ello lograríamos

la perfección ideal para ser una cabeza flotante sin necesidades carnales. Es como si consideráramos a nuestro cuerpo como prisión fatalmente inevitable del *yo*.

Es muy cómodo pensar que nosotros en nuestro interior somos seres perfectos y que nuestro estado físico no corresponde con lo que “realmente” somos. Y es cómodo no tanto para el individuo como para quienes se disputan su control, ya que al soslayar la importancia fundamental del cuerpo como constituyente esencial de nuestro ser se vuelve una materia manipulable: “lo que importa es lo que llevas dentro” es el *slogan* típico propio de dicha manipulación.

La cuestión es que nosotros somos nuestro cuerpo y punto, no hay más. Nuestra mente, nuestras emociones y si queremos hablar en un sentido animista, religioso o espiritual, nuestra alma y nuestro espíritu son parte del mismo. No hay un adentro y un afuera, no hay dos partes o tres o una y media: somos uno solo.

En el enfoque Gestalt el cuerpo no es una identidad separada de la mente, conforma al sujeto, constituido por la mente y el cuerpo. Su base epistemológica desde la teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo. En la idea de “organismo” se sintetiza la noción de ser, que a pesar de su carga biologicista logra integrar lo biológico en su polaridad social o ambiental. (Mar, 2009, p. 145)

Hasta este punto una pregunta a resolver es: ¿cómo hemos logrado enajenarnos a tal grado de nuestro cuerpo? La respuesta involucra a dos instituciones fundamentales: la familia y la escuela.

Son nuestros padres quienes a través de los cuidados más tempranos significan nuestros cuerpos. Según Martorell: “El cuerpo infantil será marcado por el cuerpo del otro: desde la alimentación a los cuidados; desde las caricias a los castigos corporales; desde la palabra que codifica sus necesidades al contacto corporal directo” (2005, p. 3).

En casa se adquieren las significaciones y límites básicos indispensables, tales como los procesos alimenticios, procesos de control de esfínteres, higiene y regulación del contacto con los otros. Siguiendo a Matorell:

El cuerpo es siempre del otro, refiriéndonos en sus dos dimensiones: el cuerpo de los padres que nos asiste en la infancia, y el otro como lugar simbólico sede del lenguaje. Desde la llegada al mundo somos acogidos en la escena primaria, fantasía originaria freudiana, donde el sujeto se sitúa en el momento de su concepción por los padres. Somos parte del fantasma parental, conjunción de los deseos de los padres respecto a la forma en que un niño ha sido deseado: al lugar que lo espera, ya antes de su nacimiento.

Es el otro materno quien nos erotiza, decodifica nuestras necesidades vitales y sostiene nuestro cuerpo infantil, ese que aún carece de imagen en el espejo. (2005, p. 3)

No es menor lo que Matorell nos indica, el cuerpo que somos nosotros mismos es nuestro primer contacto con nuestro *sí mismo*, el drama es que nosotros no podemos salir de nuestro cuerpo para observarnos, para escucharnos ni para conocernos, necesitamos del otro para hacer contacto con nosotros; es a través de los ojos del otro que yo me puedo ver, es a través de la piel del otro que yo me puedo sentir. Por lo tanto, necesitamos hacer contacto con el otro, a ese otro lo deseamos conocer y tocar, porque nos está introduciendo a nosotros mismos y a la vida a través de actos cotidianos y simples pero muy significativos tales como la alimentación, la higiene y todos los cuidados.

En cada uno de esos actos se teje una relación simbólica entre el *sí mismo* y el otro a través de la comunicación. Dicha comunicación se genera en muchos sentidos, siempre a través del cuerpo, se trata de un intercambio profundo en el que miradas, el tacto de la piel y el movimiento forman parte del entramado complejo que inicia con el llanto del bebé hasta convertirse en palabra y finalmente en lenguaje.

Es en el cuerpo que se gesta el lenguaje, es a través del cuerpo que se expresa el lenguaje y es hacia el cuerpo del otro a donde se dirige la intención de comunicarse; el lenguaje es el hilo que teje entre el cuerpo y ese algo simbólico que me impele a llegar al otro, es decir un sistema simbólico que tiene como función principal penetrar al otro para ser penetrado por él.

Dicha penetración no debe ser tomada en sentido literal, ni genital, me estoy refiriendo a la necesidad de ser visto, escuchado y aceptado por el otro, de conocerlo y poder establecer una forma de comunicación. Éste primer acercamiento a la construcción de un lenguaje es un tejido que gira sobre sí mismo y se alimenta a sí mismo como si se tratara de un uróboro, so pena de sonar tautológica declararé el planteamiento, desde la *Epistemología del Caracol*, para relacionar *el cuerpo y el lenguaje como un cosmos atómico*:

Nuestro *cuerpo como sí mismo, como un todo integrado* es decir como *un cosmos atómico*, se mueve, vibra, (en la *Epistemología del Caracol* llamamos *deseo* a tal vibración), para hacer contacto consigo mismo a través del cuerpo del otro, este puente que se genera para conectar el uno con el otro, recordando uno de los principios de dicha epistemología: *El uno, el otro y el que emerge de ellos*, genera un lenguaje que es el tejido simbólico que generamos para penetrar al otro y ser penetrados por él.

Hasta este punto:

Del cuerpo como *sí mismo*, como un cosmos atómico, surge el *deseo* de tocar al otro, de su relación surge un tercero: *el lenguaje, que es la expresión simbólica del deseo*, y que, al ponernos en contacto con el otro, nos contacta con nosotros mismos. De esta manera el lenguaje nos construye como *sí mismos*, es decir como el cuerpo que somos. Y viceversa, el cuerpo que somos construye un lenguaje.

Ésta compleja labor la hace la familia en lo cotidiano a través de los cuidados de la vida diaria, de la forma en que se relacionan los miembros entre ellos mismos, de sus creencias y tradiciones es decir su cultura, que es el tejido simbólico que les permite penetrar *Lo otro*, la esfera de lo macro, lo social es decir de lo que aparentemente está afuera. Si somos atentos a la *Epistemología del Caracol*, hemos aceptado que no existe un afuera y un adentro separado, por tanto ese afuera es la construcción del *sí mismo* hacia adentro, desde el afuera, lo social, lo macro teje una relación simbólica para penetrar a la familia (como estructura), es decir a través de la cultura, la familia y por tanto cada uno de sus integrantes es penetrado, dicha cultura permea en su forma de relacionarse y en su vida cotidiana más simple: los cuidados para el cuerpo, la alimentación, la higiene y la relación con el miembro en cuestión; nosotros mismos.

No sólo la familia se encarga de esta labor, la otra institución que también lo hace es la escuela un lugar donde los cuerpos se moldean y educan, en dicho lugar principalmente se afinan los mecanismos de control y regulación corporal, niños y niñas ingresan desde muy pequeños, por lo que los aprendizajes quedan profundamente interiorizados.

En nuestros tiempos, la escuela es una de las instituciones que permanece fiel a la idea del cuerpo fragmentado instaurada por Descartes, quien suponía que la mente y el cuerpo, sujeto y objeto, eran entidades radicalmente separadas, dispares; que el cuerpo es una máquina, separado en cuerpo y mente” (Durán, 2009, p. 99)

Basta observar qué es lo primero que hace un alumno al ver que el maestro sale del salón: al cerrar la puerta todo el mundo se levanta y grita, se hace una celebración, hay intercambios físicos ya sea a manera golpes y empujones o de caricias y abrazos, según la edad y el momento, todos se despabilan, los alumnos entran en profundo estado de júbilo casi euforia y estallan en energía; pero apenas se escuchan los pasos del maestro de nueva cuenta todos cabizbajos regresan a sus asientos, hacen muecas y se entristecen, tal vez no todos y no siempre, pero podemos ver que así es en la mayor parte de los casos.

La energía no desaparece, se acumula, la contienen por lo tanto se reprimen a sí mismos, se les fermenta en el cuerpo, lo cual genera ansiedad y angustia. Este exceso de energía estática, de ninguna manera ayuda a que los procesos educativos sean significativos, ni creativos, al contrario, genera tensiones, distracciones y en muchos casos entornos violentos.

Este suceso de descarga “permitida” únicamente se da dos veces al día, en el anuncio del recreo y el toque de salida, los cuerpos de los alumnos se enloquecen cuando al fin es hora de salir al recreo, corren y gritan, pues durante horas la energía se les ha estancado en sus cuerpos y les urge expulsarla porque ya no pueden contenerla.

Podríamos decir que los cuerpos que permanecen inmóviles y silenciados están en profundo abandono, y que la mayor parte de las escuelas dan mayor importancia a las actividades de índole racional. Pero fácilmente podemos contradecir tal afirmación, realmente no están abandonados ni a la deriva, al contrario, son los cuerpos los que están más vigilados, parece que el maestro teme que esos cuerpos se despabilen y hagan presente su poder en forma de movimiento.

Nietzsche, oponiéndose a los hábitos hegemónicos del racionalismo cartesiano, en la *Gaya ciencia* sostenía que él no era “de los que tienen ideas entre los libros”, pues estaba “acostumbrado a pensar al aire libre, andando, saltando, escalando, bailando (1995, p. 249). No obstante, las prácticas académicas lejos están aún de estimular esos otros modos posibles del pensar. (Citro, 2014, p. 30)

Es claro que gran parte de la organización escolar está enfocada al control y la vigilancia de los cuerpos de los alumnos. La pregunta es: ¿a quién sirve dicho control exacerbado de los cuerpos?, ¿cómo es que la escuela en vez de ser un lugar liberador, en la mayoría de los casos sea un dispositivo de control?

Observemos algunos puntos: la escuela pública promedio en México está organizada con base en los siguientes patrones, que constituyen lo que definiremos como dispositivo escolar, Según Armella y Danfunchio:

cabe señalar que un dispositivo escolar supone la organización de algo, la composición de distintas partes o elementos que, ensamblados, producen determinados resultados o efectos. Así Foucault (1984, p.184) entiende que un dispositivo es: [...] un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos [...], entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. (2015, p. 1082)

Espacio: son salones cuadrados con colores nada llamativos, patios grandes, espacios simétricos, muchas veces encerrados, que justamente dan la sensación de estar en una cárcel, un espacio que genera obediencia y pasividad.

Tiempo: es completamente rutinario. Todos los días de lunes a viernes tendrán la misma organización de sus horarios, eso hará que después de cierto tiempo de resistencia se resignen a pasar al menos 18 años de su vida en dichos espacios; para que después de la larga carrera educativa accedan a un trabajo de oficina donde pasarán el resto de su vida, claro que gracias al moldeamiento de la conducta ya no lo tomarán como una tragedia, aunque lo sea.

Arreglo personal: la vestimenta, el peinado, es siempre la misma y es idéntica para todos, lo que da una sensación de despersonalización y uniformización.

Reglamentos: La forma en la que operan las autoridades están absolutamente reguladas, no existe la posibilidad de salir de las formas de control, al grado en que se regulan las necesidades más básicas, tal como en las disciplinas militares: permisos para ir al baño, horas muy específicas y cortas para comer, permanecer sentado al menos seis horas, convivencia obligada con el mismo grupo social, la rotunda y contundente prohibición de: hablar, correr, jugar, gritar, cantar, bailar, tocar a los compañeros y a sí mismos, todas actividades vitales para el crecimiento sano en niñas y niños.

Autoridades: dentro del dispositivo escolar hay una persona que es la encargada de guardar el orden, de vigilar e impartir justicia, se trata del maestro. Formalmente sabemos que el maestro es aquel que imparte una clase, no obstante, su labor educativa en sentido académico está casi nulificada y lo que pone totalmente de manifiesto es su papel de vigilante que da impresión de ser más un *policía* que un guía.

Lógica: es una estructura de pensamiento cuyos valores son determinados por el sistema capitalista, que a la vez la legitima y se basa en ella para seguirse reproduciendo. En la escuela se educa a partir de la competencia, se enajena el cuerpo de los alumnos, es decir se separa el cuerpo de su posibilidad de realizarse creativamente a través del trabajo, se educa para progresar, para tener un mejor trabajo, por lo tanto, para tener más dinero.

Las anteriores son un grupo de acciones disciplinarias, que dentro del todo constituyen un sistema de castración. Modelan la conducta de un modo profundamente violento pues dentro de tales procesos los cuerpos son observados, controlados, negados y reprimidos permanentemente.

El hecho de que parezca que hay un *policía* dentro del salón de clases y no un guía o un maestro genera diversas situaciones, de las cuales me interesa poner dos de relieve:

1° La infancia no recibe una instrucción adecuada y por lo tanto la labor educativa se reduce al moldeamiento de la conducta, lo cual únicamente implica la docilización y debilitamiento de los cuerpos.

2° En caso de no cumplir dichas prohibiciones que atentan en contra de sus derechos más esenciales y necesarios, serán castigados por romper tales reglas.

Dicha forma de educación se fomenta y celebra en casa, pues también en sus hogares están permanentemente supeditados a castigos y premios, por lo tanto, no le permiten al sujeto descubrir su deseo verdadero, por lo que sus necesidades más básicas tales como la alimentación, el sueño y el juego, están supeditados a tal sistematización.

El dispositivo escolar tiene importantes refuerzos: el cívico, el familiar, el médico y el religioso, siendo así la escuela un dispositivo disciplinario que se extiende hasta ser de tiempo completo.

No para todos, las experiencias son igual de negativas, existen casos donde la escuela resulta un refugio para algunos alumnos, ya sea porque en sus casas las condiciones son deplorables o porque han tenido la fortuna de estar en una escuela excepcional o se han encontrado un maestro que los enriquece; entiendo que existen casos aislados, pero en el presente escrito abordo cómo es que funciona el dispositivo en general y no en sus excepciones.

Los sistemas educativos como los conocemos actualmente con todas sus modificaciones, mejoras y transformaciones no dejan de revelar su profundo arraigo en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, que se caracteriza esencialmente por la negación de las emociones como parte integral en la formación del sujeto y por consiguiente el emplazamiento del imperio absoluto de la razón, situando al cuerpo, como mencionamos al inicio de este texto, como un apéndice fatalmente necesario, prohibiendo así el contacto físico y negando la necesidad de la fantasía como origen de la creatividad.

La escuela sigue siendo para el desarrollo del individuo casi el prototipo de la alienación social (Adorno, 1993, p. 75). La escuela no es eterna, ni universal, es advenediza: conviene a alguien, es expugnable, su aureola de civilización es revestida, por lo tanto, hay que ponerla en cuestión. Esta lección de Varela y Uria (1991, p. 13) abre un espacio comprensivo un espejo para el *logos*: posiblemente, la mejor manera de interpretarla pasa por una pregunta sobre los juegos de deseo que allí se tejen cotidiana e insidiosamente sobre el cuerpo. Allí, en ese tiempo clausurado, interrogar la *obra pedagógica* de las ejercitaciones y prácticas *inofensivas y civilizadoras* que se ejercen con todo el peso de *lo adulto y de lo social* con la intensión de labrar los cuerpos necesarios. (Moreno, 2009, p. 160)

Hasta este punto subrayamos que el cuerpo dentro de los espacios educativos únicamente ha sido tomado en cuenta para el control de niños y niñas, pero no como forma de aprendizaje, lo cual resulta en un absurdo, pues “los cuerpos en movimiento, los cuerpos expresivos de los juegos creativos, los rituales compartidos y las artes también son “buenos para pensar”” (Citro, 2014, p. 11).

Lo que tenemos en común como seres humanos es precisamente el cuerpo, por lo que debería ser obvio reconocer que percibimos, pensamos, construimos y nos relacionamos con la realidad a partir de éste, pero no lo es. ¿Por qué? ¿Se niega deliberadamente nuestro ser corporal o se afirma equivocadamente su irrelevancia? En el primer caso, diríamos que se niega con el propósito de manipular al sujeto, lo cual es la respuesta lógica, ya que en el segundo simplemente asistiríamos a una negligencia burda o ceguera injustificable.

De estos dos puntos contrarios que pongo en contacto, surge un tercero, sí existe una cultura de la negación del cuerpo que arrastramos desde Aristóteles, a la que se le carga su paso religioso ya sea católico o protestante, que está profundamente afianzado en la Ilustración, y al que posteriormente el discurso médico ha dado el tiro de gracia.

La negación del cuerpo se puede ver desde muchos puntos de vista, atendiendo a las condiciones materiales cotidianas en nuestro país observamos: el transporte público en las grandes ciudades, las casas cada vez más pequeñas, los trabajos sedentarios, el encarecimiento de comida saludable, entre muchas otras razones que no nos ayudan a estar conscientes y en armonía con nuestro cuerpo, por tanto, con nosotros mismos.

Lo que aquí pongo de relieve es que a pesar del sometimiento en que se encuentra nuestro cuerpo, vivimos con él, nos relacionamos a partir de él, pensamos con él y aprendemos con y a través del cuerpo, baste observar a un niño o niña que conoce el mundo a partir de palparlo, olerlo y saborearlo. Nos relacionamos con los otros partiendo de nuestros cuerpos, el contacto que establecemos con los otros es a través del cuerpo, el mismo lenguaje es adquirido e interiorizado a partir de nuestro cuerpo.

Esa corporalidad compleja es fruto de una historia y un contexto-afectivo familiar y social que se inscriben poderosamente en nuestra carne y la delimitan a partir de múltiples, reiteradas y sutiles relaciones, a la vez que esa misma carne es sede de nuestra agencia, creatividad, singularidad subjetiva e incluso de nuestra resistencia político cultural. Esto nos enfrenta al desafío de analizar estas complejas dimensiones de un cuerpo que es objeto de poder y a la vez encarnación de nuestra agencia. (Citro, 2014, p. 11)

Un par de observaciones obvias me permitieron dar cuenta cómo la escuela controla a los cuerpos y evita que sean un medio de aprendizaje creativo, de liberación y de comunicación, limitando nuestro lenguaje y por tanto reduciendo nuestra capacidad de relacionarnos con el otro y con *nosotros mismos*.

Las comprobaciones que podemos buscar son evidentes y palpables, por ejemplo, un síntoma inequívoco es el sobrepeso y la obesidad, que en conjunto constituyen el principal problema de salud pública en el país, tal síntoma es muy significativo, pues además de poner en evidencia el grave problema de nutrición, nos habla de cómo hemos aprendido a relacionarnos con nuestro cuerpo y con el otro, ¿nos nutrimos del otro o sólo lo devoramos sin asimilarlo?

Otra observación obvia que podemos traer a cuenta es: qué hace nuestra sociedad con mayor devoción, cómo llena sus tiempos libres, cuáles son los rituales de las sociedades actuales, observamos por ejemplo que entre un número notable de oficinistas, estudiantes de nivel superior, burócratas, maestros, es decir adultos, urbanos activos económicamente en su mayoría encerrados lunes a viernes entre escritorios y computadoras, tienen como actividad favorita asistir a los centros de diversión nocturna y fiestas en general, es decir lugares donde puedan bailar, tener contacto físico, preferentemente sexual e ingerir enervantes, principalmente alcohol, lo cual nos pondría de relieve su necesidad de juego corporal.

Entre los grupos más jóvenes, también en zonas urbanas, observamos que después de la escuela realizan actividades como: el parkour, danzas urbanas como el slam, el break dance, recorridos en patineta, patines, bicicleta, partidos de fútbol, o simplemente el hecho de salir de sus casas y hacer ronda en la cuadra, muchas veces acompañados de la ingesta de enervantes.

Ambos casos nos recuerdan, la antes mencionada, hora del recreo escolar, este tipo de desfogue corporal pareciera ser el recreo de los adultos. Un permiso social para la des-enajenación a través del juego corporal, que no siempre resulta des-enajenante.

En los infantes observamos el juego libre.

Podríamos mencionar varios espacios de liberación individual o colectiva, no obstante, es ocioso, pues lo que salta a la vista es la necesidad de poner en juego y en riesgo el cuerpo para generar experiencias que les permitan emocionarse y expresarse casi eufóricamente. Es claro que lo que nos revelan este tipo de rituales, es la profunda opresión que ejercen las esferas escolares y laborales y su necesidad de reintegrarse consigo mismos y con el todo.

Encontramos, justamente, que la pérdida de la eficacia simbólica reanima aquello que del cuerpo no pasa por la palabra, la carga que pugna por salir de la manera que puede. Al dejar de ser dicha eficacia plenamente operatoria, se pierde su capacidad performativa de subjetividad, favoreciendo el acting-out y el pasaje al acto. Es la interpelación la que propicia la emergencia de un sujeto. (Matorell, 2005, p. 6)

Por tanto lo que nos revelan todos estos ejemplos, es que el ser humano necesita poner el juego su sí mismo de forma completa y en libertad, lo cual nos impele a realizarnos, a sentirnos vivos a poner en acción nuestras capacidades creativas ya sea en sentido simbólico o en el acto en sí mismo, lo que nos resulta enajenante es reprimir nuestras capacidades creativas, y según el análisis aquí desplegado la escuela está funcionando como una institución enajenante en vez de funcionar como un espacio creativo.

A continuación, usted leerá el apartado de cómo es que he realizado la investigación, en éste usted podrá constatar que he llevado un método específico para investigar y cuál ha sido el proceso y al mismo tiempo declaro las observaciones que me he hecho para que exista congruencia con la epistemología expuesta, además de dar cuenta de cómo estoy *yo misma* investigando.

Capítulo III. Cómo conocemos que conocemos lo que conocemos.

Cómo se construye un mandala o las capas de la cebolla.

A veces las miradas
toman la forma de lo que miran.
Algo inefable y débil
como la llama
o las alas de la mosca.
A veces las miradas
inventan lo que miran.
(Flores en Fonseca, *et. al*, 2017, p. 107)

La *Epistemología del Caracol* le impele a jugar con la geometría, hasta este punto usted ha imaginado la espiral, el choque de una línea entre otra para ver la emergencia de un tercero y el movimiento entre ellas, estas formas en un inicio se presentan abigarradas, piénselas como un juego sin límites, ni reglas, es un divagar en las formas, en la forma.

La palabra forma, tiene su origen en el latín y significa figura o imagen, ésta última tiene su origen en el latín *imago* que significa retrato. En este apartado la propuesta es divagar sobre el retrato que hice de *Las Flores*, cómo es que nace esa imagen o bien cómo fue que parí esa imagen.

La importancia de entender la forma, la figura, es que en sí misma significa algo, tal como dije en el capítulo epistemológico “al mismo tiempo que es fondo es forma, porque de su fondo emerge la forma y de la forma emerge el fondo”, en este sentido Duvignaud señala:

es sorprendente que ni la estética ni la historia del arte se hayan preocupado de saber cómo un cambio en la representación del cosmos y de la imagen del hombre suscita una alteración de las formas y la comunicación, y cómo esas transformaciones de forma pueden alterar la idea que el hombre tiene de sí mismo y del mundo. (1997a, p. 107)

Esto quiere decir que la emergencia de una *forma* es resultado de una transformación y que a su vez, la *forma transformada* altera la idea *prestablecida*. El juego de la *figura – fondo* es muy amplio, podemos ver cómo es que *uno* surge del *otro* al ponerse en contacto, este juego nos deja claro que sin fondo no hay figura y sin figura no hay fondo, por lo tanto aquí observamos que cada cosa que se mira en sí misma es una totalidad, *el cosmos es atómico*, tal como explicamos en la *Epistemología del Caracol*.

Este juego lo podemos encontrar en todas partes, pero aquí nos interesa verlo en la *Pedagogía Gestalt*²². “Gestalt es una palabra alemana que significa forma, configuración, figura” (Mar, 2010, p. 135) lo importante de esta pedagogía es que nos impele a ver que “el objeto no tiene una forma, es una forma, una Gestalt, un todo específico, delimitado, estructurado y significativo” (Ginger y Ginger, 1993: 41, en Mar, 2009, p. 145).

La *forma* de la investigación, es decir su metodología, ha emergido de un *fondo*, la *Epistemología del Caracol*, estas se alimentan *una* a la *otra* y transforman la idea de *mí misma* y la concepción de éste universo que investigo, generando choques entre líneas de las que surgen terceros infinitos.

El universo, la totalidad, el todo, el cosmos, el *uno* que investigo tiene un nombre dentro de la Pedagogía Gestalt, el *campo*, como noción es muy amplia porque abarca la enormidad de todo lo que se investiga, lo cual quiere decir que no solo es el espacio físico donde suceden las cosas, también se trata del espacio simbólico, es un *cosmos* total y complejo en sí mismo.

Entendido como el espacio donde convergen elementos mutuamente interdependientes y que en la acción le dan sentido a las cosas: hechos y acontecimientos. Junto con este concepto, tomaremos otro, uno operativo eminentemente relacional y que es consustancial al de campo; se trata del concepto de contacto. (Mar, s.f, p. 1)

Para poner un ejemplo, imaginemos que soñamos y yacemos dormidos en la cama al mismo tiempo que estamos despiertos en el espacio simbólico, estamos en dos lugares a la vez, estamos aquí (espacio físico) y en el sueño (espacio simbólico), somos los que duermen mientras despiertan.

El sueño se sueña necesariamente a partir de donde nos posicionamos y estamos, cómo hemos conformado nuestro espacio simbólico y cómo nos hemos relacionado con los otros. Lo anterior pone de relieve un tema principal, cómo es que sueña quien sueña, lo que se traduce en cómo es que investiga quién investiga. Nos surge una pregunta: ¿el investigador cómo se posiciona en la investigación? ¿Quién es? ¿Por qué debemos confiar en él?

²²La psicología Gestalt es una teoría de la percepción surgida en Alemania en el marco de la revolución del conocimiento de fines del siglo XIX y principios del XX. En el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el existencialismo, la fenomenología y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo y la filosofía Zen, emerge la psicoterapia de la Gestalt. (Mar, 2007, p. 94)

Si ponemos atención al sueño es algo que mientras sucede: integra. Por eso es común que al escuchar algo o recibir algún estímulo reaccionamos en el sueño, lo cual detona que el sueño tome nuevos rumbos, el sueño nunca llega a un punto de culminación ni de rigidez, el sueño está siendo, es un pasaje que nos permite visualizar y vivir una realidad aparte por un momento que nos integra. En este caso la investigación debería funcionar como un hecho integrador.

El concepto del campo permite al investigador entender que el campo se conforma permanentemente y que por lo tanto no se llega a un campo predeterminado, comprende a cabalidad la importancia de su presencia, de su saber, de su investidura y actuará en consecuencia. (Mar, s.f, p. 6)

Mientras escribía este trabajo, alguien me preguntó: ¿Yo cómo sé que lo que me dices es cierto?, en realidad usted no puede saberlo, eso es todo.

Aquí se tendría que acabar este capítulo, pero no será así porque la premisa es jugar y divagar esta metodología de investigación, entendamos tal ejercicio de divagación como “lo que llamamos “estética” aparece entonces como actividad sin objeto, desprovista de toda eficacia, sin duda coloreada por el “espíritu del tiempo” o por hábitos de la civilización, pero siempre abierta a todas las combinaciones posibles”. (Duvignaud, 1997a, p. 11)

Divaguemos en observaciones de vida cotidiana, para indagar sobre un objeto por ejemplo utilizamos premisas que tomamos como válidas, éstas nos parecen indudables y las aceptamos en su totalidad sin siquiera cuestionarlas, las damos por hecho. Un ejemplo de estas premisas válidas es: yo veo, yo escucho, yo palpo, yo degusto, yo huelo, se trata de pruebas sensoriales que aceptamos en la mayoría de casos, aceptamos que demuestran un hecho, por lo tanto: “siento, luego mis datos sensoriales existen.” (Clemente de la Torre, 2011, p. 45)

Tal afirmación nos presenta un problema, que es el mismo que me plantearon, yo cómo sé que ves lo que dices que ves, o también cómo sé que ves lo que ves, cómo puedo saber que escuchas lo que escuchas y no escuchas algo diferente a lo que yo escucho, no podemos saber lo que *en realidad* los dos escuchamos, no podemos saberlo, no.

En primer lugar, la invitación es a que usted lector crea (como un acto de fe), que el taller con *Las Flores* se realizó, si usted decide no aceptarlo tenemos dos posibles soluciones: la primera, leer sin que le importe el hecho histórico y aceptar que al momento de leerlo y escribirlo, crea (como un acto creativo). O no leerlo.

Supongamos que usted me cree, si es así, entonces podemos profundizar en la problemática, cómo saber si lo que vi en realidad sucedió de ese modo o en realidad sucedió algo distinto y yo no me di cuenta.

Esto nos trae ahora otro problema más, si pensamos que las cosas que sucedieron tienen una esencia real fuera de mí, se trata de una postura realista desde el punto de vista filosófico, la cual podríamos definir así: “En el realismo se postula la existencia del mundo externo objetivo e independiente de la observación, generador de los datos sensoriales. Dicho postulado explica las correlaciones entre los datos sensoriales de diferentes individuos”. (Clemente de la Torre, 2011, p. 45)

Según ésta afirmación se puede pensar que existe un mundo externo objetivo e independiente y separado del mundo interno que es subjetivo, esta afirmación resulta contradictoria desde la *Epistemología del Caracol*, ya que desde ésta lo que es adentro es afuera, no hay separación, pues no existe un interior y un exterior, por lo tanto no hay un mundo objetivo y uno subjetivo, para divagar en el tema tomemos como punto de partida su punto contrario, para ponerlos en contacto y ver la emergencia de un tercero:

El solipsismo surge de la constatación, que toda percepción del mundo externo está en el mundo interno y privado de nuestra mente en forma de datos sensoriales.
A partir de allí, se decide que el mundo externo no existe y que todo lo que llamamos de ese modo no es más que una construcción mental. (Clemente de la Torre, 2011, p. 48)

Este otro enfoque sentencia que sólo quien lo piensa existe mentalmente, el resto de las cosas, las personas o pensamientos fuera de sí mismo no existen, el punto es que según el solipsista “tampoco existen sus manos ni su cuerpo” (Clemente de la Torre, 2011, p. 48), cómo podríamos aceptar una postura así, si precisamente la *Epistemología del Caracol* nos impele a repensar la fragmentación del cuerpo y de la mente, a pesar de que no acepto este pensamiento solipsista, la divagación en éste me permite poner de manifiesto algunos puntos necesarios para explicar la metodología de investigación de este trabajo.

“El filósofo irlandés G. Berkeley (1685-1753) demostró que esta idea (el solipsismo), que linda con la demencia, es perfectamente defendible en términos lógicos.” (Clemente de la Torre, 2011, p. 48) En este sentido, lógicos dentro de la lógica aristotélica, que tiene como fundamento la linealidad, progresión, fragmentación y principalmente la racionalización de todo, aún del cuerpo, las emociones y las sensaciones, por lo que el solipsista puede razonar y hacerlo muy bien en términos lógicos aristotélicos y al final de la discusión, puede hacer el razonamiento de que todos aquellos que lo contradicen son parte de su razonamiento y que lo más razonable es que el mismo es una cabeza flotante que razona.

El solipsismo es una demencia perfectamente lógica. Esto nos lleva a constatar que el rigor lógico no es un criterio suficiente de verdad para una doctrina, aunque, por supuesto, toda ideología que pretenda ser verdadera debe ser impecable en su argumentación lógica. (Clemente de la Torre, 2011, p. 49)

Ahora tenemos otro problema: lo lógico no siempre es verdadero, pero todo lo verdadero debe ser lógico, aparentemente el positivismo tiene una respuesta a este problema. “Comte (1798-1857), propuso entonces, depurar la filosofía de toda metafísica limitándose a frases “positivas” de demostrada validez.” (Clemente de la Torre, 2011, p. 49)

En la sentencia anterior lo que se pone de relieve es que todo debe ser verificable, en este sentido podría ser verificable a través de la constatación de los hechos por la vía de lo sensorial: ver, palpar, medir, lo cual también debe ser lógico y positivo. El positivismo ha sido acogido muy bien y de él ha surgido el “neo-positivismo”, el cual puede explicarse en la siguiente frase: “limitarse exclusivamente a emplear frases con sentido” (Clemente de la Torre, 2011, p. 50) las frases con sentido deben ser verificables.

Respecto a nuestros dos temas anteriores, “el positivismo se opone al realismo, no demostrando su falsedad, sino declarando que no tiene sentido. La negación de una pseudofrase también es una pseudofrase, según lo cual, el positivismo no solo niega al realismo, sino que también al solipsismo”. (Clemente de la Torre, 2011, p. 50)

Siguiendo estas ideas la investigación debe ser verdadera, tener sentido, ser lógica, verificable y positiva, sabemos que deben ser lógicos en sentido aristotélico, divaguemos: lógica viene del griego *logos*, que significa razón o palabra, que a su vez viene del latín y significa creer o pensar, en este sentido Beuchot dice: “la razón es lo más propio del hombre, no debe extrañar que todas sus acciones estén regidas por ella, a diferencia de los animales irracionales, guiados por el instinto”. (2011, p. 11)

Personalmente sí me extraña esta importancia de tener que diferenciarnos de los animales, que son instintivos, dicha palabra viene del latín *instinctus* que se divide en dos *stingere* que significa: pinchar, instigar e *in* que significa en el interior. Verifiquemos: yo siento esta clase de pinchazos en el estómago, ¿usted en dónde los siente?, aquí las respuestas pueden ser muchas, pero imagino que nadie siente pinchazos en el cerebro porque éste no tiene terminaciones nerviosas.

Una vez hechas las verificaciones sabemos que no solo los animales sienten pinchazos interiores que los guían, nosotros los humanos también los sentimos y nos dejamos llevar por ellos, por lo tanto, podemos decir que la afirmación de Beuchot es falsa.

Más allá de comprobar su verdad o falsedad el punto es desentrañar si vale la pena someter todo a un juicio racional y verificar su verdad, si decidimos hacerlo estaríamos desechando los pinchazos, esta discusión tiene sentido porque podemos verificar que es imposible pensar sólo razonando, imagine asistir a la investigación únicamente pensando, sentarse a razonar y escribir, sin sentir los dedos ni la espalda, y sentenciar ahora sólo escribo con sentido y con lógica.

Eso es imposible, no podemos hacerlo porque no estamos fragmentados, mientras razono me pincha el estómago, mientras observo siento, cuando escucho también pienso y siento, tanto pensamientos, como sensaciones y emociones acuden a mí en el instante en que investigo, si quisiéramos lograr los supuestos positivistas tendríamos que ser un cerebro flotante para que nuestro cuerpo no nos estorbe y nos interrumpa en nuestros interesantes razonamientos.

Precisamos de una epistemología que se desligue de la lógica en la que la razón tiene una predominancia absoluta, porque sentimos, porque nos emocionamos, porque tenemos deseos ocultos y debajo de nuestros objetivos de investigación subyace una vida secreta e íntima, este ser viviente que desde la profundidad también investiga, somos nosotros mismos.

No obstante, de ser nosotros mismos en la investigación parece que estamos separados de nosotros, como si tuviéramos un traje de investigador que se quita y se pone, esto no funciona así, lo que sucede es que nos enajenamos de nosotros, por eso parece que tenemos una vida secreta, la enajenación “consiste esencialmente en convertirnos instrumentos de nuestros instrumentos. Ésta es la estulticia contemporánea, su ceguera frente a la técnica” (Paz, 2013, p. 18).

El opuesto a la enajenación, desde la Pedagogía de la Gestalt es la noción de *contacto*, “se entiende por contacto la capacidad del sujeto de reconocer sus propias necesidades y darles respuesta en una interacción constante por su entorno” (Mar, 2009, p. 144).

El *contacto* con nosotros mismos, son momentos de reconocimiento que surgen como figura, son momentos de entendimiento que implican una visita al interior de nosotros mismos, por lo tanto, de estar conscientes de nuestras necesidades, emociones y sensaciones y al mismo tiempo estar en atención con los otros, el *contacto* es un ir y venir que oscila en la frontera del entorno y el *sí mismo*, esto significa que el *campo* y el *sí mismo* siempre están en relación y comunicación, debido al *contacto*.

Si al investigar logramos hacer *contacto* con *nosotros mismos* y el *campo* el resultado será una investigación más transparente en el sentido de que podremos ver a través de ella a quien escribe y no únicamente lo que escribe.

“Ya Bachelard sugería la idea de una epistemología que se desligara de las prescripciones de una lógica cartesiana o euclidiana. Porque la epistemología nos hace cómplices de aquello mismo que examinamos”. (Duvignaud, 1997a, p.15) por estas razones es que acudo a formas de investigación que no me impelen a deshacerme de mi misma al investigar, acudo a la investigación como se acude al juego en el sentido que Duvignaud (1997a) lo explica, el juego sin pretensiones, el juego libre, que no busca utilidad, ni competencia.

Me valgo de otras formas, las lúdicas y totales (Gestálticas), y no de las positivistas, realistas, ni solipsistas ya mencionadas, por unas razones muy concretas, la primera porque el hecho de investigar implica siempre una búsqueda personal, siempre es la respuesta a una pregunta propia que vive en la entraña no en la razón, por ende, me resulta escatológico sacarme de mi misma y ser un cerebro flotante, y además de escatológico resulta imposible. Debido a su imposibilidad, necesariamente dichas investigaciones resultan sospechosas por su afán fragmentario, lógico y progresista.

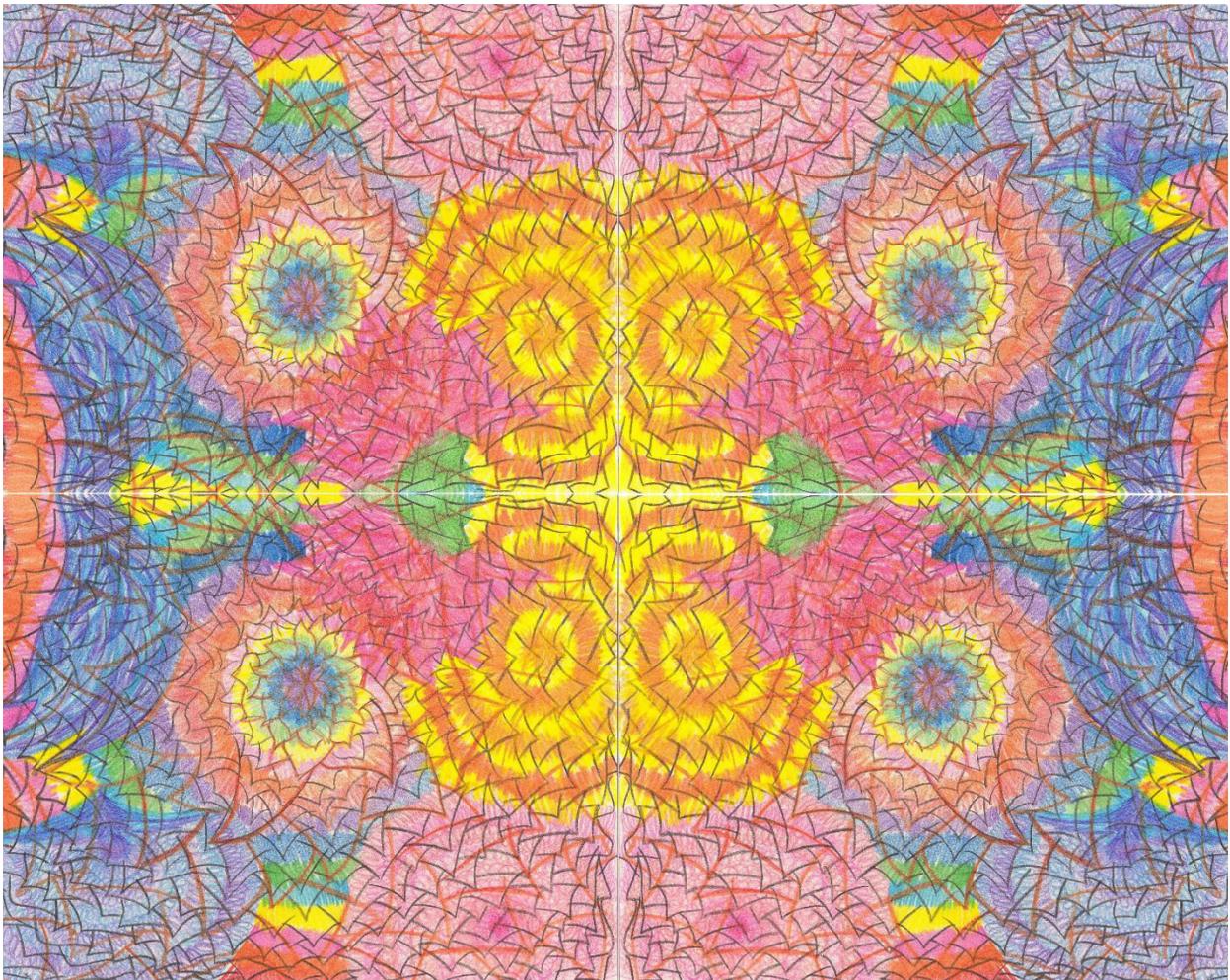
La otra razón para acudir a la presente metodología es porque siguiendo a Duvignaud, “probablemente se necesite otro paso distinto otra epistemología para hacer frente a esas manifestaciones irrepetibles e inopinadas que son la fiesta, la creación artística, los sueños, la práctica de lo imaginario que es el juego” (1997a, p. 16) en este trabajo precisamente analizamos la vivencia con *Las Flores* que es al mismo tiempo fiesta, creación artística, sueño y juego.

Este capítulo teórico - metodológico de investigación es una invitación a entender el juego a través del juego, es el espiral del caracol jugando sobre su propio eje, el taller de las niñas visto como un juego, el juego de vivirlo y documentarlo, el juego de analizarlo y escribirlo, de su parte el juego de leerlo, y como le decía a raíz de aquella pregunta que ha sido el motor del capítulo, puede ser que usted me crea o puede ser que lo crea, el caso es jugarlo.

A manera de subcapítulo, ahora usted leerá cómo es que he ido trazando la investigación en concreto, cómo es que he logrado relacionar los conceptos con la experiencia.

Primer juego: el trazo de la figura.

Vamos a dibujar la investigación: los trazos se intercalan entre los que son dependientes e interdependientes, los trazos son los elementos que componen el trabajo. En algunas cosas parece que hay una sensación de independencia e individualidad, no obstante, con el paso del tiempo me queda claro que cada experiencia, vivencia y situación influye en la investigación, en la interpretación de los datos, en la misma realización del taller con *Las Flores* y en la redacción del texto completo y que a su vez todas éstas influyen en cada esfera, esferas en el micro-cosmos y en el macro-cosmos. Haciendo una metáfora entre las líneas de la investigación y los fractales:



Elaboración propia.

...aunque a simple vista el borde parezca estar salpicado de puntos aislados, puede demostrarse que el conjunto total es conexo (de una sola pieza), ya que siempre puede hallarse, a cierta escala, un filamento que cubra la ruta entre dos puntos aparentemente separados. (Talanquer, 2009, p. 41)

Por tanto, la investigación se constituye como un dibujo abigarrado, líneas entrecruzadas líneas que atraviesan todo, se trata de un proceso no lineal, pues el hecho de observar algo de manera lineal implica que debería tener un antes y un después, que para todos los efectos hay una causa y que son correspondientes y unívocas, por lo tanto, que todos los procesos son evolutivos en una línea ascendente y unidireccional, el problema es que nada que esté vivo tiene estas características.

Las observaciones y los hallazgos que obtuve no son lineales, lo cual implica que van en muchas direcciones, sus causas y efectos son multidireccionales y sus formas pueden ser circulares, espirales, elípticas entre otro sin fin de variedades, haciendo la analogía entre los fractales, los hallazgos y las observaciones, “los fractales, son sin duda alguna parte fundamental del nuevo lenguaje de la complejidad y el caos, y uno estaría tentado a decir que habitan esa frontera tan sutil entre el orden y el desorden” (Talanquer, 2009, p. 77)

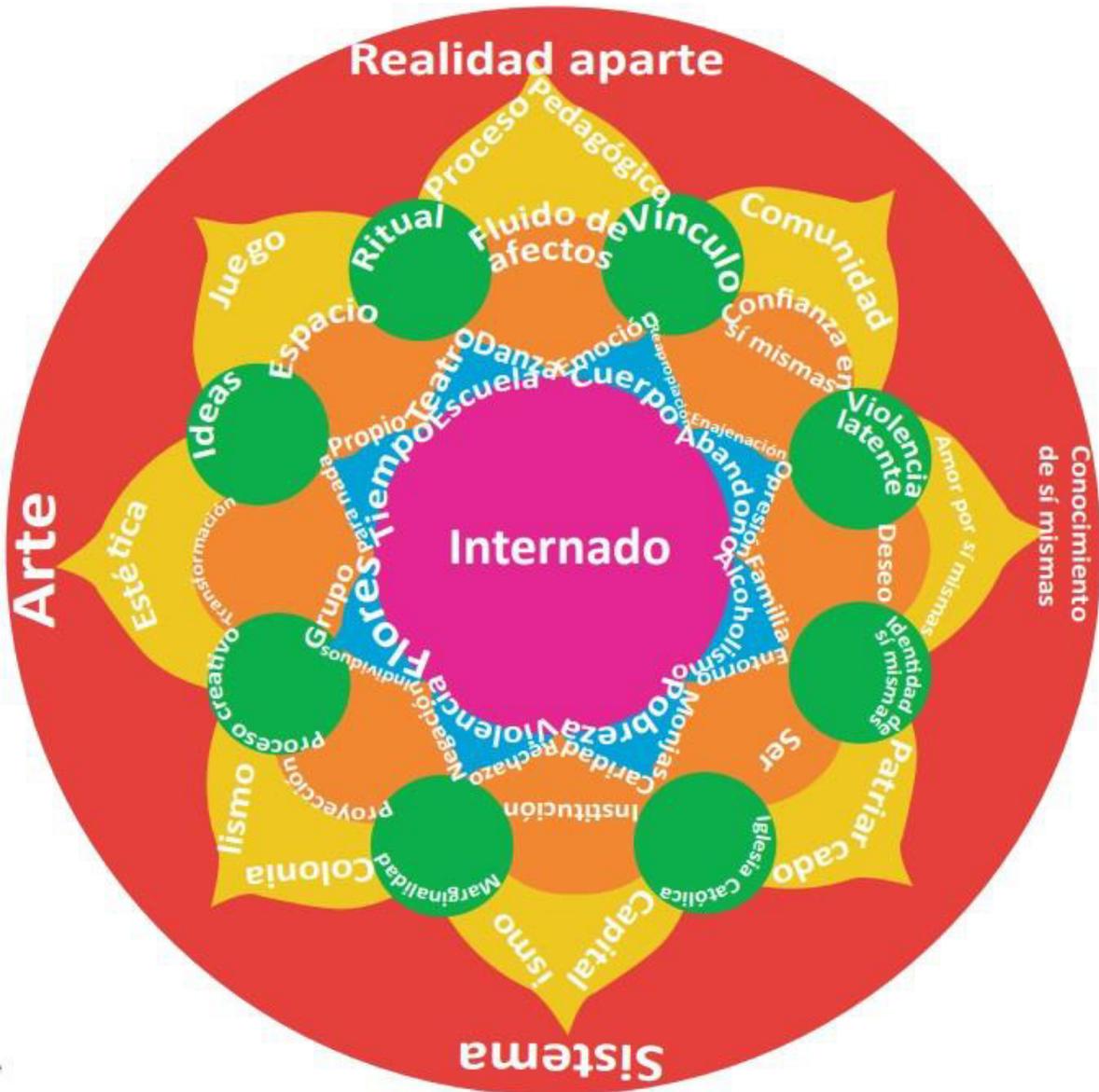
Al hacer los trazos se genera un movimiento permanente que oscila entre el caos y el orden, oscila, no se detiene nunca en ninguno de los extremos y en su movimiento genera un tejido, por tanto, la multidireccionalidad y la interdependencia han convertido a los elementos iniciales en asuntos complejos, se desarrollan de forma multidimensional y se deben observar desde muchas aristas. Las formas y estructuras que lo conforman tienen un entramado profundo, pues a partir de una línea se derivan otras y que de esas se derivan otras, lo que genera un todo integrado que es más que la suma de sus partes, a este todo integrado le llamamos *campo* es “la totalidad de los hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes” (Calvin y Gardner, 1997, p. 9, en Mar, 2011, p. 139)

El punto significativo que da vida al trazo por tanto al proceso de investigación, a este texto y al taller es *el cambio*, aceptar que todo cambia, que lo único constante es el cambio, por lo tanto, al mismo tiempo que todo cambia, todo permanece, como en el *I Ching* donde observamos *un germen*, el hexagrama es un indicador de la situación esencial que prevalece en el momento que se origina. Este supuesto implica cierto curioso principio al que desde el lenguaje occidental podemos llamar *sincronicidad*, un concepto diametralmente opuesto al de la causalidad, esta explicación según Jung. (*I Ching*, 1998, p. 25).

Sabemos que todo ser vivo y por tanto cambiante tiende a la entropía, en otras palabras, todo tiende a morir, a desaparecer, a terminar y a desorganizarse, una vez que ha alcanzado su

máximo punto de orden sobreviene de nueva cuenta el caos, pensando el caos como máximo punto de orden o pensando en orden como máximo punto de caos, este principio de movimiento es que me interesa pues es lo que ha mantenido vivo el proceso, este movimiento es el que traza la figura.

¿Usted a qué figura ha llegado?, yo llegué a un mandala, que es en sí mismo una síntesis del trabajo, se trata de un fractal el cual contiene la imagen de sí mismo en cada una de sus partes, y que al mismo tiempo genera una impresión integral del todo.



Realización: Miguel Romero.

Estas singularidades presentadas me llevaron a una metodología cualitativa, específicamente a un estudio de caso, pues se trata de una metodología flexible, muy elástica que es capaz de ajustarse a las necesidades del trabajo y no viceversa, siguiendo a Stake el estudio de caso:

Lo presento como interpretación. Lo que pido que se reconozca es mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso. Reconozco que mi forma de actuar no es “la forma correcta”. [...] Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad. (2010, p. 71)

Elegí hacer un estudio de caso, porque las cosas que yo le quiero contar en este trabajo, no se podrían decir a través de números, por ejemplo, si yo a usted le diera únicamente una estadística del tema, le diría: la infancia de México entre 2 y 5 años tienen gravísimos problemas de pobreza, no tienen educación, ni salud y su integridad peligra a cada instante, probablemente se admiraría y alzaría la ceja, diciendo: -es una pena.

Pero en el fondo eso no le dice nada, porque en su cabeza ha surgido un número, una tabla, una gráfica, una estadística. Lo que quiero es que usted sepa que no he trabajado con estadísticas, aunque sí se las anexo, sino que he danzado con niñas verdaderas, que tienen ojos y nombres, que son de carne y hueso, que están vivas y palpitan con muchísima fuerza en las hojas de este encuentro en el que yo le cuento todo sobre nuestra travesía lúdica.

El hecho de hablar de personas y no de estadísticas encierra en el acto mismo la postura de quien mira, la investigación está hecha para alguien: usted, y para *Las Flores* quienes son la poesía que vive en las hojas, la investigación en este sentido tiene una razón de ser, la comunicación de algo que me resulta vital, por tanto, la vida solo puede observarse en la vida misma, no en los números.

Esta investigación por tratarse de la vida, se presenta infinita como los fractales, “la estructura final está repleta de salientes y entrantes que son resultado de la presencia de lo que se denomina *inestabilidades ante crecimiento*”. (Talanquer, 2009, p.68) a cada paso surgen nuevos temas, nuevos problemas, nuevos enfoques, por esta razón una metodología cualitativa resulta la más adecuada para atender la emergencia permanente de temas que surgen como ramificaciones de las ramificaciones y que ayudan a construir el todo.

He decidido hacerlo de esta manera porque según Stake: “en un proyecto de investigación cualitativa, los temas aparecen, crecen y mueren. En la investigación cuantitativa, a medida que un tema adquiere una mayor precisión e importancia, se inicia un estudio paralelo o subsiguiente; y el actual mantiene intactos sus temas” (2010, p. 29).

Precisamente en este trabajo desde el principio he tocado muchos temas que en la medida que profundizo han perdido relevancia, se trata de temas que han ayudado a construir la investigación como una totalidad, pero que una vez que los he agotado los abandono, este proceso ha requerido una escucha muy fina para saber y sentir cuando el tema no da más de sí mismo y le abre la puerta a otro tema, apelo al movimiento de los temas.

El punto clave de esta metodología es mantenerse en movimiento, porque todo cambia de manera vertiginosa, el mismo Duvignaud señala: “si buscamos la perennidad de las formas, nos inmovilizamos” (1997a, p. 16).

Hasta este punto he dicho que la investigación es dinámica, es lúdica, por lo tanto, no tiene ningún fin utilitario, surge de un posicionamiento político, su fin último es la comunicación de la vida, consecuentemente, la investigación debe funcionar de la misma forma que el arte, siguiendo a Adolfo Sánchez Vázquez:

Una vez que se reconocen los rasgos específicos del reflejo artístico y de la realidad reflejada se puede abordar el problema del valor cognoscitivo del arte, pero, a la par con ello, no hay que perder de vista que, al reflejar la realidad, el artista se refleja a sí mismo, y a través de él, su época, su clase y que el arte no puede reducirse –como demuestra su historia- a su valor cognoscitivo. (1981, p. 20)

Es decir, la investigación aportará o no en un sentido cognoscitivo, no obstante, ahí no radica su mayor valor, por su especificidad la investigación da cuenta de la realidad desde la que se construye y a la que proyecta, la forma de investigación en sí misma representa sus principios epistemológicos, ontológicos, éticos y estéticos, los cuales emergen en relación a la necesidad de su tiempo y su espacio.

“Como trabajo concreto, tiene un carácter específico, peculiar que obedece a las peculiaridades de la necesidad humana, del contenido y de la forma. El resultado –la obra de arte- se caracteriza también por su singularidad”. (Sánchez, 1981, p. 105), la singularidad más relevante de esta investigación son *Las Flores*.

Esta metodología me impele a hablar de *Las Flores* en particular, porque si le hablo de lo que dicen los libros sobre la infancia le diría: en la etapa de desarrollo entre los dos y siete años pueden distinguir formas y colores y además agruparlos, eso es algo muy general, y la verdad es

que no todos entre dos y siete años pueden agrupar formas y colores, porque algunos no tienen colores más allá de las blancas paredes y tampoco hay otras formas más que las de las rejas, las ventanas y las puertas cerradas, que son su visión de cada día, paulatinamente iré hablando de todas esas puertas cerradas para la infancia de nuestro país.

Por esto he decidido traerle la historia de lo que he vivido con *Las Flores*, porque así usted sabrá cómo se llaman, cuántos anhelos tienen, qué piensan, cuándo se emocionan y por qué. De esta manera no generalizamos y le damos su lugar a cada quien.

Siguiendo a Riessman: Lo que un estudio narrativo profundo de un caso singular puede añadir es mostrar cómo las estructuras sociales más grandes van calando en la conciencia individual y en la identidad y como estas “personalidades” socialmente construidas se desarrollan para (y con) una audiencia, en este caso el oyente/intérprete (citado por Trahar, 2010, p. 52).

A través de la investigación singular doy a conocer problemáticas que se encuentran en la sociedad, siguiendo la *Epistemología del Caracol* sabemos que lo que es adentro es afuera, por esto podemos tener la dimensión de los conflictos sociales que aquí se analizan, es decir estoy investigando la educación, pero la educación es parte de un hecho público y social, por tanto retomando la metáfora fractal, en el problema educativo se contiene la complejidad y la dimensión del problema social, y el problema social contiene también la complejidad y dimensión del problema educativo.

“En este sentido, podemos decir que la geometría fractal está constituida por una infinidad de elementos, cada uno de los cuales representa una transformación geométrica completa y única”. (Talanquer, 2009, p.43), para ubicar dentro de estos elementos un punto de partida, me ubicaré en el primer momento en sentido cronológico:

Al inicio de la investigación lo que he hecho es reunir información sobre la infancia, qué cosas deberían hacer y saber, qué cosas idealmente suceden en la escuela, qué instituciones los amparan, cuáles son sus derechos.

Una vez hecho este trabajo, decidí ir con las niñas del internado, tenía la información de los libros, tenía mi experiencia como maestra de teatro y danza, y tenía también una vaga idea de quiénes eran ellas, así que les diseñé un taller de teatro y danza, me he divertido muchísimo y ha sido sumamente importante porque en él traté de sintetizar todo lo que yo había aprendido en estos años como actriz, como maestra y como alumna.

Elaborar toda esa experiencia no fue fácil, tomé por ejemplo los ejercicios más divertidos y los que sabía que funcionaban en esas edades, seleccioné la música que a lo largo de los años me

había dado cuenta que era la favorita de los niños y las niñas, es más recogí lo que ellas mismas me habían dicho nueve meses antes, justo el día que las conocí al dar función.

Mi taller quedó por escrito y una vez que había terminado de planearlo, empecé con las clases.

Este es casi otro círculo de la espiral, que no pude cerrar, porque desde la primera clase no funcionó el taller, no había condiciones para hacerlo, entonces sí que tuve que poner en práctica, no en escrito, todo lo que sabía y dar la primera clase, salió más o menos, yo no estaba satisfecha...

Al salir escribía en mi *Diario de Flores*, el cual es un diario de campo que me sirve para guardar las impresiones de todo lo que he hecho, el cual sólo leo yo, es ahí donde escribo todas las cosas que he visto, que he pensado, que he sentido, lo que hicimos, lo que esperaba hacer y no hicimos y todo lo me inquieta ahí también lo escribo. Por cierto, casi al final he hecho grabaciones.

El círculo no se cerró y habiendo aprendido de esta experiencia, replanteé la clase, la discutí con Luzma porque me asesora, y también con otros maestros, amigos y todo aquel que quisiera escucharme. Llegué a la segunda clase, algunas cosas quedaron mejor, pero de cualquier modo tampoco salí satisfecha, esto se ha repetido cada día y cada vez, es por eso que le digo que se trata de un espiral, porque cada vez que pienso que se cierra el círculo se abre uno nuevo.

Finalmente logré re-signar mi clase, lo que implicaba re-signar mi experiencia, mis conocimientos, mis saberes, mis seguridades y mis más profundos secretos, lo cual ha sido un proceso de profundo desapego a mí misma y he vuelto a empezar, lo hice porque me lo ha dicho Pessoa:

De todo, quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba
siempre comenzando,
la certeza de que
había que seguir
y la certeza de que sería
interrumpido antes de terminar...
(Pessoa, 2007, p. 45)

Cada clase un poco menos preocupada, re-planteaba mi clase y otra vez era totalmente transformada, cada día que cambiaba mi clase también yo me iba un poco transformada, con menos certezas, pero más abierta. En fin... sucedió y llegué al final del taller que fue difícil, pero acabó de un cierto modo.

Después caminé sobre los pasos que había dado, leí el diario, vi las grabaciones, leí otras cosas y escribí. Ahora mismo la espiral sigue abierta y como todo seguirá abierta eternamente,

pero eso no importa, lo que me ocupa no es cerrarla sino narrar su proceso: al principio tuve la idea de que el taller había tratado de una cosa: del teatro y de la danza y sin afán de desencantarlo poco ha tratado de eso, me saltan a la vista tantas cosas, que ahora sé que la danza y el teatro son el estómago de mi trabajo, pero también tiene corazón, pies y ojos.

En el centro estaba el internado, de ahí ha surgido el teatro y la danza, de ellos ha surgido otro tema, de ese ha surgido otro y de ese uno más haciendo una red infinita de comunicación, colores y formas, había nacido una flor radiante en forma de mandala, es por esto que cada que escribo todo cambia, todo se precisa. No se sorprenda si cada vez encuentra más o diferentes preguntas de investigación y los objetivos cambian.

El tema de este texto, son tres que han devenido en otros tres y que al final del día se vuelcan en otros tres haciendo una espiral infinita de trinidades, el tema primero es el teatro y la danza en la escuela, pero de eso poco queda...

Stake precisa que: “a la mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender (theta mayúscula) en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño”. (2010, p. 21)

También cambia el título, cambian las ideas, todo cambia y justo cuando creo que por fin he encontrado el hilo negro y tiro fuerte, sale un hilo de otro color generando todo caos y todo movimiento por lo que vuelvo a empezar, ya no me preocupo porque Pessoa me sigue diciendo:

Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente,
de la búsqueda...un encuentro.
(Pessoa, 2007, p. 45)

Lo disfruto porque cada vez encuentro cosas nuevas, que por cierto no son tan nuevas, mi texto es una cebolla, está hecha de capas, si usted abre una capa encontrará otra capa y luego otra y otra y otra...

Cada tema desemboca en un tema in-imaginado, cada paso es una danza diferente, cada danza es una obra entera.

No se altere, ni se preocupe por el movimiento vertiginoso de las ideas, cambian porque apuntan otro sendero que nos lleva a uno más profundo. Stake dice que: “el buen estudio de casos

es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones de (theta mayúscula). La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación” (2010, p. 23)

La metodología cualitativa entonces, me permite bailar con usted, porque de cada respiración hacemos un suspiro, hacemos un giro, hacemos un salto, pero todo es parte de la misma danza.

Es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos, por eso resultan problemáticos unos esquemas previos excesivos. Pero las cuestiones prácticas (presupuestos, colaboradores, material, etc.) imposibilitan prácticamente poder hacerse una idea completa del caso antes de diseñar el estudio. Por eso, el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto. Es un estilo de investigación que con la experiencia se hace más fácil dirigir. (Stake, 2010,p. 35)

Es por esto que he escogido una metodología cualitativa y no otra, porque los libros que otros han escrito no hablan de nosotras en estos días tan particulares que *teatrábamos*, porque en las estadísticas no aparecen los nombres de *Las Flores* y tampoco el mío.

Si bien los números nos permiten conocer algunos datos, lo que aquí considero más relevante es que lea un relato que es personal, el cual implica movimiento, cambio permanente y puntos suspensivos, éste relato es personal es más personalísimo, desde ahora le pongo de manifiesto que yo lo he diseñado todo, he impartido el taller, he escrito el diario, yo misma he escogido el lugar donde estaba la cámara y la cámara también era mía, he analizado todo, leo los libros con los que analizo y por si fuera poco me pregunto, me contesto y me discuto, por lo que se trata de un *divertimento del yo*, bien cotejado con mis maestros, lectores y amigos quienes en su momento me han prestado ojos y oídos y cada *flor* que en su infinita generosidad ha guiado cada paso.

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que alguna vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo nos hicieron... Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Dilthey citado en Stake, 2010:41).

Ya que usted sigue las líneas le digo cómo hago todo esto: imagine que estoy leyendo algo y pienso: *-no sé por qué he escrito esto...*, pero no crea usted que le he tendido una trampa y le pongo el parche, al contrario, lo subrayo y lo dejo ahí para usted sepa qué ocurrencias he tenido y

ya luego le cuento qué pienso de esa ocurrencia, más tarde tengo otras ocurrencias y otra vez todo se pone de cabeza.

Por eso es que si usted está atento a la primera capa de cebolla: el escrito trata del teatro y de la danza, pero si está atento a la segunda: el escrito trata de los vínculos, los afectos y las emociones, si usted prefiere la tercera: trata del proceso pedagógico y la creatividad, ahora que si mira la cuarta habla sobre la violencia y el cuerpo, si mira la quinta habla sobre: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, estos tres como sistema y si mira la última que he hecho hasta ahora habla de expresión simbólica y su manifestación más importante en este trabajo: el deseo.

La metodología cualitativa me ha permitido además de ir desentrañando el entramado complejo de mi experiencia, ser una persona que investiga, es decir dentro de éste marco puedo asumir que soy un elemento de contraste, precisamente porque es el investigador que hace que emerjan ciertas cosas que en situaciones cotidianas no hubieran surgido. En este sentido el investigador puede pretender que es una mosca pegada en la pared y que su presencia no afecta en nada o bien puede aceptar que su presencia todo lo modifica y reaccionar a esto.

A propósito del tema que aquí nos llama (el teatro) y que me gusta particularmente haré uso de una metáfora para clarificar, según Mendoza, maestro de actuación reconocido por su labor en la pedagogía y escena teatral mexicana: “actuar significa reaccionar a estímulos ficticios como si fueran reales”, en este sentido el investigador debe reaccionar a los estímulos y darles un cauce. Si el investigador reacciona a los estímulos, acepta el movimiento e incorpora todo lo que la investigación le ofrece tendremos un *tipo* de resultado. Si el investigador decide seguir su idea sin atender a lo que sucede tendremos *otro tipo* de resultado.

El *tipo* de resultado que yo busco es el primero porque desde la *Epistemología del Caracol* la necesidad es integrar no fragmentar, se trata de que al investigar logre mantenerme dentro del flujo de movimiento, seguir en una idea fija implica rigidez lo que necesariamente trae consigo la muerte.

Apelando a otra metáfora, dentro de la teoría de los fractales:

Muchos sistemas no lineales exhiben un comportamiento caótico porque son muy sensibles a las influencias externas. Su susceptibilidad en ocasiones raya en la histeria: si, por ejemplo, quisiéramos predecir la trayectoria de una bola de billar que choca con otras en su camino, bastaría ignorar el efecto gravitacional de un electrón situado en la frontera de nuestra galaxia para comenzar a obtener resultados erróneos después de un minuto de haberla lanzado. (Talanquer, 2009, p.78-79)

Precisamente por tales razones lo que busco es integrar y no ignorar. Regresando a la metáfora de la actuación, podemos decir que lo que logra un actor diestro es la búsqueda de la verdad y por tanto un acto de comunicación, que es el fin último de nosotros los actores. Un actor que únicamente sigue su texto pero que no reacciona ni integra lo que sucede en escena, será alguien que recitó sus parlamentos y con algo de suerte que entretuvo al espectador, pero que probablemente no logró conmover al espectador.

Lo anterior trae un problema mayor, si el actor logra divertir, emocionar, comunicar y cimbrar al espectador habrá logrado *la verdad*, si no logra ninguno de los puntos anteriores y únicamente sigue su papel habrá hecho una representación, es decir, será la maqueta de *algo* pero no será ese *algo en sí mismo*, a lo que el actor aspira es hacer que *la cosa en sí misma se manifieste* al momento de actuar.

La *Epistemología del Caracol*, exige que sus investigadores *muestren la cosa en sí misma* que se manifieste, que cimbre al lector, por lo tanto, es deseable que yo como investigadora reaccione a los estímulos dados, que dé cuenta de mi estar y que sepa cuáles son mis herramientas de trabajo y mis limitaciones, que escuche a mis participantes y todo lo que me rodea.

Regresando a la teoría de fractales que también nos ofrece metáforas precisas, podemos observar que:

Un sistema caótico resulta impredecible porque es extraordinariamente sensible a la especificación de las condiciones iniciales a partir de las cuales se quiere estudiar su evolución (Dresden,1992); cualquier pequeño cambio en el estado inicial tiene dramáticos efectos sobre el comportamiento futuro. Para predecir el fenómeno se necesitaría conocer los datos iniciales *con precisión infinita*, así como el control extremo del proceso; esto es imposible, independientemente de qué tanto logremos mejorar nuestros aparatos de medición y control, y de qué tan bien conozcamos las relaciones matemáticas que rigen su comportamiento. (Talanquer, 2009, p. 79)

Es claro que estoy aceptando que es imposible tener todo bajo control: la situación, a los participantes, a la circunstancia y a mí misma, además de que intentar controlarlo todo está fuera de los principios de la *Epistemología del Caracol*, porque sería buscar la petrificación, por tanto, un investigador de esta epistemología reconoce su caos, su ser investigando y se hace responsable de él, a este ser investigando le llamaremos *implicación*:

Reconocer la implicación es la condición ética sin la cual no es posible realizar una investigación que se precie de reconocer al otro, justamente de ser una investigación ética. En este movimiento, el reconocimiento de otro implica mi propio reconocimiento, la responsabilidad es saber que mis actos de investigador tienen una repercusión en el entorno, -por lo menos hipotéticamente- se genera saber, sabemos que el saber es, por lo menos en las ciencias sociales, una interpretación de la

realidad y precisamente esa interpretación debe hacerle justicia a ese objeto de investigación que hemos generado. (Mar, s.f, p. 7)

La implicación quiere decir que sé que estoy ahí en su sentido más extenso, no basta con racionalizar mi presencia en un lugar ajeno. Es bastante más profundo porque antes de ser investigadora o maestra soy un ser humano, esto quiere decir que existen preocupaciones, problemas y dudas que me rebasan y que muchos de ellos los desconozco. Tengo una historia de vida y ésta se cuele sin que pueda evitarlo.

Durante cada proceso está presente mi yo histórico, el cual no emerge como un yo racional, sino que está permanente como una sombra, casi siempre oculta porque yace en lo profundo, es un yo emocional que como la sombra emerge a la luz de la investigación, se presenta muchas veces sin advertirlo y a veces sin controlarlo. Esa es la implicación, la emergencia de una historia de vida que se arroja sobre el hecho que investiga con toda su carga emocional e intelectual y que se manifiesta con toda su potencia, queramos o no. “Devereaux (1977), nos mostró que la implicación puede estorbar cuando no se clarifica, pero puede servir como elemento de la propia investigación cuando se le evidencia” (Mar, 2010, p. 142).

La vivencia en el internado, por su especificidad, me ha despertado una cascada de mares desconocidos para mí; mi rol al inicio como actriz, posteriormente como maestra e investigadora no están separados de mí misma, por lo que todo lo que soy está presente en cada acto y en cada palabra del trabajo, es algo irrefrenable, lo único que puedo hacer al respecto es darme cuenta, me doy cuenta y lo escribo.

Una vez que se había generado un primer reconocimiento respecto al caos general del trabajo, yo como investigadora intenté generar un diálogo con *Las Flores*, el cual fue de una especificidad única, el diálogo fue el taller mismo y éste nunca ha de repetirse. No estoy proponiendo un taller, ni generando alguna secuencia didáctica para ser puesta en marcha. De hecho, estoy consciente que aun cuando sean las mismas *flores*, el mismo taller y yo misma, esto que sucedió no volvería a suceder, todo fluye.

La relación que se genera entre quien investiga y quien participa es en sentido dialéctico, por lo que resulta vital que el investigador sea consciente de la acción que imprime en la investigación, lo cual quiere decir que sus *haceres* tienen una respuesta y que sus respuestas generan *haceres*, no solo de ida y vuelta, sino en todas las direcciones posibles.

Durante el acercamiento al tema y la problematización es importante que se haya reconocido la implicación; ello va a definir el tipo de escucha que es un ir y venir entre lo que dice el otro y lo que ese dicho está produciendo en mí, lo que me dice la interpretación teórica, lo que devuelvo a partenaire y lo que esto genera en él que a su vez me devuelve a mí. (Mar, s.f, p. 7)

El proceso es gradual y desordenado aparentemente, las cosas no llevan un orden preestablecido, por lo que es necesario tener paciencia, entendida como ciencia de la paz. Yo no he entendido casi nada al momento de hacerlo, casi todo el proceso ha sido por intuición. La intuición es un concepto absolutamente despreciado por la academia más dura, no obstante, para este trabajo es importante darle un lugar, ya que la intuición es uno de los elementos de la conexión con nuestro cuerpo, en la *Epistemología de caracol* he explicado por qué la fragmentación entre nuestro cuerpo y no cuerpo me resulta falsa, por tanto, en congruencia a este principio explico:

La intuición es el futuro, es lo relativo a la conciencia, es algo existencial que nos da claridad sobre nuestra articulación con el planeta y la certeza de que todo en él se encuentra entrelazado. En ese sentido, la intuición hace sabio al hombre porque le proporciona la posibilidad de crear valores naturales que aseguren la conservación de la vida en general. (Durán, 2009, p. 98)

En este mismo sentido, puedo decir que la intuición es un conocimiento que se genera desde el cuerpo a través de la experiencia y que no ha sido racionalizado, pero que es posible ponerlo en práctica, tal como hemos desarrollado a lo largo del texto, no es necesario que todo lo que hacemos y todo lo que somos pase por la razón, la intuición es parte de esos pinchazos que anteriormente explicamos, que se sienten y que nos impelen a la acción más allá de nuestra capacidad de racionalizarlo, no somos conscientes de ello, pero permanentemente reaccionamos a la vida más allá de la razón.

Este conocimiento intuitivo está presente a lo largo de la investigación, el punto es que no lo advertimos, por eso ha sido muy necesario el diario de campo, las grabaciones y las notas en general a lo largo de la investigación, pues entre estos materiales se crea un diálogo, y en la relectura emergen figuras que no había visto antes, en estos registros se pueden observar las transformaciones y los hallazgos que son en su mayoría producto de la intuición, es un flujo que entra y sale, que va de adentro hacia afuera y regresa, pero al volver a salir se ha decantado y también se ha fermentado, nunca es el mismo, el flujo y reflujo como oleaje marítimo es lo que hace la escritura, en este sentido:

La escritura es la puesta en escena del proceso vivido a lo largo de la investigación y debe reflejar justamente ese ir y venir entre el que investiga y su partenaire, la escritura debe hacer patente cómo ambos han experimentado cambios producidos por ese encuentro, por un contacto real y no disfrazar el uso del otro como “informante”. (Mar, s.f, p. 7.)

En el proceso de investigación, surge la implicación y la intuición, dos elementos muy propios y necesarios, pero en la mayoría de veces velados, cuando el investigador logra darse cuenta de ambos, además de mirar hacia afuera inevitablemente mira hacia adentro, porque no hay afuera sin adentro, son uno, no están separados; se trata de un *cosmos atómico*. Cuando hablo de la investigación desde el cuerpo es precisamente a poner en acción dos formas de conocer el mundo: la emoción y la intuición, las cuales se ejercen desde el cuerpo, las cuales no son tomadas como académicas, científicas, ni serias.

Indagando un poco más y en congruencia con lo que hemos revisado a lo largo del texto, desde las formas de conocimiento eurocéntrico se le da predominancia a lo racional, que es masculino y que se defiende como científico, mientras que el cuerpo, la emoción y la intuición se califican como conocimientos esotéricos, ocultos, mágicos y femeninos.

La “emoción” ha sido considerada “inferior” a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma. Las filosofías feministas nos han mostrado cómo la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo (Spelman 1989; Jaggar 1996). Las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como “más cercanas” a la naturaleza, gobernadas por los apetitos, y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio. (Ahmed, 2015, p. 22)

Los opuestos dicotómicos en los que se construye el conocimiento eurocéntrico han hecho bastante daño al negar que el mundo se puede entender de otras formas, con ello niegan su validez y su existencia en el mundo. En este momento resulta necesario cuestionar si sólo el conocimiento de autoridad es válido, si las investigaciones se validan únicamente por su número de citas y páginas de bibliografía o si de verdad se comunican con sus lectores, vivos y contemporáneos, más allá de citar a los encumbrados y muertos.

Investigamos lo que investigamos porque somos quienes somos, no podemos ser otros, por lo tanto, no existen razones para forzar la investigación a los datos duros, a las comprobaciones, a exclusivos racionales, a las generalizaciones ni a la peste positivista.

La misma Doctora Mar, pregunta:

¿Cómo hacer para distanciarnos de los horrores de la ciencia positiva que violenta “interpretando, evaluando, transformando a los sujetos en objetos de investigación”? A lo que ella misma más adelante responde: El reconocimiento de la otredad y la mismidad, el reconocimiento honesto de que al ser Yo quien inicia el contacto, quien tiene la iniciativa quien mira sin ser mirado, de que de alguna manera estoy violentando, permite al investigador pararse en otro lugar y por lo menos ser más transparente, poner en claro la estrategia, los constructos y las herramientas que permitan al otro devenir de informante a partenaire y que a pesar de ocupar ese lugar del otro pueda mirarse como sí mismo en un contacto más auténtico con el investigador. (Mar, s.f, p.8)

La *Epistemología del Caracol* y su metodología, nos impele a despojarnos de falsas posturas de poder, los que en algún momento de nuestra vida investigamos no sabemos más que otros y no podemos pretender que tenemos algún control sobre las cosas o que los otros son especies observables, si no tenemos consciencia de nuestra implicación podemos forzar la investigación.

El proceso de aprendizaje es conjunto, el caracol acaricia las superficies amolda su cuerpo a las formas y texturas que éstas ofrecen, se adapta, se mueve. De la misma forma debe hacerse la investigación, es un permanente movimiento con el otro, quien es parte fundamental, los afectos, las necesidades, los pensamientos y los deseos del otro, es lo que nos permite fluir en un proceso de aprendizaje, en este sentido, ser sensible y amoroso con el otro, es lo que nos permite aprender de él y con él. Por tanto, no investigamos al otro, tampoco investigamos con el otro, lo que hacemos es construir conocimiento con el otro.

El planteamiento es que cuando hay un auténtico contacto entre ambos emergen los partenaires y desaparece la infame figura del informante, emerge la posibilidad de la creación colectiva del conocimiento, es posible trascender la dicotomía y generar una situación donde todos ganen. (Mar, s.f, p. 9)

No podemos aprender, ni comunicar nada si no estamos dispuestos a caminar con el otro y a abrirnos. Ambos son actos de profunda honestidad y humildad, caminar con el otro quiere decir dejarse guiar, estar a la escucha y ser capaz de ceder, abrirse quiere decir poder comunicar, dejarse ver, dejarse penetrar y también penetrar, es decir vamos juntos, para lo que necesariamente tenemos que poner nuestro cuerpo, la metodología de investigación, tal como he tratado de mostrar es una metodología que investiga con el cuerpo, desde el cuerpo y para el cuerpo.

Hasta aquí llego con el marco teórico - metodológico de investigación, ahora anticipo que la presente investigación tiene muchas limitaciones, la que aquí confieso es que me he dado cuenta que esta investigación que al principio me parecía enorme e inabarcable, es en realidad muy modesta, es pequeña y muy simple, porque sólo me he dedicado a *Las Flores*, pero por el gusto de mirar y mirar a *Las Flores*, me he dado cuenta que existen arbustos y árboles frondosos y que en el jardín hay frutos maduros y colibríes, hay un mundo que rodea a *Las Flores*.

No sé aún si podré ser jardinera, pero si de pronto me surge de las manos, haré otra investigación donde no solo trabaje con *Las Flores*, también querría conocer a las madres de *Las Flores*, a sus padres, a sus abuelos y a sus abuelas, querré hablar con las monjas y preguntarles si

no les ha gustado que regáramos nuestros pétalos en su salón, iré a su escuela a preguntarle a la maestra por qué a Dalia no le gusta hacer la tarea.

No sé si alguna vez lo haga, pero desde ahora puedo anticiparle que el crecimiento individual es la base de crecimiento social, de ida y vuelta, de adentro para afuera y de afuera para adentro, de arriba abajo y de regreso, como si se tratara de una espiral infinita, de un mandala eterno o de un girasol que al mirarle el centro es un girasol que a mirarle al centro es un girasol...

Ahora que usted conoce los conceptos relevantes para la construcción de esta investigación, usted entrará al camino recorrido un apartado en el que le narro cómo investigué.

Los vericuetos, las vicisitudes, los errores y los deslumbramientos.

Paseo
Ahorita
Vengo
Voy a dar
Un paseo
Alrededor
De
Mi
Vida
Ya vine
(Huerta, 2017, p. 58)

Procederemos a conocer la anécdota, chisme, mitote y jolgorio de lo vivido, así que damos por inaugurado el Festín: ¡Buen provecho!

Todo posee una ética, una estética y una política. Se trata de un posicionamiento frente a una situación, no es que la situación en sí misma sea así, tampoco quiere decir que se trate de una verdad única, mucho menos crea usted que con este trabajo trato de hacer un juicio inductivo o deductivo, no propongo verdades universales y tampoco tiene la intención de ser hecho para replicarse, es decir esto no es un manual, ni una compilación de ejercicios preescolares, nada de esto me interesa.

Stake mismo precisa que “en el estudio intrínseco de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona” (2010, p. 42).

Éste trabajo es el estudio de un lugar y momento particular que al hacer visibles los hilos que lo tejen en lo profundo nos permite ver un momento social. Este trabajo intenta revelar algunas imágenes que constituyen el todo desde lo singular, parto del deseo de estudiar una situación que es única: mi deseo de compartir mi proceso creativo con *Las Flores* dentro del taller de teatro y danza, únicamente narro un hecho que viví.

La importancia de la investigación radica en la experiencia personal del tema, experiencia que las *Las Flores* a través de la clase pueden narrar y que por su condición social; mujeres, indígenas, pobres, niñas habitantes de zonas vulnerables dentro de familias en conflicto, no podrían narrar en otros espacios, pues se encuentran en un estado de profunda marginación en el que a conveniencia del sistema ellas se encuentra como no visibles y no audibles, lo cual genera una impresión de *no existentes*; amable lector: acuda a este hecho con atención y astucia, vivimos

dentro de un sistema donde a los pobres los hacen invisibles, los borran, acuda a este terrible hecho desde las palabras de Galeano:

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
(1991, p. 37)

Nuestra sociedad no atiende y no escucha, tampoco respeta los derechos de aquellas personas que no se encuentran en una situación de privilegio, por tanto, es necesario buscar los medios para hacer que la voz, prodigio de *Dalias, Hortensias, Iris, Rosas y Azucenas*, se escuche y cobre fuerza, pues a partir de actos políticos como la educación en el arte es que ellas podrían emanciparse y ejercer su autonomía creativamente.

Y a su vez usted querida y querido lector, el hecho escribirlo y el acto suyo de leerlo ya es suma al canto de *Las Flores*, tiempos duros en los que más que cantos aislados necesitamos coros sonoros.

No puede olvidarse que la obra artística es un producto del hombre, históricamente condicionado, y que lo universal humano realiza, no es lo universal, abstracto e intemporal de que hablan las estéticas idealistas después de establecer un abismo entre el arte y la ideología, o entre el arte y la sociedad, sino lo universal humano que surge *en y por* lo particular. (Sánchez, 1981, p. 28)

En este sentido de lo particular es como deseo mostrar la investigación, entre más propio y singular sea el caso, es más viable expresar cómo es su vida por dentro, por tanto, la realización del taller y su análisis es algo que en este momento me es posible y necesario socializar, para que todos escuchen el canto de *Las Flores*.

Cuando inicié el trabajo con *Las Flores* contaba con las herramientas necesarias para llevar a cabo un taller de teatro y danza. Acudí al internado porque ya lo conocía, anteriormente (nueve meses atrás) había tenido la oportunidad de dar una función ahí, en esa ocasión me di cuenta que a las niñas les había gustado la obra que presentamos y ellas mismas me dijeron que deseaban

aprender conmigo a bailar; tuve la oportunidad de hacer este trabajo y regresé con ellas a bailar, como entonces me lo pidieron.

Ahora que ha transcurrido el análisis me doy cuenta que no hubiera podido ocurrir esta investigación en otro lugar que no fuera éste, con todas sus particularidades, un internado de medio tiempo que funcionaba como hogar para niñas en situación de vulnerabilidad.

El análisis que realizo es un proceso recursivo, analizo el hecho, analizo lo que analicé del hecho, analizo el análisis del análisis, a veces de esto algo queda, a veces nada, algunas partes usted las leerá y la gran mayoría son para mí. Ya que únicamente trato de hacer una síntesis sobre un hecho que en principio es inabarcable, principalmente porque ahora el único recurso con el que cuento para comunicarme con usted, es el de mis palabras que apenas dicen una milésima parte de lo que he vivido.

A sabiendas de las limitaciones de la palabra, que no siempre puede erguirse en acción o emoción sobre el lector, y que muchas veces únicamente se vuelve un laberinto de explicaciones que nos hace girar dentro de los mismos círculos, como si se tratara de los mismísimos infiernos de Dante, sea con usted la palabra escrita.

En un principio tenía la idea del tema que quería abordar, no obstante, no sabía cómo hacerlo ni desde dónde partir. Revisé algunos trabajos dentro del tema de la educación en el arte, uno de los puntos importantes que observé es que algunos estudios que se centran en exponer cifras y estadísticas de una situación concreta, éstos son específicos y nos dan un panorama general de la situación, no obstante, no nos dan una perspectiva nítida y humana del problema por abordar.

Siguiendo a Stake: la distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a la búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (2010, p. 42)

Encontré muchos abordajes teóricos, que tienen una base sólida en la que desarrollan puntos en el sentido que ahora investigo, es claro que los trabajos que encontré obligaban al autor a tener un profundo conocimiento y una experiencia muy sólida. En este rubro encontré y releí trabajos llenos de genialidad que fueron soporte y vida para la presente investigación, entre ellos se encuentran: Alexander Lowen, David Mamet, Adolfo Sánchez Vázquez, Augusto Boal y Jean Duvignaud principalmente, y no me refiero únicamente a sus libros como piezas sueltas, sino al

trabajo de investigación y experimentación que realizaron a lo largo de sus vidas, no por nada son pioneros y autoridades en su tema de estudio.

En lo concerniente al trabajo que usted ha leído hasta este punto, un escrito último para la maestría, es un trabajo académico que se nos solicita a nosotros los estudiantes. En este trabajo defendiendo una posición en favor del movimiento intelectual y corporal como forma de conocimiento, indago en una investigación para el cuerpo, hecha desde el cuerpo, en éste trabajo usted y yo compartimos el objetivo de sumarnos a la voz, canto sonoro, prodigio de *Flores* en primavera.

Para lograr la delimitación primera del trabajo he tomado en cuenta mis intereses personales así como los profesionales tanto como actriz y como docente, encuentro necesaria la atención de públicos que se encuentran en el margen de las sociedades, es decir que viven fuera de toda situación de privilegio, porque en el centro se encuentra los privilegiados; aquellos que viven en el margen precisan herramientas de comunicación y acción, pues en sus entornos la mayoría de veces presentan problemáticas como: violencia, alcoholismo, pobreza, discriminación, carencias en los servicios más básicos, entre muchas otras situaciones de desventaja.

La aportación entonces de este trabajo es exponer de manera organizada el proceso que yo como creadora y docente había vivido a lo largo de mis estudios y en mi desarrollo profesional en estos espacios interactuando específicamente con las necesidades y deseos de *Las Flores*, transcribo para usted un diálogo que desea hacer presentes a *Las Flores* en cada página.

El tema que he elegido para trabajar con *Las Flores* es nuestra capacidad de crear, es decir cómo logramos poner nuestro ser creativo en acción; desde un espacio pedagógico que se vale de herramientas teatrales y dancísticas, dicho espacio es mi dispositivo. La creación en el arte dentro de espacios vulnerables es la singularidad que me ocupa, siguiendo a Boal en su *poética del Oprimido*, se trata de socializar los medios de producción artística, para que una vez que ellas logren apropiarse de los medios de producción artística, también puedan socializarlos.

Cuando pensamos en el proceso creativo surgen dos problemas casi de manera inmediata, pensamos en la creación como un hecho exclusivo del arte y como un acto inaccesible reservado únicamente para los grandes genios, mi intención en este trabajo es argumentar y desarrollar por qué todos tenemos la necesidad de ser creativos y lo somos fundamentalmente por el placer que esto conlleva de manera implícita, creamos al cocinar, al ordenar nuestras casas, al hablar, en todo lo que hacemos existe la posibilidad de crear, todo en sí mismo puede ser una creación.

El origen de la cultura es la capacidad creadora del ser humano. Dicho de otro modo, el ser humano es su propia creación. Todo producto humano es resultado de dicha capacidad y en el que mejor o más claramente se verifica ésta es en el arte.

En este sentido, todo es arte, todo es creación, el ser humano está en búsqueda permanente de hacer un mundo a su medida, un mundo que no existe más que en su mente y que trae por resultado obras en que se concreta dicho mundo. Lo que llamamos hoy en día arte, en realidad sólo es una forma de sintetizar una experiencia más amplia que abarca todos los órdenes del quehacer humano, es decir, toda la cultura.

El arte, como acto humano, tiene una función social. El arte nos recuerda a través de su potencia creativa, que vivimos y que inevitablemente también morimos. Según Fischer:

Su función consiste siempre en incitar al hombre total, en permitir al “yo” identificarse con la vida de otro y apropiarse de lo que no es pero puede llegar a ser. [...] Es indudable que la función esencial del arte para una clase destinada a cambiar el mundo no consiste en hacer magia sino en ilustrar y estimular la acción; pero también lo es que nunca podrá eliminarse del todo un cierto residuo mágico en el arte pues sin este mínimo residuo de su naturaleza original, el arte deja de ser arte. [...] El arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo. Pero también es necesario por la magia inherente a él. (1985, p.14)

Partiendo de éstas dos premisas:

- a) nuestra capacidad creativa
- b) la función social del arte

Diseñé un taller que tuvo el objetivo de socializar los medios de producción artística para la creación, es decir de impulsar a *las Flores* a que dejaran de ser espectadoras y ellas mismas tomaran la escena activamente.

La pregunta de investigación ha cambiado mucho a lo largo del proceso, la pregunta con la que trabajé la primera parte de la investigación fue:

- ¿Cuáles son los procesos creativos provenientes del teatro y de la danza, que cimentados en la función primigenia del arte, proveen placer a través del juego?

Cambié y trabajé con la siguiente:

- ¿Cuáles son los elementos que intervienen para que un proceso de aprendizaje detone un proceso creativo? Ésta pregunta desde que la pensé tenía una respuesta: el vínculo entre el maestro y el alumno.

Sé que no es lo más adecuado adelantar una respuesta, pero a lo largo del proceso no solo se ha transformado la investigación, también me he transformado yo, por lo tanto, muchas de las cosas que pensaba al principio ahora no las pienso igual, lo cierto es que todo ha abonado al mismo camino.

La última pregunta generada es:

- ¿Qué sucedió a nivel simbólico en *las Flores* durante el tiempo que hicimos teatro y danza?

Mi deseo era vivir una experiencia sensible que me permitiera vivir el proceso necesario para entender el funcionamiento de la *expresión simbólica*, esto como un objetivo general y como objetivo particular:

- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en *Las Flores* y en mí, esto de manera reflexiva y recursiva.
- Explicar desde lo experiencial cómo se desarrolló *una metodología desde y para el cuerpo* en el proceso de investigación educativa.
- Explorar a través del juego las potencialidades del arte en la construcción simbólica del sí mismo y del otro.

El proceso para mí ha sido muy enriquecedor, primero porque he tenido la oportunidad de diseñar un proceso de aprendizaje enfocado en la capacidad creadora para las niñas sin ningún tipo de presión o requerimiento administrativo, los cuales abundan en las áreas de la enseñanza del teatro y la danza.

Por otro lado, también gracias a la metodología escogida, me he podido dar cuenta de situaciones que surgen en la práctica y que son oasis de los no que había tomado agua. La observación de mi misma práctica me permitió observar acciones que debían ser implementadas de forma estructurada o bien eliminadas, lo más rico es que me permitió verme a mí misma y conocerme desde otros ángulos.

Trabajé en un primer plano haciendo el diseño general del taller y posteriormente la planeación de cada clase, impartí el taller y al finalizar cada sesión escribía en un diario de campo, esta práctica era necesaria, para evitar que la memoria me jugara algún truco, me di cuenta que escribir me daba claridad a la posteridad, en alguna ocasión yo tenía la certeza de que las cosas habían sido de un modo, y al ver lo que había escrito me daba cuenta que había pasado algo

diferente, ya fuera por mi forma de escribir, por el lenguaje que utilizaba o por la impresión que me generaba el diario de campo.

Con estos escritos en el análisis me daba cuenta de mi estado de ánimo y de los pormenores emocionales que me implicaba este trabajo, todo lo anotaba en el *Diario de Flores*, así lo he titulado, se trata de una descripción minuciosa de lo que he logrado observar estando adentro de la clase, describo también lo que he hecho, lo que había planeado y he tenido que modificar a la hora de aplicarlo y principalmente escribía mis percepciones y mis sensaciones.

He sido una observadora participante y mi implicación ha sido sumamente importante, el punto fundamental en este sentido es que no somos neutros, nuestra presencia nunca es neutra, nuestras percepciones nunca son concretas ni objetivas, son plenamente subjetivas porque nuestra percepción está afectada por todo lo que somos y nuestro *estar* altera cualquier lugar que sin nosotros guardaba un orden específico, y que debido a nuestra presencia es modificado.

Erickson se fijaba en el tradicional énfasis de los etnógrafos en los temas émicos, aquellos valores y preocupaciones que se manifiestan en la conducta y el lenguaje de las personas estudiadas. Clifford Geertz (1973) lo llamaba “descripción abierta”. No se refería con éste término a las complejidades descritas de forma objetiva; es una descripción que recoge las percepciones particulares de los actores. ¿Pueden aceptar los lectores una descripción subjetiva? A menudo, el objetivo del investigador no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje. Deborah Trumbull y yo (Stake y Trumbull, 1982) llamábamos “generalización naturalista” al aprendizaje que se realiza mediante la experiencia y proponían que el investigador cualitativo fuera capaz de organizar el estudio de forma que ofreciera las máximas oportunidades a la generalización naturalista. De esta forma, el estudio se basaría en el actor y en la experiencia del lector, un hecho ya común en muchas disciplinas, tales como la historiografía, la filosofía, la literatura y la música. Claude Debussy, cuando componía *La Mer* en su estudio de París y no junto al mar, decía: Dispongo de mis recuerdos, que son mejores que los mismos paisajes marinos, cuya belleza a menudo enturbia el pensamiento. Quienes me escuchan tienen su propio caudal de recuerdos para que yo los desentierre. (Cox, pág. 26, citado en Stake, 2010, p. 46)

Las notas del diario de campo son mi material de trabajo, en ellas he podido ver cómo funcionan mis clases, cómo me he sentido y principalmente cómo veo que reaccionan las niñas a las cosas que les propongo. También hacia el final del taller he hecho algunos videos y grabaciones de voz, a partir de estos tres materiales he escrito un texto que me ha servido para hacer el análisis.

Trabajar con el estudio de caso como metodología y la pedagogía Gestalt como encuadre teórico, me ha permitido enfocarme en los cambios del taller, de mi trabajo, de *Las Flores* y de mi posicionamiento frente a la investigación. Es importante decir que la perspectiva del análisis intenta poner la atención en lo que las niñas han ido construyendo, porque la misma clase se

construyó desde esa perspectiva, es decir en la medida de mis posibilidades he hecho un intento consciente y una revisión permanente para no imponer mis intereses por encima de lo que las niñas pedían durante el taller y tampoco por imponer mi perspectivas de análisis a la descripción densa, puedo plantearme este proceder ético, ya que no me he forzado a comprobar algo o asegurar premisas.

Primeras vicisitudes

El movimiento permanente ha sido el mayor acierto como profesora en el taller, pero eso ha sido un deslumbramiento. Al inicio todo era oscuridad, estaba sumamente preocupada por el hecho de haber planeado un tipo de clases con una línea de trabajo, la cual marqué porque deseaba hacer con esta *premisa inicial* el proyecto; por lo que me estaba forzando a que *esa línea* fuera adecuada desde el principio, me sentía muy presionada de saber que ese era el proyecto de maestría. Tenía la sensación de que tenía que comprobar algo o de lo contrario sería un trabajo fallido.

Antes de llegar a impartir la clase, en el momento de la planeación sentía que mis clases tenían un desarrollo y objetivos clarísimo (para mí), que no quería modificar y no estaba dispuesta a transformar en ningún sentido, porque me había auto-impuesto que esa era la forma de trabajo, que esa era la solución a las problemáticas planteadas y *que así eran las cosas*, ahora que lo puedo escribir y lo veo en retrospectiva me da risa era la contradicción de mí misma y por ende del taller.

Empecé con una clase que fue planeada casi sin conocer a las niñas, la idea era trabajar sus emociones y sus vivencias desde el juego corporal, el cual se trataba de ejercicios corporales que partían de la posición fetal pasando por cuatro puntos de apoyo hasta lograr la posición vertical, tal como hemos evolucionado como especie y como persona, una vez de pie trabajaríamos con situaciones de ritmo y paulatinamente pasaríamos a los ejercicios teatrales, de confianza, creación de ficciones y juegos con personajes. El objetivo era trabajar con las niñas la poética del arte.

El punto es que no fue posible hacerlo así, un cambio significativo que viví fue darme cuenta que las clases no estaba funcionando y tuve que poner mucha atención en lo que me estaba ocurriendo como ser humano, como profesora y como quien escribe, en este sentido fue fundamental tener el diario de campo y darme cuenta que *mi estar* influía en las niñas, que el *estar de las niñas* me afectaba y que este proceso de comunicación no hablada, era de ida y vuelta,

emergía como *expresión simbólica*, lo cual implicaba también una relación simbólica y un posicionamiento más allá de ser alumna y ser maestra, el cual daba cuenta de mi implicación: las razones por las que yo hago este trabajo y lo que veían en mí *Las Flores*.

Para no hablar en clave, las niñas veían en mí la posibilidad de resolución a ciertas situaciones y emociones que cargaban como fardo de congojas en la espalda y al mismo tiempo yo trataba de resolver cosas de mi persona, pues antes de ser maestra, alumna o actriz; soy un ser humano. Es importante decir que esto no fue algo que vi en inicio, al contrario, procuré negar este proceso lo más que pude.

Pude salir de este hoyo negro gracias a que la Doctora Luz María, quien ha sido maestra y guía en esta investigación, en ese momento me brindaba contención y asesoría posterior a cada sesión de taller. Ella me ayudó a hacerme consciente de que las niñas estaban pidiendo ciertas atenciones en el taller y que yo en mi rigidez de observar los supuestos y los objetivos del trabajo estaba ignorando las necesidades de *Las Flores*.

Éste señalamiento me lo hizo la Doctora Luz María desde la primera realimentación posterior a la primera sesión de taller con *Las Flores*, no obstante yo no supe cómo atender su indicación, no estaba entendiendo el problema, pero sí atendí a la observación más en una suerte de escucharla a ella que de actuar con claridad, pasaron varias sesiones con la Doctora para que yo lograra reaccionar a lo que las niñas me demandaban, finalmente reaccioné en un sentido intuitivo, porque definitivamente al ir haciendo el taller no entendí qué estaba pasando. Fue hasta el seminario de la Doctora Patricia Mar, que yo pude ver, entender y explicar este proceso de implicación.

Es importante profundizar primero en el proceso con la Doctora Luz María porque ella me mostraba en su acción y con palabras concretas que el mayor punto de atención estaba en el vínculo, no obstante, la claridad de la Doctora al señalármelo, yo no lo entendí en ese momento.

La razón por la que pude escucharla es porque desde que inicié el trabajo de investigación ella ha tenido una escucha muy fina y una generosidad infinita para guiarme, gracias a su escucha y guía yo misma he podido escucharme y he podido seguir un sendero propio, si yo no hubiera tenido la profunda generosidad de la maestra, posiblemente no hubiera hecho nada de lo que ahora hago.

Sus permanentes asesorías me ayudaban a darle un rumbo a las clases, de manera que no se trataba de un taller de ocurrencias, al hablar con ella íbamos generando la ruta más indicada

para realizar el taller. Lo que generaba un hilo no visible en la construcción de la ética del taller, porque, aunque *Las Flores* no sabían que esto sucedía, sentían que la autoridad a su vez se ceñía a una autoridad mayor y que esa autoridad mayor se ceñía a la gran autoridad: la ética, el reconocimiento del otro como un ser valioso.

Una vez asimilado que era necesario no aferrarse a los supuestos y objetivos del proyecto, sino que el trabajo tenía que reaccionar de manera consecuente con el taller, y que el taller debía reaccionar a las necesidades de *Las Flores* todo fue mucho más fácil, pues también las niñas agudizaron su escucha. Por fin estábamos logrando comunicarnos.

Este proceso dialéctico es muy importante, porque así como la investigación se ha construido desde la consciencia que no hay división entre quién estudia y lo que estudia, en la clase tampoco había una división entre quien enseña y quien recibe, por tanto como trabajo de investigación se ha realizado como una construcción de conocimiento conjunto entre quien investiga y el campo, así mismo la clase fue una construcción de conocimiento conjunto entre mi persona y *Las Flores*, todas enseñábamos algo y todas recibíamos algo.

Me costó trabajo comprenderlo porque en sí en las clases no había ningún indicador de que algo malo sucediera o que algo en específico molestara al proceso pedagógico, las niñas estaban profundamente felices y me demostraban su amor a cada instante, y eso era algo que a mí me incomodaba, me preocupaba quererlas e irme, me preocupaba que me quisieran porque me iba. Me estaba resistiendo a un proceso, que independientemente de mi negación, sucedía: el flujo de emociones y la creación del vínculo. Y aunque me resistía ya en el resistir las estaba queriendo y ellas a mí. Este querer que es complejo, podríamos definirlo como un acto de comunicación, de intercambio.

La comunicación en sí misma ya era una enseñanza, y también un acto de amor que implicaba un: te escucho y te doy una respuesta, había sido una conquista para todas.

El taller tenía algunas premisas básicas:

- El arte como una disciplina que invita al trabajo profundo e integral con el sí mismo.
- Hacer conscientes nuestras capacidades creativas, comunicativas, de solidaridad y de respuesta.

La contradicción consistía en querer trabajar su propio ser sin estar dispuesta a trabajar y atender sus emociones presentes y prácticamente negando las mías, estaba fuera de lugar pretendiendo trabajar su persona sin atender a la vivencia presente y lo más grave sin atender a lo

que yo misma estaba sintiendo, era una terquedad absurda de seguir los contenidos, casi como mecanismo de defensa: lograr mis objetivos auto-impuestos, por encima de toda emoción y sentimiento profundo.

Después de diversos vericuetos y laberintos logramos concluir el taller con *las Flores* en junio de 2017, cerramos esta parte de la investigación, las asesorías con la Doctora Luz María continuaron, aunque más espaciadas, debido a que ya no era necesario reunirnos cada semana.

Primeros deslumbramientos

En agosto de 2017 inicié el “Seminario de emociones desde la pedagogía Gestalt” en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM con la Doctora Patricia Mar Velasco, fue hasta este momento que empecé a entender lo que había sucedido en el taller con *Las Flores*.

Los aprendizajes en el seminario de la Doctora Mar han sido muy ricos, porque me permitieron fluir emocionalmente con la investigación, y porque la conceptualización revisada en su clase me permitió explicar el taller, este enfoque de gran flexibilidad y muy humano resultó un oasis para poner en palabras y en conceptos lo que estaba sucediendo en la investigación y al mismo tiempo como investigadora me permitió conocerme, observarme y sentirme en mis mismos escritos.

Sentir, sentirme a mí misma, ha sido, es y parece que seguirá siendo el hilo conductor del escrito, cada capítulo tiene un crecimiento emocional, da cuenta de qué estoy entendiendo y cómo me siento en ese momento con respecto a la vivencia que se está transformando en experiencia.

El sentido pedagógico de este trabajo, surge en el seminario de la Doctora Patricia Mar, el tesoro consiste en que la Doctora no sólo explica los conceptos, sino que los realiza, pondré un ejemplo: cada clase al llegar nos preguntaba cómo llegamos y cómo nos vamos, este acto aparentemente simple, deja traslucir la complejidad de su clase, no separa el adentro y el afuera, porque lo que es adentro es afuera. Por lo tanto, es un seminario integrador, no es más académico que personal, pero tampoco es más personal que académico, porque no existe separación.

Vivir sin escisión entonces nos permitió otra forma de entendernos y escucharnos. Porque las cosas de la academia estaban relacionadas con la vida y las cosas de la vida estaban engarzadas en la academia. Y he aquí la potencia de su clase, porque lo que nos interesa es entender de alguna manera *el todo integrado*.

El *campo* en el que logré entender este proceso, estaba conformado por la Doctora Mar y mis compañeras: Dany, Natalia, Ale, Martha, Adriana, Meche, Lupita y Beto, quienes además de acompañarnos nos conteníamos y nos enseñábamos al aprender.

Un punto relevante que entendí en el seminario es que nada está separado de nada, no obstante: lo separamos, el propósito de este trabajo es integrar, reunir todos elementos del afuera, del medio, del entorno hacia los adentros y los adentros exponerlos en el afuera, si usted ha sido atento a la *espiral del caracol*, se ha dado cuenta que podemos recorrerla infinitamente porque genera fascinación en flujo permanente, por los procesos y por las andanzas.

El seminario de la Doctora Mar fue el punto en que pude ver, entender y nombrar a través de los elementos teóricos que nos brindó desde la Pedagogía Gestalt, cómo convergen las enseñanzas del maestro Moreno, los aprendizajes con la Doctora Luz María y el taller de *La Flores* en un punto que he nombrado *La Epistemología del Caracol*, origen de este trabajo.

Los elementos teóricos de la Pedagogía Gestalt, adquiridos a partir de los textos de la Doctora Mar y su seminario en sí mismo, están presentes en todo el documento, a continuación, hago una síntesis de todos puntos desarrollados hasta ahora:

1. Es importante querida y querido lector seguir el movimiento de la *Epistemología del Caracol* que lo invita a introducirse a cada espiral y asista a este ir y venir que no va a ningún lado, pero que como todo viaje nos ilustra, se trata de: *El movimiento sin fines utilitarios*.
2. Tal fascinación por la *espiral*, por el movimiento, por los procesos me ha permitido moverme en mi práctica, en la escucha y en el análisis, por tanto: *La atención está en los procesos*.
3. A esta capacidad de movimiento, escucha y flexibilidad en la relación entre el sí mismo y el otro, es decir en el movimiento de ida y vuelta que se logró en cada uno de los procesos es a lo que adjudico que haya sido un trabajo rico y placentero para ambas partes, entonces: *El aprendizaje es dialéctico*.
4. Logramos trabajar la integración de nuestros cuerpos, nuestros pensamientos y nuestras emociones en el aquí y en el ahora, dentro de un colectivo. El tamiz fue el arte, la expresión simbólica que deleita, porque es lo que yo sé hacer y porque es lo que le da fuerza a mí existir, pero me queda claro que no es el arte por el arte,

es lo que las personas hacemos con el arte, con nuestra capacidad de crear, por tanto, *somos un sí mismo total capaz de crear*.

No crea usted, que me tomo a la ligera las líneas anteriores, para mí el arte, en especial la danza y el teatro, han sido madre nutricia, forma de vida, placer y existencia misma. Pero no por eso soslayo que hay capacidad creativa fuera del arte.

Lograr las palabras anteriores ha requerido un gran proceso de humildad y de movimiento en mi persona, porque yo no puedo imaginar mi vida sin la danza y el teatro, y al mismo tiempo reconozco que todos somos artistas, en el sentido de que todos podemos ser creadores, y este es el tema que subrayo en mi trabajo de investigación: *esbozar que el trabajo creativo es una cualidad única del ser humano*, la cual puede e idealmente debería ser detonada en un proceso educativo y que del hecho de que esa capacidad sea explotada, depende en gran medida nuestro crecimiento individual y por lo tanto social.

Nada nuevo bajo el sol si exploramos las culturas orientales o si usted comparte ideas marxistas, pero sí es necesario decirlo con más fuerza en México y más en estados como Guanajuato donde la desigualdad social y la pobreza son avasalladoras.

Trabajar con *las Flores* ha sido un remanso al corazón, pero también ha significado una batalla en las emociones de todas. Ha sido un permanente cuestionamiento de quiénes somos y qué estamos haciendo. En este sentido me he hecho un cuestionamiento profundo sobre el trabajo en el taller: cómo afrontar las emergencias simbólicas en el taller con *las Flores* que denotaban necesidades afectivas y materiales.

Para *las Flores* el trabajo conmigo significó un momento de diversión y felicidad; las emociones se movilizaron y se crearon afectos, por lo que ha sido muy delicado el proceso, me ha preocupado principalmente, generar al final del taller la sensación de pérdida o abandono que es algo que han vivido de manera constante, las reacciones adversas que se generaron en el internado en el triángulo de: autoridad, maestra y niñas, la explosión de emociones, sensaciones y conocimientos que se detonaron en clase o fuera de ésta, la fantasía que construyeron, desde una película en donde al finalizar el trabajo ellas se liberaban del internado, de la capacidad de ejercer su rebeldía y las consecuencias opresoras que esto trajo, entre otras cosas.

De hecho, de algún modo observé un rechazo soterrado por parte de las madres de *las Flores* y monjas del internado al trabajo que hacíamos. Ya casi al final del taller, Rosa comentó que su madre le había dicho que ya no fuera más a mi clase, so pretexto de que podía lastimarse,

a Hortensia, quien había escondido en su propia casa una muñeca que le regalé y me decía que a pesar de todo se la habían robado o escondido. Me quedó claro que tanto las monjas, como en sus casas estaban actuando en respuesta a las transformaciones microscópicas que vivían.

Me pregunté con gran angustia:

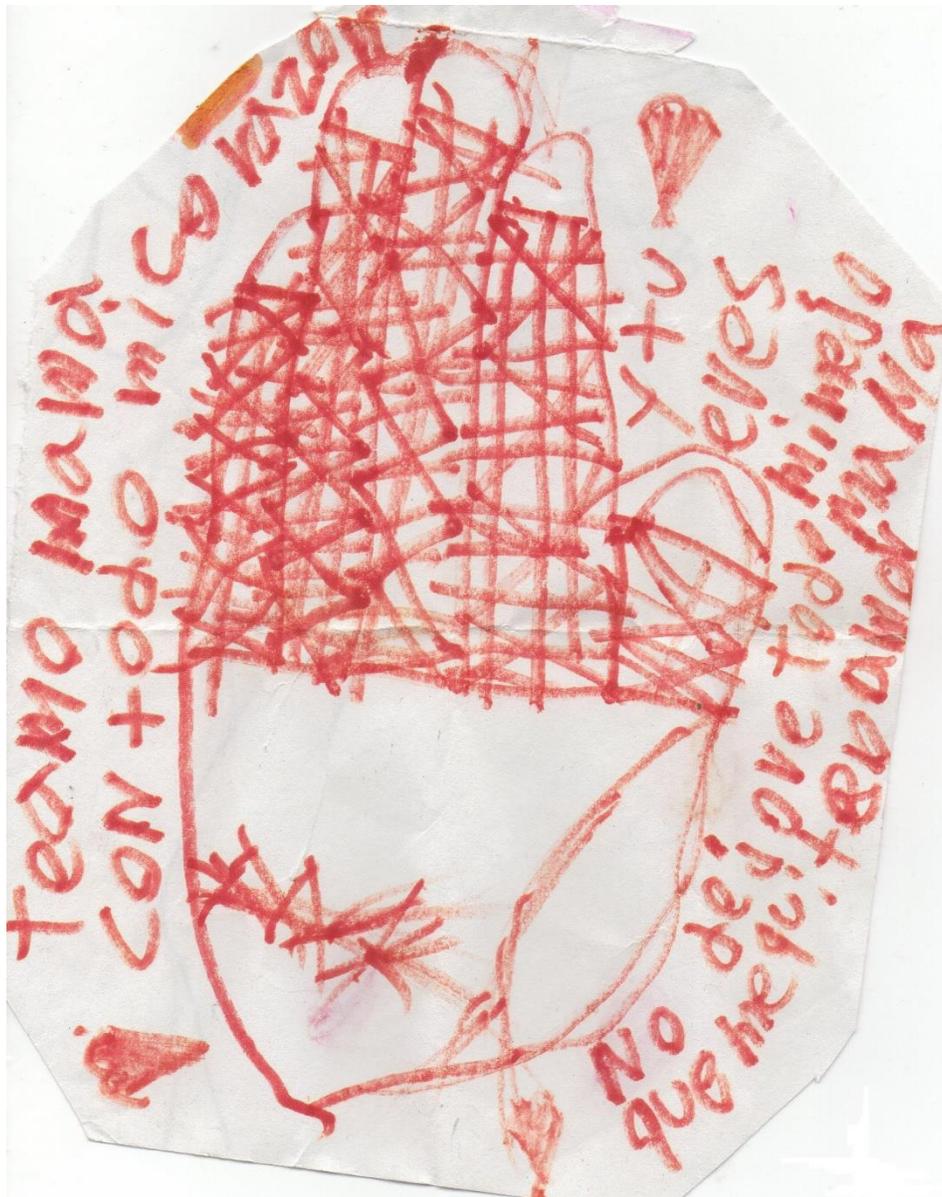
¿Cuál es la capacidad de una niña de seis años de exigir que se le regrese su muñeca en el caso Hortensia, en el caso de Rosa cómo podría dar respuesta a la prohibición de su madre de no tomar más mi clase?

Todas habían logrado expresar verbalmente cosas que las aquejaban y que no querían vivir, y que desde mi punto de vista era legítimo, es claro que los ejemplos que pongo son los más simples y relacionados con mi clase, pero no son los únicos y tampoco los más importantes tenían fuertes conflictos, que ponían en entre dicho su bienestar, seguridad e integridad.

Dentro de este espíritu rebelde que nacía en ellas y poco a poco florecía, yo me preguntaba: ¿Cómo era posible manifestarlo en espacios tan violentos sin llevarse represalias?

Esos han sido cuestionamientos éticos en cuanto a la pertinencia de la aplicación del taller, tomé la decisión de continuar hasta el final, pues vale mucho vivir la experiencia, aun cuando implique vivir una pérdida. Consideré que era absurdo privarse del placer de hacer algo solo por el miedo a perderlo.

La sensación de pérdida, fue un temor permanente en ellas y en mí, el hecho de que las niñas estuvieran únicamente en tres núcleos, la casa, la escuela y el internado, me hace pensar que ellas al final esperaban algo más de mí, y no solo lo pienso como un latido vago, Iris al final del taller me ha dicho que el día que me regresara a mi casa le avisara porque ella tendría lista su maleta para irse conmigo, Hortensia lo vivió con un dolor y rabia intensa, ella me había dicho desde mucho antes que yo era su mami y me pidió varias veces que pensara en la posibilidad de que se fuera conmigo, a vivir a mi casa...



Dibujo que me regaló Hortensia, dice: Te amo mamá con todo mi corazón. Y tú eres mi mejor mamá. No dejaré que me quiten todo amor. Elaboración de Hortensia.

Hice lo mejor que pude en cada caso: explicar que yo no era su madre, que yo era la maestra, desde el principio les comuniqué por todos los medios posibles que mi taller duraba unos meses, que se trataba de un periodo de juegos, que yo era la maestra, que yo ni siquiera era del mismo lugar que ellas, que yo me cambiaría de ciudad y que yo no podía llevarlas conmigo.

No obstante, no puedo dejar de criticarme esta parte en la que a pesar de que llegué despidiéndome, el final del taller ha sido muy difícil. Otro aspecto que observo y que me critico

mucho es que no se trató de un taller en el que se integrara a la comunidad de monjas y a las madres, padres y personas responsables de ellas. Ahora que lo veo en retrospectiva, un taller integral probablemente hubiera tenido una incidencia distinta y existía la posibilidad, aunque vaga, de generar una red en comunidad.

Existen aspectos que no estaban en mi control, como el hecho de que las niñas tuvieran que regresar los fines de semana y vacaciones a su casa, el lugar en el que claramente era violentada por sus familias, las violencias eran: corporales, económicas, sociales e identitarias, entre muchas otras, por lo que era muy complicado pensar en la posibilidad de restablecer su paz y amor propio si cada cinco días regresaban al punto de conflicto.

Este análisis surge de mi diario de campo y las grabaciones donde recojo el testimonio de las niñas, pues el tema de la violencia en casa o dentro del internado, no era algo que fuera posible de hablar y tampoco intenté que las madres me dieran información particular sobre aspectos que las niñas me comentaban.

Esta decisión la tomé porque si bien todas eran amables: la psicóloga, la madre B y la trabajadora social, presentaban una actitud hermética y nunca dispuestas a profundizar ni ir más allá del saludo, reconozco mi implicación en la situación, a mí misma me cuesta trabajo abrirme y relacionarme, por lo que creo que leyeron en mí una puerta cerrada a lo que respondieron igualmente.

Me doy cuenta que yo no propicié una adecuada comunicación, a excepción de los permisos formales con la trabajadora social y la estrictamente necesaria con el personal en general.

En ese momento no creí necesario algo que ahora sé que faltó: realizar juntas con los padres y madres para ponerlos al tanto de mi presencia y del trabajo que haríamos, me hizo falta acercarme a la comunidad de monjas para presentar mi trabajo y dar seguimiento, también debí acercarme a la psicóloga para saber si tenía inquietudes con respecto a nuestro trabajo. Así como también pienso que lo más adecuado hubiera sido mantenerme en comunicación muy estrecha con la trabajadora social.

Mi falta de comunicación creó una separación con la comunidad, no fue algo que hiciera de forma intencional, en ese momento no pude verlo y de ambas partes hubo silencio, “silencio entre comillas” porque ponerle candado al salón fue una forma de decir que no estaban conformes con el taller, pero no estaban generando diálogo y yo tampoco respondí dialogando.

Era claro que mi clase estaba haciendo ruido en muchos sentidos, tanto en el internado, como en la casa de cada *Flor*, en este sentido creo que un diálogo comunitario hubiera generado reacciones diferentes, y posiblemente más positivas. Esto no lo podemos saber, pero me quedó claro, que la comunidad es un todo indivisible, y yo al trabajar únicamente con un sector estaba creando malestar y angustia

Estas fueron las razones, por las que nunca pregunté de manera directa causas, circunstancias y explicaciones acerca de las situaciones personales de las niñas, aunado a esto yo no estaba buscando incidir en la situación de violencia, este fue un factor que me sorprendió en las clases y principalmente en el análisis.

Cuando yo fui por primera vez al internado, al terminar la función la madre nos explicó que era un lugar que apoyaba a las madres de familia que vivían situaciones de violencia en casa, que les ayudaban a salirse del círculo de conflicto y que su principal ayuda era tener a las niñas resguardadas en lo que las madres trabajaban y buscaban formas de resolver la situación, por lo que yo al principio tenía la esperanza de que estuvieran a salvo en sus *nuevas vidas*. A los nueve meses regresé y me abrieron las puertas de inmediato, no obstante, el tema de las condiciones de las niñas no se volvió a tocar nunca.

Durante las clases había formas de violencia entre ellas, pero fue casi terminado el taller que de ellas nació explicarme con precisión qué era lo que vivían, por lo que coincidían las versiones en algunas cosas, las madres de todas trabajaban eso era cierto, pero ellas comentaban que seguían adentro de las situaciones de violencia.

Aclaro que no pienso que las violencias expresadas tanto en las casas de *Las Flores* o en el internado fueran premeditadas o intencionales, me queda claro que la situación de pobreza en la que se encuentran las familias genera dinámicas muy desafortunadas, tanto por las condiciones materiales, como por los problemas emocionales que genera vivir siempre al desamparo, en la precariedad y en la desesperación.

Debemos entender a los padres y madres de *Las Flores* humanamente desde su circunstancia y no juzgarlos a ellos como personas individuales, se trata de un sistema: el capitalismo que les oprime y les somete.

Yo no asistí a dar terapia, tampoco estaba centrada en generar un proceso psicológico entorno a la violencia. Mi idea era que ellas tuvieran un lugar para crear y que el arte fuera el catalizador para tal acción. Era un proceso donde a través de la contemplación, el juego, la danza

y el teatro, todos como elementos conjugados entre ellos, se posibilitará su capacidad de apreciar la realidad desde un punto de vista estético, lo cual necesariamente generó emociones, vitalidad y dudas.

Por tanto, despertó su capacidad de acción y con él su deseo de crear, de ponerse en escena, que es lo que busco en este trabajo, ésta es la posición ética, estética y política que defiende a lo largo del trabajo: nuestra capacidad para transformar la realidad.

Capítulo IV. El cuerpo sensible como origen del conocimiento estético y la creatividad.

El movimiento es mi tonalli

"Amar significa verte a ti mismo."

Czeslaw Milosz

Para el maestro, Lu-Divina, Leticia, Gudelia, Carmen Beatriz, Toña, Juanma, Rosajulia y la UNAM.

Cada ser humano contiene en sí una chispa de la energía divina que hace vivir al mundo. En última instancia, esta energía deriva del sol, toteosij. Una gran parte de la energía solar llega a nosotros bajo la forma de un calor corporal que los nahuas llaman tona o tonatl [...] Una vez en el cuerpo, este calor se transforma en chichahualiztli, un término náhuatl que designa a una suerte de energía o fuerza que da a los humanos el vigor y la fuerza para actuar. Esta energía es transportada por la sangre (estli, en náhuatl), y renovada cuando se consumen los alimentos, en particular el maíz. (Sandstrom (1991: 247) en Martínez, 2006, p.7)

El maestro Moreno un día me explicó qué era la sensibilidad que no estaba separada del intelecto, y qué era el intelecto que no estaba separado de la sensibilidad:

Cuando Ximena mi hija, levantaba por aquí, haciendo una seña que hacía referencia a la estatura de una niña de cuatro o cinco años, le enseñé a hacer machincuepas, no sé por qué pero le daba muchísima risa, entonces se echaba una machincuepa y se moría de la risa, después de varias me dijo:

- ahora tú,

- ¿yo?

- sí, tú

Entonces me eché una machincuepa y Ximena muerta de la risa... En eso llegó su mamá y me dijo vamos a la casa de mis papás, tráete a Ximena porque la quiere ver mi mamá...

Sus papás, mis suegros, vivían muy cerca y en su casa tenían una alfombra roja que ocupaba una parte grande de la sala y ahí Ximena siguió haciendo machincuepas y entre cada una, una carcajada...

Su abuelo que estaba ocupado y muy concentrado escribiendo en su máquina de escribir, le dijo:

-Ximena, qué escándalo es ese.

La pequeñita en ese instante deja las machincuepas y va con su abuelo lo toma de la mano y le dice:

-Ven Tate

-Ximena, ¿pero qué pasa?, le responde el abuelo

Entonces Ximena se lo lleva a la alfombra y le hace una machincuepa que terminó en risa, ahora tú Tate...

-Pero Ximena qué estáis diciendo, ¿tú crees que el Doctor Emérito Adolfo Sánchez Vázquez, se va a dar una machincuepa aquí, ahora?

En ese preciso momento el abuelo de Ximena, que también era Doctor *Cum Laude*, rodó por la alfombra y se levantó con los lentes chuecos y el cabello alborotado, estallando a carcajadas con Ximena...

Juan Gabriel Moreno Salazar (comunicación personal, 20 de octubre, de 2017.)

Así fue como mi maestro me enseñó que la sensibilidad y la inteligencia eran unidad.

Por el deseo de analizar e interpretar los datos generados en el taller de *Las Flores*, he buscado precisamente a través del movimiento y del cuerpo mismo una forma de entendimiento. Llegué con el maestro Moreno porque venía huyendo de la academia, me explico: soy Licenciada en Literatura Dramática y Teatro, no importa el título, gusto de hacer de teatro, de hecho es de lo que más gusto en esta vida. En un cierto momento del camino sentí la necesidad de ampliar y sistematizar el conocimiento que tenía sobre el teatro, pero en específico el de los procesos educativos, así que me postulé para hacer una maestría en Investigación Educativa.

La maestría tal como lo dice su nombre se concentra en que los alumnos sean capaces de investigar en el campo de educación, por lo que no se trata de una maestría en pedagogía ni en ciencias de la educación. De lo que se trata es de aprender a investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es un proceso por demás complejo, al que mi cortísima experiencia no sobrevivió desde la academia, porque la educación es un proceso de vida y las preguntas que me hago sólo podría responderlas viviendo.

Estuve un año intentando de muchas maneras: escribir y hacer la investigación, en ese tiempo únicamente logré hacer una parte, precisamente la de obtener los datos, trabajar en la metodología y en el tema, pero una vez que tuve que hablar del proceso educativo en el teatro todo se detuvo.

Yo necesitaba un guía que estuviera atento a la vida y al teatro vivo, con alumnos reales y con procesos pedagógicos nutritivos y valiosos que jamás encontraría en un libro, llegué con el maestro Juan Gabriel Moreno Salazar catedrático de la UNAM con 43 años de experiencia impartiendo clases de expresión corporal escénica para estudiantes de actuación. Ahí me encontré con procesos pedagógicos prácticos y conocimientos de primera mano que jamás encontraría en un libro de teoría. El maestro muy generosamente me ha permitido asistir a tres de sus clases: fundamentos de actuación, expresión corporal y expresión verbal, además de asesorarme personalmente.

Ha sido fundamental para mi asistir a sus clases, porque a pesar de que hice la carrera en este mismo colegio y después he podido dedicarme al teatro, definitivamente no es lo mismo volver a entrar a una clase después de diez años los procesos pedagógicos a esta distancia se miran más complejos y los trazos que ha dado la teoría cobran fuerza y volumen.

Llegué con el maestro Moreno porque los libros que teorizan sobre la educación en el teatro tienen un hueco. Toda la teoría tiene huecos porque es imposible decirlo todo sólo con palabras y tampoco la razón garantiza que esas cosas sin nombre puedan franquear la barrera del *yo* y alcanzar al otro. El teatro y la danza son hechos efímeros y vivos, los procesos educativos de estas artes también lo son. Por más que dichos procesos se describan con elocuencia, jamás podrán transmitirse únicamente por medio de la palabra escrita. Son quehaceres que se aprenden a hacer haciendo.

Hay disciplinas y momentos de la vida misma que nos impelen a detener toda racionalización para que adquieran su verdadera dimensión; el otro día tomando café con el Maestro, me dijo:

-Hace muchos años, cuando mi hijo era chiquito, yo quería acercarlo a la ciencia, entonces un día lo lleve por un libro y ahí estaba Rodolfo Neri Vela. Mi hijo y yo nos acercamos a él y le dije:
-Disculpe puedo hacerle una pregunta
-Sí
-¿Qué se siente estar allá arriba? (Juan Gabriel Moreno Salazar, comunicación personal, 20 de octubre, de 2017.)

El maestro hizo la cara que vio en el astronauta, sus ojos se iluminaron como dos soles incandescentes y crecían al infinito, su boca entreabierta llena de aliento tratando de decir todas las palabras que el ser humano ha inventado en todas las lenguas, pero mudo sin poder nombrar al menos una, sus pupilas dilatadas y profundas como el universo, su respiración creciente y su faz iluminada como el alba.

El astronauta no logró decir una palabra, pero nos dejó claro que no hay palabras para describir la inmensidad. La potencia de la vida, del arte y del latido humano no se puede comunicar a través de la palabra ordinaria que nunca es suficiente, a menos sea aquella que se conjuga sin lazo, “la poesía, una manera de reescribir el tiempo” dice Aridjis. (Fonseca, *et. al*, 2017)

La primera razón por la que busqué al maestro fue porque mi trabajo trata sobre el cuerpo, y tratar de comprender la vida del cuerpo mientras leo sentada es un grave desacierto; necesitaba entender el cuerpo en otra dimensión, con otra profundidad y desde otras latitudes, cuando digo otras latitudes me refiero a buscar espacios antes no explorados, me explico:

En los últimos quince años he sido amante de la danza a veces de manera informal y otras tantas ya muy en serio, por eso sé que el lenguaje de la danza es muy distinto al del teatro, son dos formas de comunicación incomparables, por esta razón fue fundamental entender la diferencia que existe entre un entrenamiento corporal para actores y uno para bailarines.

Si me permite voy a empezar por el ombligo, lo que he logrado con el maestro Moreno es vivirme integrada. Son infinitas las explicaciones de cómo nos enajenamos y principalmente cómo nos sustraemos de nuestro propio cuerpo, *hoy* jueves 26 de octubre de 2017 hemos hecho el *ejercicio de piel*, que es un punto de llegada en el proceso de expresión corporal, al abrir los ojos frente al espejo tenía claro que nunca me había visto en treinta años, cómo era posible que no conociera mi cuerpo.

La imagen propia de mi cuerpo estaba alterada, yo me imaginaba ser alguien quien definitivamente no soy. Ha sido sorprendente verme, primero me vi a los ojos, y me pregunté: ¿ella soy yo?, sí. Ella soy yo.

El reconocimiento de un cuerpo integrado, una unidad (cuerpo, intuición y razón), permite que el ser humano viva en el presente. Esta condición lo ubica en la conciencia de estar en el mundo en relación con su entorno inmediato (naturaleza, cultura, sociedad, familia) y mediato (cosmos universal) (Durán, 2004 en Durán, 2009, p.95).

En una clase anterior el profesor nos dijo que un día mientras tomaba café con Grotowski, hablaron sobre descolonizar el cuerpo, que ese posiblemente era el mayor reto del actor, en el *ejercicio de piel* me ha quedado claro.

Ahora veo que hemos aprendido a no ver nuestro cuerpo, lo negamos, porque la imagen que nos hemos formado de nuestro cuerpo es aquella que los otros enuncian de nosotros y a pesar de pararnos cada día frente al espejo no nos vemos.

Para cualquier persona, pero en especial para alguien que hace teatro, es de vital importancia poder verse; que significa no bajar la mirada, no huir de la imagen propia y principalmente encontrarse en ella, reconocer que soy yo y que ese yo al que veo lo acepto, me reconcilio y lo amo.

El proceso pedagógico del maestro Moreno es profundamente amoroso, en el tiempo que he estado con él; jamás lo he escuchado gritar, lastimar u ofender a alguien. Preciso esto porque en las artes en general es muy común que los profesores humillen, griten, golpeen y ofendan a sus alumnos so pretexto de ser artistas formando artistas, se adjudican el derecho de lastimar a los alumnos en aras de su profesionalización, posturas discutibles necesariamente.

A diez años de distancia y ya sumergida en la investigación de los procesos educativos puedo decir que la capacidad de generar un vínculo responsable y de respeto frente al alumno es la mitad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Qué mayor expresión corporal puede pedirse que la de poder expresar quién soy yo solo con el hecho de pisar el escenario, de estar, “el cuerpo, en este momento de unidad, es el lugar que armoniza la intuición y la razón, y se muestra como un principio de vida en unión con el universo” (Durán, 2009, p. 97), ese es el trabajo del maestro Moreno. La clase encuentra su sustento en la bioenergética, la cual es una psicoterapia que él ha traducido en un proceso pedagógico; a lo largo de los años hizo una selección de ésta técnica que ahora vivimos como proceso de aprendizaje.

El punto central de la bioenergética es deshacer las tensiones corporales. Según Lowen todos poseemos una *armadura corporal*, concepto que retoma de Wilhem Reich, que implica tener una corporalidad con tensiones localizadas, las cuales dan la impresión de una armadura sobre el cuerpo. Su característica es que son innecesarias y muchas veces dolorosas; su explicación como corriente que encuentra su origen en el psicoanálisis, es que están relacionadas con vivencias negativas o traumáticas, por lo tanto, la armadura corporal habla de quienes somos y cómo vivimos. (Lowen, 2013)

Puede o no interesarnos el punto terapéutico. Lo importante es cómo el maestro Moreno sintetiza y transforma un proceso terapéutico en uno pedagógico a través de la relajación y la respiración, el objetivo es que el actor se haga consciente de la armadura corporal propia y que más adelante sea capaz de transformarla en escena según sea el personaje que interpreta.

Para dar cuenta de este proceso explico algo que viví: durante las caminatas del entrenamiento el maestro cada clase me indicaba que tenía la mano derecha completamente *engarrotada*. Al principio tenía el puño casi cerrado después empecé a abrirlo, pero ahora parecía que cargaba una cartera, cada clase me señalaba mi tensión y yo por más que trataba de estirla al poco rato la tenía hecha un nudo.

En el *ejercicio de piel*, entendí que esa tensión era una defensa y un ataque, era un puño dispuesto a dar el golpe, no sé en qué momento se engendró, pero en el momento en que lo supe traté de estirar la mano y no pude. Después de algunas respiraciones y de concentrarme pude abrirla, sentí como si hubiera roto una piedra que me envolvía la mano, me sentí muy plena de haberlo hecho. Después de este día ya no se me *engarrota* más la mano.

Este proceso en inicio puede parecer extraño, la virtud consiste en que en vez de tratarse un proceso terapéutico es un proceso creativo. De ningún modo se trata de un conocimiento inaccesible o misterioso, una de las grandes virtudes que yo encontré en la clase del maestro y que ha sido fundamental para mi trabajo, es que se trata de un conocimiento estructurado.

La organización y la secuencia de las clases es exquisita y muy orgánica, por parte del maestro existe una escucha muy fina a los procesos corporales individuales y colectivos.

El entrenamiento del maestro es precisamente un trabajo muy fino que inicia en el reconocimiento y reapropiación del cuerpo del actor, un cuerpo que inevitablemente ha llegado enajenado, con vicios y condiciones que se deben trabajar para actuar.

Iniciamos con la relajación a través de la respiración, lo hacemos a través del *Chi Kung*, se trata de una técnica china, a mí me ha resultado un verdadero oasis, porque estoy mucho más abierta, más receptiva y completamente presente, la técnica en concreto jamás podría aprenderla de un libro y explicarla con palabras me resulta complicado, pero haciendo un ejercicio de comunicación: se trata de respirar profundamente de manera consciente y de una forma no cotidiana, la técnica es poner la lengua en el paladar e inspirar, al expulsar el aire se debe contraer el recto y expulsar el aire de la boca, como si quisiéramos empañar un espejo, lo que da una sensación de relajación y de movimiento.

El maestro nos explica que es un trabajo con la energía vital y de lo que se trata es de equilibrarnos, nos lo explicó con varias metáforas, una de ellas era equilibrar el *Yin* y el *Yang*, la energía femenina y la energía masculina. Para crear una imagen más clara de la respiración nos explicó que trabajábamos la respiración en un microcosmos y en un macrocosmos, que cuando nos llenábamos de aire con la conciencia de hacerlo desde la cabeza al perineo trabajamos en el microcosmos y cuando respiramos con la imagen del perineo a la cabeza trabajamos con el macrocosmos, todas son formas de explicar lo que vivimos, lo que yo siento es que en el centro de mi cuerpo se produce una descarga eléctrica, al finalizar las respiraciones me siento relajada, lo suficiente para comenzar a trabajar.

Respirar y relajarse trae una consecuencia lógica: concentrar la atención. Aquí aprendí que la concentración está en el cuerpo.

Uno de los hallazgos que he tenido en esta clase ha sido expresarme a través del movimiento corporal, lo más placentero de esta expresión es que se ha generado en mí la sensación de completud: un estar siendo aquí y ahora que no está escindido en un ser racional, corporal y espiritual, sino que están integrados conmigo misma y con el cosmos.

El placer es total, mi cuerpo tiene vida y medita en movimiento, elimina el ruido permanente del pensamiento, soy un cuerpo relajado que se comunica y que sin buscar, encuentra verdad y belleza, que es capaz de ir hacia el otro y de recibirlo.

Esta sensación la compartimos todos los que participamos en la clase, en las experimentaciones que hacemos dividimos el grupo en dos: *unos* observan y *otros* ejecutan, desde afuera me doy cuenta que cada quien es profundamente expresivo y armónico.

Es un tránsito de mutaciones armónicas, con el sí mismo y con el colectivo, en consonancia y armonía del todo, lo vivo como un acto creativo.

Todas las clases del maestro guardan una relación muy fina, en la clase de fundamentos de actuación el maestro trabaja a partir de *El camino*, se trata de un ejercicio de actuación en el que se entrena: estar en escena, la concentración de la atención permite que el actor en sentido estricto: accione, no que esté tratando de generar supuestos y creencias sobre su personaje, lo cual solo resulta una distracción. *El camino* es una metodología muy concreta que propicia que el actor esté dispuesto en escena, dispuesto a actuar.

El camino tiene varias fases, la primera es hacer el camino de la casa a la escuela, en esta parte se trata de llegar, de hacer conciencia corporal, estamos en el aquí y en el ahora dispuestos al trabajo. La segunda fase es hacer el camino de la obra que actuamos, esta fase tiene el objetivo de hacer un reconocimiento espacial y temporal de lo que estamos haciendo dentro de la ficción. Y el tercero es el camino del personaje que somos, en esta fase hacemos un recorrido con el personaje, en el cual he podido entender la intención de éste.

En la cuarta fase, nosotros encarnamos al personaje, caminamos el personaje, finalmente pasamos a la quinta fase: los personajes se encuentran, por lo tanto, en esta parte es posible generar la tensión dramática.

El camino tiene una instrucción básica, hacer cuatro pasos y permanecer cuatro tiempos inmóviles, a éstos el maestro les llama cuatro de acción y cuatro de no acción. De lo que se trata es de equilibrar el movimiento y el silencio. Recordando la *Epistemología del Caracol: la fascinación por el movimiento de las cosas*, todo cambia y al mismo tiempo todo permanece. Este caminar y alternar con la quietud, equivale simbólicamente al camino de las mutaciones del *I Ching*, en donde todo cambia, pero nada cambia. En el tránsito entre el *uno* y el *otro* se encuentra *el germen*.

En estos días, para ser precisa el 25 de octubre de 2017, fui a una conferencia de David Le Bretón, quien por cierto fue alumno de Jean Duvignaud; este día él hablaba de cómo nosotros los humanos tenemos un momento, por excelencia, para estar: *el caminar*, cuando caminamos somos y estamos en un instante perfecto que es: el aquí y el ahora.

Precisamente es por esto que el camino para mí ha resultado muy enriquecedor, porque es un proceso en movimiento, visto desde afuera los cuerpos se transforman: en la fase uno se observan los cuerpos de los actores en movimiento, en la segunda fase adquieren un peso y una velocidad diferente a la propia y que da cuenta de la obra; en la tercera fase se observan los cuerpos más cercanos a la corporalidad del personaje y en la cuarta fase la calidad del movimiento, la velocidad, el peso, el ritmo son propios del personaje.

Uno de los hallazgos fundamentales es que el actor es capaz de crear, no espera las instrucciones del director, sino que a través del texto y su cuerpo en movimiento descubre: cómo es el espacio, cuál es el tiempo, cuál es el ritmo de la obra, cómo es la corporalidad del personaje y detalles muy finos.

El estado de ánimo de personaje es apropiado y comprendido por el cuerpo y no queda como un pensamiento o una sensación primeramente racionalizada, por lo tanto, no hay escisiones, hay matices y transiciones más orgánicas.

Una vez más observamos un libro abierto: el de las mutaciones, a través de los pequeños cambios, llega el gran cambio, es un proceso, un germen.

El entramado de las clases es esencial, todo guarda una relación profunda, la otra clase en la que participo es en la de expresión verbal, personalmente he utilizado el *Chi Kung y El camino* para esta clase y me he sentido muy plena del resultado, mi voz que no está separada de mi cuerpo se transforma a lo largo del proceso y no sólo mi voz, sino el sentido que llenan las palabras cobran un volumen diferente, la interpretación se hace más rica y adquiere profundidad.

La clase del maestro Moreno Salazar tiende a una filosofía oriental, la cual considero profundamente empática con el quehacer del actor, las premisas: todo cambia, todo tiende al movimiento, existe un flujo constante entre el adentro y el afuera, lo que es arriba es abajo, al mismo tiempo en que todo permanece y está en calma, es necesario hacer nada, estamos.

Podemos corroborar lo anterior en el *I Ching*, el libro de las mutaciones; éste posee 64 movimientos los cuales nos dejan ver momentos en la naturaleza: por ejemplo, el equilibrio está seguido del estancamiento, de lo creativo sigue lo receptivo, así con sesenta y cuatro movimientos, estos se explican a través de conceptos complementarios: la tierra, la montaña, el agua, el lago, el cielo, el viento, el fuego y el trueno.

Estos preceptos básicos, que podrían parecer antagónicos, pero en realidad son complementarios, los adquirimos en la clase a través: del equilibrio entre movimiento y la quietud

(cuatro de acción y cuatro de no acción), posibilitan la consciencia vívida de una afirmación necesaria y vital para el teatro: *la acción*. En el *I Ching*, un punto clave es la mutación, en el proceso del maestro Moreno, he podido comprender cómo es que el germen del drama, muta permanente.

Independientemente de que nuestras posturas tiendan a ser orientales u occidentales, para hacer teatro es necesario entender que drama significa acción.

Si hacen falta argumentos para legitimar el valor de la acción, cito a Mamet, quien explica:

La lección purificadora del drama es, en su momento culminante, el escaso valor de la razón. En los grandes dramas vemos que el protagonista aprende esta lección. Y lo que es más importante, nosotros mismos la experimentamos también porque alimentamos unas expectativas y finalmente fracasamos, porque descubrimos que en nuestro interior habíamos llegado a la conclusión errónea y que, despojados de nuestra arrogancia intelectual, debemos admitir nuestro estado pecador, débil e impotente; y que, una vez reconociendo esto, tal vez encontremos la paz. (1998, p. 99)

Precisamente la cátedra del maestro Moreno nos hace conscientes de este drama: el actor intelectualizado y escindido, postrado en su ineptitud y en su incapacidad *de actuar*, nos impele a despojarnos de *nuestra arrogancia intelectual* y nos incita a la sabiduría personal y el conocimiento de sí mismos a través del trabajo constante y disciplinado.

El camino, los entrenamientos corporales y vocales, conforman una metodología investigada por el maestro Moreno durante años, que concentra los puntos más relevantes para la educación de un actor:

- El conocimiento de su instrumento: el cuerpo.
- La concentración de la atención a través de la respiración y la relajación.
- La capacidad de estar, *de no hacer nada y estar*.
- El aprovechamiento máximo de los recursos personales en función del trabajo escénico.

Estos puntos integrados en una metodología: la clase del maestro Moreno Salazar.

Para mí fue clave comprender el valor de esta metodología porque encierra un equilibrio vital entre lo simple y lo complejo, ya que la búsqueda que es motor de ésta investigación de maestría, es la de entender la unidad que existe entre: nuestro cuerpo, nuestras emociones y el cosmos, expresada en un acto: el placer de la creatividad.

Es fundamental entender que más allá de la transmisión de ejercicios o de formas externas, se trata de la trasmisión de una filosofía: *la del cuerpo como un todo integrado que crea*. El juego

corporal que el maestro enseña es una metáfora de un entramado complejo de filosofía, poética y estética.

No puedo contradecir la enseñanza misma poniéndola en palabras, pero a manera de ejercicio lúdico, narraré cómo siento yo algunos de los movimientos, que oscilan entre danzas y posturas estáticas.

La concesión

Haciendo con mi cuerpo una A mayúscula, la cabeza y los pies en la tierra, los brazos sin peso respiro, mi columna trata de regresar a la vertical, pero la tierra que tiene imán me regresa a ella, en cada aliento trato de llegar al cielo, pero la tierra enorme en su fuerza me envuelve, repito este movimiento hasta que mi cabeza quede cerca del cielo y los pies bien clavados en la tierra.

El clavado

Los pies a la tierra, ligeramente abiertos, la mirada y los brazos encontrados al cielo, tomo aliento para soltar y dejar que mi cuerpo colapse, caer y regresar y de todas las veces en la última entro al agua.

Yin - Yang

El maestro me explica que *es ser un hoyo negro y luego una supernova*, es sístole y diástole en mi cuerpo completo, los pies a la tierra y la mirada al cielo, tensión - distensión, en el centro de cuerpo se siente un latido que implota y explota, estar adentro - estar afuera al mismo tiempo. *El Universo es todo corazón*, dice el maestro.

Estos son algunos de los movimientos que he aprendido, el punto es que cada movimiento es una posibilidad de entender la vida misma no únicamente con la razón sino con la totalidad de mi ser. He podido entender con el cuerpo que del contacto entre *uno* y *otro* surge un tercero, que *ese movimiento es permanente* y que ese movimiento en sí mismo es el *uno*.

En uno de los himnos más hermosos del Rig Veda, llamado a veces Himno de la Creación (10.129), el poeta intenta imaginarse cómo fue el principio del principio y se pregunta:

No había nada, ni siquiera la nada,
no había aire, ni, más allá, cielo.

¿Qué cubría al cosmos, dónde estaba?
¿Quién lo regía? ¿Había sólo agua y abismo?

No había muerte ni inmortalidad,
no se encendía no se apagaba la antorcha del día y la noche.

El Uno respiraba sin aire, se sostenía sin apoyo.
Sólo había el Uno y no había nadie.

En la estrofa que sigue el deseo desciende, se entierra en el Uno, como una semilla, lo despierta y el mundo nace. (Paz, 2013, p. 453)

Se trata de entender toda vida desde el cuerpo. Es precisamente por esta razón que el título del trabajo es *La investigación educativa desde el cuerpo*, en orden cronológico, primero hice el taller con *Las Flores* y después asistí a la clase del maestro, posiblemente se lea extraño, pero es como cuando nos pasa *algo vital* y corremos a buscar en algún libro alguna explicación que haga inteligible la vivencia para entender lo que nos está pasando y sobre todo para sentirnos acompañados en ese sentimiento, por tanto, que también haga sensible dicho conocimiento. Buscamos *al otro* que nos habla de *nosotros mismos*, tal como dijimos en el capítulo anterior; no podemos vernos a nosotros mismos necesitamos del *otro* para conocernos, entonces a través del cuerpo construimos un puente que nos comunica con el *otro*, ese puente en tanto que tejido simbólico, lenguaje, nos acerca al *otro* por tanto nos acerca a nosotros mismos.

La particularidad del libro, es que el estar escrito para penetrar al *otro* adquiere un orden, las palabras están organizadas para que usted, querida y querido lector, atraviese la página le hable de sí mismo a través de *ese otro* quien es el autor de la obra.

Así el maestro Moreno y su clase, yo buscaba el libro que me hablara de *mí misma*, el conocimiento profundo y estructurado y la experiencia del maestro se condensan; su cátedra es al mismo tiempo libro, palabra y lenguaje por su presencia y movimiento, porque se trata de un proceso inteligible y sensible al mismo tiempo.

Llegué al lugar idóneo porque en la clase del maestro he vivido mi cuerpo y he encontrado las herramientas para entenderlo y ahora ponerlo en palabras.

El conocimiento adquirido en la clase, me ha permitido la explosión de mis capacidades creativas integradas, siguiendo a Lowen:

Desde el comienzo hasta el final, la totalidad del proceso creativo está motivado por la búsqueda del placer.

El placer no sólo es la fuerza motriz del proceso creativo, sino que también es el producto del proceso. La expresión creativa es una nueva manera de experimentar el mundo. Introduce una nueva excitación y ofrece un nuevo canal para la autoexpresión. (1994, p. 31)

La clase es rica por la capacidad de síntesis que encuentro, el maestro tiene un amplio conocimiento de su materia y gran experiencia personal en el teatro como creador escénico, concentrado en un objetivo vital: el proceso creativo.

El tejido de las clases funciona como un organismo complejo e integrado, me doy cuenta porque antes de llegar con el maestro me sentía profundamente bloqueada, al poco tiempo he

podido escribir de nuevo y me llena de placer poder hacerlo. A través de la clase, he podido explicar los procesos que llevé a cabo en el taller de *Las Flores*.

Lo que he vivido con el maestro Moreno, es un conocimiento muy preciso que intenté buscar en los libros, en la academia y no lo he encontrado, si bien desde los años ochenta hay un interés de entender el cuerpo más allá de la medicina o los procesos terapéuticos, el cuerpo ha sido teorizado desde la antropología como es el caso de Le Bretón, o su posicionamiento político desde Foucault, su relación con el lenguaje en el *embodiment*, entre otros enfoques, que no eran los que yo precisaba para hablar del proceso creativo desde el arte.

No es que en la literatura no se encuentre, es que para poder comprender y aprehenderlo es necesario vivirlo en retrospectiva y de forma recursiva, que es la mirada que ahora tengo a diez años de distancia de haber estudiado actuación.

Le hablo de todo esto porque éste es el punto que más me interesa profundizar en este trabajo: *la integración con el sí mismo, con el otro y con el cosmos*. Este tema que no se encuentra en la palabra hablada y que no se puede explicar en los libros lo he podido trabajar con personas muy vivas de carne y hueso, tanto con el maestro Juan Gabriel Moreno y mis compañeras de clase como con *Las Flores* con quienes hice el trabajo, estamos todos vivos e implicados. Por eso es importante que usted lector sepa los pormenores de cómo investigué y porqué la parte metodológica más significativa del presente trabajo es desde el cuerpo, procuro investigar desde el cuerpo, es decir desde el movimiento, el reconocimiento de mi ser emocional y la intuición para el trabajo con el mismo cuerpo. Ya que no se ha tratado de hacer recortes académicos, ni collage de citas o encuadres de teoría, sino que a partir de una experiencia sensible generar un conocimiento el cual me ha quedado en el cuerpo y ahora como un ejercicio de comunicación trato de explicarlo.

Este proceso de investigación desde el cuerpo a través del movimiento, me ha llevado a un reconocimiento de mi misma, me queda claro que, al hablar de mí, hablo de los *Otros*. Es decir, al hablar de mí en la investigación, estoy hablando de todos aquellos quienes contribuyen a la investigación, porque ésta investigación se ha hecho a partir de la suma de yos, de ningún modo he investigado sola.

No obstante, la compañía y el caminar con mucha gente, el hecho de hablar del *sí mismo* tiene una dificultad, que es la de conocerse y aceptarse a sí mismo. Este proceso en palabras de Gironde (1996-143) ha sido de *llorar a lágrima viva. Llorar a chorros. Llorar la digestión. Llorar*

el sueño. Llorar ante las puertas y los puertos. Llorar de amabilidad y de amarillo. Como proceso personal ha sido complejo y profundo, pues como parte de la investigación, también descubro cosas de mí. En todo el proceso he llorado mucho porque voltearse a ver a *sí mismo* no es fácil, es una conquista personal, un acto de valentía. Y quién sabe de dónde salga tanto llanto, pero el maestro Moreno nos ha explicado que llorar es un triunfo, triunfo como se lo enseñó a él un profesor, “no se trata de competir ni de ganar, sino de reconocer cuánto has aprendido”, el profesor nos contó que una vez:

Quando él era apenas un niño de cinco años, fue con su mamá a la A.N.D.A, era día de paga, y justo en esos días habían abierto un changarrito, en el que vendían estampas de luchadores, y la consigna era: *si juntabas el álbum completo te regalaban una máscara del santo.*

El maestro Moreno le dijo a su mamá:

-Yo quiero...

-Espérate tantito, (su mamá siguió platicando)

-Yo quiero...

-Tate, pues...

-Yo quiero, (ya llorando)

En ese momento llegó Jorge Negrete y cargó al maestro y con su carota y voz grave le dijo:

-los hombres no lloran...

El maestro se quedó mudo, Jorge Negrete lo bajó y le compró muchísimas estampas...

Ahora mi maestro nos ha dicho: *-claro que lloramos, chingao.*

Juan Gabriel Moreno Salazar (comunicación personal, 31 de octubre, 2017)

De todo lo que le he aprendido, tal vez sea este el mayor tesoro que tengo de su clase, mi capacidad de llorar por todo, porque si bien llorar podría ser sólo un acto fisiológico, también ha sido una forma de retorno a mí misma, es una expresión sensible de mi encuentro con ésta que soy yo.

Las clases del maestro son un eterno retorno a mi centro, al origen, es saber quién soy, es des-enajenarme, de alguna manera es no ver la distracción, soy capaz de concentrarme, en el sentido en que soy capaz de mirarme dentro de la piel, me escucho desde adentro y me siento desde lo más profundo de la entraña, me siento en un momento de ser toda recepción, toda yo aquí y ahora, de plenitud sensible.

Ese ha sido mi estar con el maestro Moreno, a quien le estoy profundamente agradecida por haberme dado cobijo y aire, en su sentido más profundo.

Cruzar el mar por el cielo

Es una historia complicada porque está hecha de cosas y no de pensamientos.
Todo es santo, todo es santo, todo es santo.
Recuerda niño mío, no hay nada natural en la naturaleza.
Cuando te parezca natural todo habrá terminado y comenzará algo distinto.
Adiós cielo, adiós mar... ¡Qué bello cielo, cercano, feliz!
¿No te parece que sólo un trocito es innatural? Que está poseído por un dios.
Y lo mismo el mar.
En este día que tienes trece años y pescas con los pies en el agua tibia,
mira detrás de ti ¿Qué ves? ¿Algo natural?
No.
Lo que ves es una aparición de las nubes que se reflejan en el agua quieta y pesante de las tres de la tarde.
Mira aquella franja en el mar,
lustroso y rosado como el aceite.
Aquellas sombras de los árboles y aquellos cañaverales
en cada punto hacia el que miras está escondido un dios
y si no está, ha dejado huella de su presencia sagrada,
o silencio, un olor a hierba o frescura de aguas dulces.
Sí, todo es santo
pero la santidad también es una maldición.
Los dioses que aman,
al mismo tiempo odian.
Quizás piensas que además de mentiroso
soy demasiado poético,
pero para el hombre antiguo
mitos y rituales son experiencias concretas
que comprenden su experiencia corporal en lo cotidiano.
Para él la realidad es una unidad tan perfecta,
que la emoción que siente frente a un cielo de verano,
por ejemplo,
equivale a la experiencia personal más intensa de un hombre moderno.
(Pasolini, 1969, 4:35-7:14')

¡Usted y yo hemos llegado al análisis de la experiencia vivida, bienvenido!

Este capítulo del viaje inició en diciembre de 2017 cuando el profesor Genaro Martell leyó uno de tantos borradores hechos, él me dijo que debía cobrar fuerza en su sentido simbólico, al principio no supe por dónde podía entrar al terreno de lo simbólico, no tenía claro qué era, ni cómo se podía aprehender.

Tal indicación me llevó a hacer una investigación al respecto, el resultado lo leerá en este apartado. Una vez que logré tener algunas conceptualizaciones claras sobre qué es lo simbólico, bajo la guía del profesor Genaro releí en diario de campo y empecé a buscar los momentos que bajo tales conceptualizaciones pudiéramos llamar emergencias simbólicas.

Mientras el profesor Genaro y yo escribíamos e indagábamos sobre dichas emergencias y sus interpretaciones, las dudas y la necesidad de profundizar este camino me llevaban a búsquedas más específicas, este tramo de la investigación fue como el caracol, a paso muy lento, muy suave y firme, completamente silencioso, el profesor Genaro me indicaba lecturas y me hacía observaciones, nos reuníamos cada vez que yo tenía un tejido considerable que mostrar, usted podrá leer en éstas páginas a dónde llegamos en estos meses.

Más que tejido generamos una madeja que era un todo complejo que requería una investigación más profunda, lo que a su vez me llevó a nuevas búsquedas, entonces en mayo de 2018 crucé el mar por el aire, volé a La Habana, Cuba, para encontrarme con la Doctora Giselda Hernández Ramírez para asistir a un módulo de su clase Antropología Pedagógica, el conocimiento y el entendimiento ha venido de todas partes, desde el hecho de ir hacia a otro país para conocer cómo es que los otros miraban los procesos educativos.

La clase en sí misma, las tutorías con la doctora, hasta compartir con ella y con su esposo el Doctor Gerardo Izquierdo Díaz la comida, la palabra y su hogar, me han llevado a un entendimiento más profundo del tema. Los descubrimientos antropológicos, teóricos y metodológicos usted los podrá leer en cada uno de los capítulos dedicados a las emergencias simbólicas en concreto, lo que aquí subrayo son los conocimientos vivos que la Doctora Giselda y el Doctor Gerardo me transmitieron.

En estos días se ha entremezclado la solidaridad y la generosidad que yo he vivido en la Habana, con la sensación de estar lejos de mi casa y de mi gente, sensaciones que podrían ser contrarias pero que se maceran cada día, le dan un nuevo brío a la investigación, he estado al otro lado del mar, el barco que en realidad ha sido un avión ha despegado y en cada paso están presentes *Las Flores*, las veo en todas partes y en todos los momentos, su presencia en mi andar es palpable.

Aquí (geográfica y temporalmente) me pregunto cómo sería la vida de *las Flores* si el derecho a la educación, a la salud y a la alimentación en México estuviera garantizado, y no me refiero garantizado como estar escrito en la Constitución como derecho porque eso existe, me refiero a preguntar, cómo sería la vida de *las Flores* si ellas vivieran en una sociedad donde sus derechos se garantizaran a partir del funcionamiento de un sistema económico donde todos reciben por igual.

Me explico, únicamente he estado medio mes en La Habana, mis recorridos son cortos, casa, escuela, caminatas en la Habana vieja y repartos a una hora de distancia en transporte

colectivo, en estos trayectos no he visto niños ni niñas de la calle, tampoco pidiendo limosnas, los he visto cada día vivos, fuertes y con uniformes idénticos y jugando en las calles.

Las Flores no juegan en la calle, por boca de las mismas *Flores* sé que algunas de ellas empezaron a ir a la escuela hasta que llegaron al internado. En todo el trabajo he hecho explícita, mi inclinación a las teorías marxistas y socialistas que están a favor de la socialización de los medios de producción artística y la estética marxista, pero en este momento viviendo un poquito en casa de cubanos, deja de ser una teoría, se vuelve una vivencia, se vuelve una certeza, una seguridad.

No basta que la ley legitime en sus constituciones, planes de desarrollo e instituciones los derechos que deberíamos tener, si el sistema económico en que vivimos no sostiene tales ideales, tener una ley que se contradice por el dispositivo económico es un acto vacío. Vivimos en un país en el que se habla de los derechos a la educación, a la salud, a la plenitud, mientras se construye un muro en la frontera norte del país, las infancias que se encuentran en la frontera son vejadas, y se firman tratados de libre comercio que vulneran a las economías más débiles como es el caso de México, es claro que no puede existir ninguna ley que se cumpla si se contradice en su tejido económico, por tanto, social.

Querida y querido lector cruzar el mar, como se lo advertía al principio de esta carta en botella, ha sido más que discusiones y teoría, se ha tratado de vivir, de experimentar en cuerpo propio cada cosa que aquí le digo, este posicionamiento, político, ético y estético que he defendido en cada página ha cobrado un sentido ontológico. Una vez hechas las aclaraciones iniciamos:

Primeramente, es necesario explicar cómo estoy entendiendo el proceso pedagógico. La palabra pedagogía viene del griego *paidón* que significa niño(a) y la palabra *agein* que significa guiar, la imagen que nos evocan ambas palabras es: *Uno caminando con el otro*, uno que camina y sabe que guía, y otro que también camina y se permite ser guiado. Para el presente trabajo, éste será el concepto que utilizaré para hablar de pedagogía.

El proceso pedagógico, *sería entonces el caminar de un guía y un guiado*, el caminar no como fin, sino como parte de un andar, algo que cambia y se transforma de manera permanente, no busca su solidificación, sino su vida a través del movimiento, tal como he dicho en la *Epistemología del Caracol* no existe un afuera ni un adentro, por lo tanto, *el caminar* visto como un proceso pedagógico es: *caminar la transformación del sí mismo*.

Pensando el camino como una transformación que emerge del contacto y de la socialización con el otro, es decir: *caminar con el otro la transformación de sí mismo*.

Dicha afirmación es la conceptualización que tomo en cuenta para el análisis de este trabajo. En este camino donde participa el *uno* y el *otro* quien guía debe aceptar la responsabilidad que tal labor le infiere, implica tener claro que se trata de un acompañamiento, lo cual “obliga a una toma de posición emancipatoria y no directiva, ya que se reconoce la capacidad del sujeto a su propia homeostasis y, consecuentemente, al grupo también” (Mar, 2010, p. 139).

La posición política que menciona la Doctora Mar es clave porque lo que se busca es la transformación de quienes caminan, la palabra transformación viene del latín *transformare* que significa cambiar de forma, en el capítulo de la *Epistemología del Caracol* he explicado que la forma es el fondo, se trata de un todo integrado, lograr dicho cambio implica tener la posibilidad de moverse, de mirar a otros lugares, para ello es necesario cerrar algunas puertas y abrir algunas ventanas, permitir que quien desea transformarse se asome a las rendijas, busque en los resquicios de las paredes y se asome a tantos lugares como pueda, sin dejar de ser guiado. Tanto quien es guiado como su grupo son seres activos, ellos por sí mismos tienen capacidad de acción y decisión, ya que sin ellas la transformación del sí mismo sería imposible.

En este sentido las emergencias simbólicas son las ventanas que se abren, en este capítulo discutiré los momentos más significativos en el caminar con *Las Flores*. El 30 de enero de 2017 iniciamos un caminar juntas, en el cual nuestro motivo ha sido hacer danza y teatro, para lograrlo llevamos a cabo un taller dentro del internado en que ellas viven, puntualmente los días lunes a las cinco de la tarde durante seis meses, nos reuníamos para jugar, para soñar y para crear.

El objetivo más grande del taller era socializar los medios de producción del arte con quienes no son artistas. Y su premisa fundamental era: el placer del juego como motor de la creatividad.

Tal como mencioné en capítulos anteriores, al observar en una escuela común los procesos ordinarios de enseñanza – aprendizaje, encontramos que los sistemas educativos están diseñados para que los alumnos aprendan quietos, en silencio, pensando y razonando, he abundado largamente en que no solamente somos seres racionales, somos seres integrales que además de razonar: sienten, se emocionan, experimentan, perciben, se mueven y aprenden con el cuerpo.

Siguiendo a Duvignaud:

El pensamiento de nuestro siglo rehúye lo lúdico: se empeña en establecer una construcción coherente donde se integren todas las formas de la experiencia reconstituidas y reducidas mediante sus propias categorías. Se ha emprendido un inmenso esfuerzo para escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado, lo discontinuo y el juego. (1997^a, p. 13)

En este sentido podemos observar la educación como un espacio donde se niega la posibilidad del juego y se buscan estructuras fijas que reproduzcan y legitimen la lógica y los valores de la economía capitalista, que se repliquen las estructuras de poder y que se inicie el proceso de enajenamiento en etapas muy tempranas, se enseñan los valores hegemónicos de la cultura occidental, por lo tanto, en los sistemas escolares no se permite el juego por el juego mismo, pensar en que los alumnos puedan pasar un día completo haciendo nada o jugando libremente, para las escuelas es impensable.

Continuando con el pensamiento de Duvignaud:

La función, la estructura, la institución, el discurso crítico de la semiología sólo tratan de eliminar lo que les aterra.

Son muchas las razones de ese ocultamiento. En primer lugar, las exigencias intelectuales de una economía de mercado y una tecnología con frecuencia incontrolada, que dejan poco lugar para el terreno baldío de ensoñación aparentemente fútil: de cualquier latitud que sean, a los planificadores les repugna tomar en cuenta, en el balance de los recursos humanos, el “precio de las cosas sin precio”, es decir, de las actividades que no justifican en absoluto la reutilización. (1997^a, p. 13)

Siguiendo la tesis de Duvignaud expuesta en su libro “El juego del juego” (1997), este “terreno baldío de ensoñación” del que habla es el que me interesa poner de relieve, porque según sus líneas es gracias a estos periodos de abandono, de divagación, de contemplación en los que se encuentra la mayor dicha del ser humano, de ellos se alimenta y con ellos se transforma.

Lo sagrado no sirve para nada, el amor y el placer no sirven para nada, ¡lo imaginario no sirve para nada! [...]. No es en absoluto merced a una revolución concebida mediante conceptos racionales de Occidente como el mundo cambia o cambiará, sino gracias al surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego. (Duvignaud, 1997^a, p. 31)

Tal como dijimos en el proceso pedagógico lo que se busca es la transformación de quienes están inmersos, por esto es que recorro a los espacios lúdicos porque tal como ha señalado Duvignaud, debido al surgimiento de lo inútil es que el mundo cambia, es decir el juego sin reglas es en sí mismo un proceso pedagógico.

Tratando de reunir y articular todos los elementos mencionados del juego sin reglas encontramos los siguientes puntos: definiéndolo por lo que no es, se trata de una acción sin fines utilitarios, es algo que en sí mismo no tiene precio y no es reutilizable para una sociedad capitalista.

Definiéndolo por lo que sí es, son las divagaciones, las ensoñaciones, la contemplación, lo imaginario, lo sagrado, lo placentero y lo amoroso, que son cambiantes y espontáneos.

Uno de los lugares en donde encontramos tales características es en la fiesta, Jean Duvignaud refiriéndose a la fiesta dice:

El acontecimiento es antes que nada espectáculo y puesta en escena. Dado a ver. A oír. A tocar. Propio para bailar y comer. Bueno para gozar: apropiación común de la que se sacia la vida colectiva y que es como el espejismo de los sueños. (1997b, p. 213)

La fiesta por su cualidad de libre, espontánea y social tiene un efecto poderoso en los seres humanos, al mismo tiempo que los divierte, genera lazos y les ayuda a reunir fuerza, no es gratuito que hasta la fecha conservemos fiestas para los nacimientos, la entrada a la fertilidad, las bodas y la muerte, momento en que el ser humano vive la totalidad de su ser: vida y muerte al mismo tiempo, a este efecto que cimbra al ser humano en lo individual y en la comunidad; Durheim y Callois lo han llamado *Tremendum*: “Ese *Tremendum* parece caracterizar tanto los momentos de apertura o de ruptura en la sucesión continua de la vida cotidiana, generalmente coherente con las representaciones colectivas que la definen” (1997^a, p. 81)

Se trata de un momento que en sí mismo es una transformación que no sirve a nadie y tampoco resulta redituable, no busca la perennidad de sus formas, no obstante, su inutilidad resulta vital y necesaria para el ser humano, “ese “temblor sagrado” quizás sólo sea la sombra de un acontecimiento capaz de alterar el orden común de las cosas, la imagen que nos hemos formado o que hemos recibido de otros como iniciación, crianza o educación...” (Duvignaud, 1997^a, p. 81).

Alterar el orden común de las cosas, ha sido uno de los puntos más importantes en el taller, para esto he recurrido precisamente a las actividades lúdicas que surgen de las pedagogías del teatro y de la danza, entendidas como hechos lúdicos transformadores en sí mismos y por tanto pedagógicos. En la realización de dichos juegos he podido observar la emergencia de *expresiones simbólicas* durante el taller, las cuales subyacen en sus capas más profundas. Para entender este concepto y su relación con lo pedagógico haré un breve recorrido en torno al símbolo.

La palabra símbolo viene del latín *symbolum* y del griego *symbolon* que significa: signo, contraseña. Y a su vez la palabra signo viene del latín *signum* que significa seña, marca, estandarte, aquello que los seres humanos siguen. En este sentido la imagen que nos propone la palabra es la de aquellas cosas que tienen un valor tal que se vuelven un punto de referencia.

Para abonar a estas referencias, leamos a Paz: “Símbolos: ideas convertidas en objetos sensibles, ideas que se han transformado en una cruz o una media luna y que le dan fisonomía e identidad a una cultura o una colectividad. (2013, p. 18)

Según Jean Duvignaud: “los sistemas simbólicos no son construcciones intelectuales: se vinculan a la vida cotidiana y sufren los cambios que las variaciones de esta última imponen” (1997b, p.106)

Dentro de éstas definiciones lo que más me interesa es subrayar que lo simbólico no se refiere a construcciones intelectuales, por lo tanto, se trata de experiencias sensibles o ideas convertidas en objetos sensibles. Las experiencias sensibles podemos entenderlas como vivencias que apelan a todo nuestro ser, no únicamente a la razón, sino que se valen de nuestras emociones, sensaciones y percepciones para comunicarnos algo, lo simbólico reúne, reintegra, religa, una expresión de este tipo sin duda es el juego.

Este punto nos obliga a plantearnos un problema a manera de pregunta: ¿las construcciones intelectuales están divididas de las experiencias sensibles? A propósito del tema señala Paz:

Al descubrimiento intuitivo de la geología se unieron, más tarde, las lecciones del marxismo (una geología de la sociedad) y el psicoanálisis (una geología psíquica). Esta triple lección puede resumirse en una frase: Marx, Freud y la geología le enseñaron a explicar lo visible por lo oculto; o sea: a buscar la relación entre lo sensible y lo racional. (2013, p. 492)

Este punto nos deriva en otra dicotomía: la razón frente a lo sensible como dos entidades separadas, que a su vez nos incita a re-pensar en el cuerpo, somos razón y cuerpo, mente y cuerpo, cuerpo y no cuerpo, dichas dicotomías nos ponen de frente a un problema más profundo: la fragmentación. Paz explica:

La diferencia de actitudes entre la colonización en América de los hispano-portugueses católicos y la de los anglosajones protestantes no es sino una expresión de las actitudes básicas de unos y *Otros* ante el cuerpo. Para el catolicismo de la Contrarreforma todavía existía la posibilidad de la mediación entre el cuerpo y el no cuerpo; consecuencia de la conversión y el mestizaje. Para el protestantismo, el abismo ya era insalvable; resultado: el exterminio de los indios americanos o su reclusión en los territorios reservados. (2013, p. 184)

La fragmentación del cuerpo y el no cuerpo no es la única tal como señala Paz, es el uno frente al otro, el tema clave: el otro.

Sopa de víboras, hervimos -uno entre todas, una entre todos-
jugando a la meiosis, intercambiando palmos,
.....decímetros.
Hechos de retacería. Cruzándonos.

Recuerdo de quién fue la parte que aquí tuviste.
No innata casi. De eso poco queda.
Dónde la entregas ahora,
por qué calle, en qué número, sobre qué cuatro patas.
Lo mejor que damos era de alguien, nos lo dio
lo mejor que dimos lo masca alguien de alguien.
.....Crossing-over.

Este tramo arcoíris que reparto al azar, tuyo
¿de qué ajeno procede?
.....Cómo te quiso, dirían los crooners,
para haberte dejado lo que te ofrezco sonriendo y jadeante.
A estas horas ya nada es de nadie. Quiasmas.

O ese palpito -ligeramente abyecto-
que llega a veces raras,
¿será cuando al ir devolviendo nos devuelven,
casualidad de la quinta, la séptima potencia,
un segmento que fue propio muy deveras hace siglos,
y sin reconocerlo nos retorna -pulsado, tostado al sol, milvivido:
intacto?
(Deniz, 2005, p. 118).

El otro es insondable, ininteligible, indecible, el problema del otro implica un problema doble, quién soy yo y quién es el otro, identidad y otredad. Esta es la pregunta indescifrable, a la que solo hemos de acudir a través de la poesía:

Lo otro no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, uno y lo mismo. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste persiste, es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética no menos humana que la fe racional, creía en lo otro: en la esencial heterogeneidad del ser, como si dijéramos en la incurable otredad que padece lo uno. (Machado citado en Paz, 2013, p. 29)

Enunciamos el problema, no presentamos respuesta porque no tiene tal, en cambio presentamos el problema necesario que lo secunda, *Lo otro*.

Lo otro: dioses, las fuerzas naturales, el universo entero. En todas las civilizaciones, [...] los terremotos, epidemias, inundaciones, sequías y demás calamidades eran vistas como agresión sobrenatural. [...]Un recurso consistía en aplacar o comprar la benevolencia de la deidad con sacrificios, buenas obras, ritos de expiación, desagravios, y otras prácticas; otro medio era la transfiguración de la pena por la sublimación ética o filosófica, como en el *Edipo* de Sófocles. [...] De ambas maneras, por el rito o por la resignación filosófica, el hombre podía reconciliarse con su desgracia. Esa reconciliación, ilusoria o no, tenía una virtud específica: insertar la desdicha en el orden cósmico y humano, volver inteligible la excepción, dar sentido al accidente. (Paz, 2013, p. 184)

La necesidad: *sentir que la angustia se apacigua*, esa es la búsqueda y la encomienda del acto ritual o la resignación filosófica, la realización de estos actos en sí mismos convierten la angustia en aliento de vida, el acto ritual es una forma de *re-ligar* al ser humano, por un momento desaparece la sensación de fragmentación, entre *uno y el otro y lo otro*. Así pues, como una sensación momentánea la angustia de la muerte es el aliento de vida, *uno y otro* al mismo tiempo.

La fragmentación, tema revisado en *la Epistemología del Caracol*, es una sensación nuestra que se hace visible, ésta no existe como tal y aunque sabemos que no existe; la sentimos.

Observamos que no es gratuito sentir tal división, es una sensación legítima pues tal fragmentación es la expresión del conflicto más importante del ser humano: *la vida y la muerte*.

Sabemos que vivimos y morimos, y eso nos provoca angustia, nos hace sentirnos divididos. Jean Duvignaud nos explica que: “desde el instante en que la especie pasó de la era paleolítica a la era neolítica, todas las sociedades humanas descubren y practican el culto a los muertos” (1997b, p.79). El culto a la muerte surgió de la experiencia sensible que generaba al ser humano ver en descomposición la carne, que era el punto de conexión con la cultura, la carne que también era el conocimiento, la vida, la sensualidad y que al verse agusanada y putrefacta recordaba la muerte. El ser humano al querer ocultar la muerte “pide a la materia que supla a lo que la muerte destruye. Ésa es, sin duda, la tarea simbólica a la que se entregan todas las sociedades”. (1997b, p. 82)

He aquí la función de lo simbólico; hace un recubrimiento que en su intento de ocultar la muerte la pone de relieve y la subraya. “El símbolo remite a un acto social, es porque sugiere una actividad que reubica a las sociedades humanas en un encuentro con la naturaleza o el cosmos”. (Duvignaud, 1997b, p.106).

Con base en el desarrollo anterior pongo de relieve los siguientes puntos fundamentales para entender el proceso simbólico, *se trata de un acto lúdico que, a través del intercambio del objeto real por otro, que se le parece o que lo imita y al que carga de significado, genera un conocimiento sensible, no únicamente intelectual, que existe en el sí mismo y que se dinamiza a partir del otro y logra la sensación de estar re-ligado*.

Por lo tanto, lo simbólico *es un acto en sí mismo*. No obstante que el origen de este acto está en el intercambio antes explicado, una vez que adquiere su significado es una acción total en presente, que no representa nada y que no busca tener una repercusión ni en el pasado ni en el futuro. Por lo tanto, su capacidad de transformación radica en *el acto mismo*. La emergencia del acto simbólico es la realización del acto.

Es un conocimiento que existe por un lado a partir de lo que cada uno somos, que se expresa como un monólogo que tenemos de manera permanente y que al ponerse en contacto con el otro se vuelve diálogo, en este hecho de salir del individuo y tocar al otro se transforma, dicha transformación afecta de manera directa al monólogo interno y éste al salir de nueva cuenta se encuentra transformado, por lo que también transforma el diálogo generado con el otro generando un proceso de cambio e intercambio permanente.

Se trata de un conocimiento que, al ponerse en contacto con el otro, cobra fuerza, adquiere otra dimensión y detona una acción concreta, dicho *monólogo y diálogo*, debe entenderse más allá de las palabras, se trata de un intercambio sensible en el que *todo significa*.

Todo significa en el hecho simbólico, quiere decir que significa el espacio, el tiempo y el ser de cada uno de los implicados, cada cosa que está presente y lo construye o lo interviene, ya sea de manera intencional o por casualidad, *significan y transforman el acto*.

Detengámonos en esta conceptualización, *las expresiones simbólicas como actos sociales y lúdicos, que al contacto nos revolucionan y por tanto nos encuentran con el cosmos, los cuales tiene una naturaleza sensible* y busquémoslas dentro de nuestro universo: yo encuentro el arte.

El arte puede ser visto y conceptualizado desde muchos puntos de vista, pero yo lo haré siguiendo la Estética Marxista propuesta por Adolfo Sánchez Vázquez, “el arte no es para Marx una actividad humana accidental sino un trabajo superior en el cual el hombre despliega sus fuerzas esenciales como ser humano y las objetiva o materializa en un objeto concreto-sensible” (1981, p. 102)

Esta particularidad de trabajo superior en el que el ser humano despliega sus fuerzas esenciales como ser humano, es la que me interesa integrar a la expresión simbólica dentro del proceso pedagógico.

En el proceso pedagógico visto como *un caminar guiado que transforma*, existe un momento en el que emergen actos sensibles, lúdicos y sociales, que nos encuentran con el cosmos, los cuales tienen la característica de ser trabajos en los que el ser humano despliega sus fuerzas esenciales, esta será nuestra conceptualización clave para entender la emergencia de la expresión simbólica en el proceso pedagógico.

Siguiendo a Sánchez Vázquez, “Marx ha señalado en los Manuscritos de 1844 que el fundamento del trabajo se halla en la naturaleza creadora del hombre, en su necesidad y capacidad de desplegar su esencia en un objeto concreto-sensible” (1981, p. 104)

El problema sustancial que me impele a realizar este trabajo es que no somos conscientes de nuestro ser creativo, así como tampoco somos conscientes de nuestras quince respiraciones por minuto, ni del sístole y diástole que nos mantiene vivos.

Partiendo de estos puntos: nuestra capacidad creativa y la función social del arte; hice el diseño del taller el cual tuvo el objetivo de socializar los medios de producción artística creativa para la acción, para impulsar a *Las Flores* a que dejaran de ser espectadoras y ellas mismas tomaran el lugar de la acción, a través de espacios lúdicos.

A continuación, revisaré cada una de las emergencias simbólicas que me parecieron más significativas en el taller.

Capítulo V. El desmembramiento

(Analizar significa desintegrar al todo.)

El origen de *Las Flores*.

Vuelo de voces

Mariposa, flor de aire,
peina el área de la rosa.
Todo es así: mariposa,
cuando se vive en el aire.
Y las horas de aire son
las que de las voces vuelan.
Sólo en las voces que vuelan
lleva alas el corazón.
Llévalas que aquí que son
únicas voces que vuelan.
(Pellicer, 2017, p. 24)

He visto la belleza, supongo que es algo que nos enseñan a las niñas: ver la belleza de *Las Flores*, el prodigio de las alas de mariposa, el encanto de los mantos estrellados. Y cómo no verlos, cómo negarle al espíritu el único remanso que surge a media metrópolis derrumbada, cómo negarle al espíritu que dance en túneles fantásticos de belleza. Cómo impedirnos el deleite si es lo que nos salva de “las tres heridas: la vida, el amor y la muerte” (Hernández, 2007, p. 9).

El poder de dilatar la pupila, el placer de degustar algo que nos concentra y recuerda la potencia de la vida, es sin duda el aliento que nos mantiene vivos, he aquí unas palabras a propósito del nombre de *Las Flores*, a quienes he nombrado así porque en sí mismas guardan el secreto de la poesía y lo encarnan.

El taller de *Las Flores* era un espacio para jugar con procesos que surgen del teatro y de la danza, lo más valioso de éste es que yo no enseñaba nada desde el punto de vista de las clases convencionales en el que un maestro se planta como alguien que posee la verdad y ordena a sus alumnos qué hacer, qué pensar y cómo hacerlo, teníamos un código para llevar la clase propia, aunque no era el formal al que ellas mismas están acostumbradas a vivir en la escuela.

Dentro de los códigos formales se encuentran los salones con bancas, asistencia con uniforme, fragmentación de la clase en dos grupos: las que no saben y la que sí sabe, normatividad siempre sólida, por mencionar las características más evidentes dentro de los espacios escolares más tradicionales.

En nuestro taller con *Las Flores* las características eran otras: el cambio permanente de actividades y espacios, el uso del tiempo en su mayoría dedicado al juego, los deseos de todas eran escuchados y atendidos, dentro de todas estas variables lo único constante era poner de manifiesto el hecho artístico como una posición política frente a la vida; una premisa básica del taller era entender que el arte tiene la función de poner al ser humano de cara a la muerte y a la vida, en palabras de Mamet: *el arte, medio orgánico de arbitraje entre la consciencia y el subconsciente* (1998, p. 73).

El espacio pedagógico de *Las Flores* era un espacio ritualizado, la clase no era entrar al salón, era entrar a un lugar especial, había un corte, aunque el salón era el mismo que usaba la psicóloga, para nosotras los lunes a las 5 era un barco.

Eso lo pude lograr con algunas premisas muy sencillas que yo aprendí cuando era estudiante: nadie podía integrarse después de la hora indicada, nadie entraba después a interrumpir la clase, la puntualidad pudiera parecer una regla impuesta sin necesidad de ser acatada, pero la puntualidad tiene un sentido estético, ético y político, es una forma de decir me importa esto que hago y le doy un lugar, me importan aquellos con quienes lo hago, también me importa el trabajo que aquí se hace, dicho trabajo tenía un orden, una organización profunda, por lo que no podía ser cortado ni interrumpido pues pierde su efecto.

Nos quitábamos los zapatos (esto fue difícil de lograr), porque el hecho de usar zapatos implica toda una educación occidental clasista con respecto a la diferencia, la gente suele pensar: usan zapatos los que han evolucionado, los indígenas y los campesinos no usan zapatos. Sabemos que es falso, pero que son formas de pensamiento muy arraigado que difícilmente se cuestiona, andar sin zapatos para los occidentales es una involución, a diferencia de los orientales que es una forma de guardar respeto.

Antes de empezar la clase se hacía un largo silencio como una manera de escucharnos, de comunicar que ya estamos aquí, es un vacío que abría un trecho entre lo que habían hecho y lo ahora empezaban a hacer, posterior a esto disponíamos de música a veces la que ellas pedían, otras veces la que yo disponía para la clase, en el internado no había música por lo que resultaba algo diferente y novedoso para ellas.

Al empezar había un saludo especial, había una posición para empezar, era una forma de hacerse presentes para sí mismas y para quienes estábamos ahí, disponíamos de manera diferente el espacio. Nuestros objetos eran especiales “mágicos”; Ernst Fischer (1985), explica que cuando

el ser humano aprende a usar objetos para lograr cosas, descubre la magia, así ellas: tenían pelotas, tapetes y muñecas, que eran diferentes y especiales.

Todos los elementos convertían el lugar de la clase en un espacio ritualizado, creábamos una atmósfera propia característica del teatro y de la danza, daba la posibilidad de estar protegido, de tener un espacio especial, un lugar sagrado para poner en escena: *quién soy yo, eso que existe en mí pero que no puedo ver y que, a través de un acto sagrado, podría verlo y transformarlo*, insisto hacer un acto de magia.

En la medida en que los ritos los procedimientos, las propias creencias que se oponen a lo inopinado, a lo imprevisto como la muerte, la enfermedad, el deseo (mucho tiempo considerado una enfermedad fuera de toda causa y toda razón), tratan de eludir la irrupción de un cataclismo natural, ese conjunto de protecciones tranquilizantes constituye una especie de costra de imágenes, de sonidos, de ademanes convenidos y de razonamientos circulares, costra que recubre la superficie de la experiencia colectiva e individual. Pero si un acontecimiento imprevisto llega a atravesar, por un breve instante, esa costra de precauciones sociales y el encuentro del hombre con el azar que trae consigo el juego, provoca un vacío y un vértigo que nosotros traducimos en seguida por el sentimiento de *tremendum* (Duvignaud, 1997^a, p. 82).

El punto de este trabajo es generar acciones que provoquen vacíos, es decir, remover sentimientos estancados, hacer que todas cambiaran de lugar y generar inquietudes, dudas. Para lograr esto puse toda mi atención en los procesos, el teatro y la danza como proceso, no como resultados.

En un aprendizaje orientado a procesos, “cada situación de aprendizaje es única y se realiza en el contexto de las historias individuales y comunes, las cuales son tomadas en cuenta en el aquí y el ahora” (Mar, 2009, p. 145), los procesos fueron en muchos sentidos y con diferentes grados de complejidad, uno de ellos fue reconocer todas las caídas, todas aquellas violencias ya sean del sistema, de las personas, de la vida o de la muerte y transformarlas, porque en este viaje, descubrimos que del aparente naufragio, del choque en el iceberg, de todas aquellas embestidas ha nacido una semilla que ha florecido en belleza y que ahora vuela en prodigiosas alas de mariposa a lo largo del manto estrellado, porque queremos y porque podemos, suponemos que de eso se trata la voluntad humana, de realizar los:

Deseos
Trópico, para qué me diste
las manos llenas de color.
Todo lo que yo toque
se llenará de sol.
En las tardes sutiles de otras tierras
pasaré con mis ruidos de vidrio tornasol.

Déjame un solo instante
dejar de ser grito y color.
Déjame un solo instante
cambiar de clima el corazón,
beber la penumbra de una cosa desierta,
inclinarme en silencio sobre un remoto balcón,
ahondarme en el manto de pliegues finos,
dispersarme en la orilla de una suave devoción
y escribir con un lápiz muy fino mi meditación.
¡Oh, dejar de ser un solo instante
el Ayudante de Campo del sol!
¡Trópico, para qué me diste
las manos llenas de color!
(Pellicer, 2017, p. 23)

La creación del vínculo

Cada vez puedo enfocar mejor, y esto me ha llevado a transformarme en cada página en la lectura y re-lectura del proceso, primero como maestra, luego en la oportunidad de ser alumna y finalmente al escribir el documento, el punto que abordaré en este apartado es: *la conformación del vínculo entre guías y guiados nos hace capaces de crear*.

Hablo del vínculo porque nosotros como seres sociales necesitamos hacer *contacto*, con nosotros mismos y con los *otros*. En este sentido el vínculo resulta un punto fundamental para el proceso educativo, pues genera una base de confianza y soporte fundamental para el proceso creativo, pues no se trata de una musa que surge o de un ángel que baja e ilumina, se trata de un proceso que implica mucho trabajo y la diversificación de los conocimientos con los que sí contamos.

Francisco Varela, al referirse a la manera en la que percibimos a los otros, dice que “existe un vínculo directo entre el afecto y la empatía... soy afectado o conmovido antes que surja un yo que conoce”. Denomina a este fenómeno inter-subjetividad, y lo define en *El fenómeno de la vida* (2000) del modo siguiente:

Esta cualidad primordial o pre-verbal del afecto la vuelve inseparable de la presencia de los otros... Para comprender por qué ocurre esto así, hay que centrarse en los correlatos corporales del afecto, los que no solo aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendemos al otro, no como una cosa, sino como una subjetividad semejante a la mía, un *alter ego*. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble dimensión del cuerpo (orgánico/vivido; Körper/Leib) es un aspecto esencial de la empatía, el cambio real para acceder a la vida social consciente, más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental. (citado en Casassus, 2007, p. 137)

La creación del vínculo entre maestra-alumna, ha implicado el cuerpo en acción y las emociones en flujo permanente, ambos procesos son muy particulares y requerían de una observación de filigrana, porque se trata de un hecho único, particular, en el que no se trata de generalizar ni de hacer fórmulas, tampoco de presentar respuestas universales y de hecho no pienso que se pueda repetir, ni siquiera en el mismo lugar ni con las mismas personas.

Para hacer el taller, antes que nada, fue importante generar confianza, un espacio seguro y la certeza de que todas eran aceptadas, al fluido que generó tener estas seguridades en el taller les llamo: vínculo entre *las Flores* y yo, lo cual necesariamente implicaba amor y respeto.

Cuando inicié el trabajo en el internado no tenía la intención de crear un vínculo y mucho menos tenía presente lo que implica la creación de un vínculo: el flujo de ida y vuelta de los afectos, de hecho, los estaba evitando, llegué despidiéndome pues desde el principio les expliqué que era un taller temporal, que únicamente trabajaríamos un corto tiempo.

Nunca había puesto atención en crear vínculo, nunca como parte de los objetivos de las clases, hasta este momento los objetivos siempre tenían que ver con los contenidos y estaban planeados para lograr desarrollar algunas habilidades en particular, tales como sus capacidades de expresión personal, la comunicación con el otro y la consciencia corporal principalmente, he aquí la trampa que yo misma me he puesto, eran tres temas clave sin duda, pero que no tenía idea de para qué se hacían y con quién los hacía.

Pese a lo endeble de la propuesta, era una intuición sólida, con esto me refiero a que había un cúmulo de experiencias y conocimientos que tenía y aunque no estaban organizados, ni racionalizados, podían ser puestos en práctica.

Poner en práctica algo que se sabe, pero que no se sabe que se sabe, requiere de estar atenta a la emoción y al cuerpo, es una forma de comunicación diferente a la convencional que siempre trata de ser hablada y razonada.

En este punto de comunicación intuitiva es donde ocurrió la transformación; no puede haber comunicación verdadera con el otro, expresión del sí mismo y la consciencia del cuerpo, si no hay intercambio de afectos y de compromiso, si no hay aceptación y consideración para el otro. Tampoco se puede hacer nada de esto si no sabemos para qué o para quién lo trabajamos, en este sentido es la emoción y el cuerpo quienes responden a todas estas demandas.

La manera en la que trabajé con ellas al principio del taller era desde los objetivos planteados, que según yo eran muy académicos y necesarios para la vida diaria, ahora veo que para la academia más tensa y rígida no eran verdaderos objetivos, no obstante, para la vida sí eran necesarios, ahora a la distancia veo que sí son objetivos en otras pedagogías más humanas y que su importancia dentro del taller fue debido a que acepté transformarlos conforme cambiaban las cosas.

En principio crear el vínculo fue establecer una relación en equilibrio. Es decir, no pretendía que las niñas me vieran como una figura autoritaria, pero tampoco quería me vieran como una compañerita más. No era lo uno ni lo otro, entonces me convertí en alguien que era parte del grupo y que tenía un compromiso y una función clara: la guía del trabajo, la responsabilidad

de que el barco saliera adelante era de todas, esto según me enseñó la Doctora Mar dentro de su seminario de pedagogía Gestalt es llamado: *bivalencia*.

La Doctora Mar me explica que la *bivalencia* permite que el trabajo se equilibre, porque las niñas sintieron que eran responsables de sí mismas y del trabajo colectivo, pero al mismo tiempo que eran respaldadas por mí y que había alguien (yo) que era responsable y que no faltaría a los pactos establecidos, tal relación de co-responsabilidad generó una respuesta: la confianza, en una ocasión una de *las Flores* comentó:

Hortensia: -No sabía si la maestra haría lo que dijo la clase pasada, entonces Azucena contestó:
Azucena -*Si ella lo cumple es porque lo promete.*

Creo yo, que lo estaba queriendo decir es que si yo quedaba en hacer algo siempre lo cumplía. Me di cuenta que para ellas era muy importante tener la certeza de que yo era alguien confiable, por tanto, ellas en mi clase también ponían un esfuerzo declarado en hacer las cosas bien y ser confiables.

La consciencia de que el otro existe y reacciona frente a ellas, las hizo conscientes de su *sí mismo*, al hacernos conscientes de nosotras mismas nos hicimos conscientes de que “tenemos un cuerpo, que es nuestro *sí mismo*”. (Mar, 2009).

Al estar en contacto con nuestro cuerpo tuvimos mayor conocimiento de qué sentimos y eso nos hizo sentirnos vivas, gracias a que intuitivamente fue un proceso pedagógico acogido por buena estrella, sabíamos que el camino era el respeto y la profunda consideración de que el otro y el *sí mismo* son alguien valioso. Este clima lo dimos por sentado desde el primer día.

Una base de confianza fue uno de los principios que yo decidí instituir desde el inicio, esto como aprendizaje de mis propias experiencias como alumna, siempre prefiero ser aceptada y escuchada, solo porque sí, porque estoy viva, porque soy yo, porque soy un ser humano, en este sentido fue una de las pocas reglas que puse. *Ser valoradas solo por hecho de ser.*

Ahora veo que esa fue una buena base para el trabajo que se complementó muy bien con la reapropiación de nuestro cuerpo, que nos permitió generar un vínculo lo que a su vez nos permitió fluir en los afectos, que terminó siendo más que nada un apapacho. En palabras de Hortensia fue: *un masaje al corazón...*

Haciendo un puente entre mi primera vivencia con la Doctora Luz María, quien desde el principio me escuchó y le dio cauce a mis ideas, hasta el momento donde tuve la oportunidad de hacer el análisis en la Universidad Nacional Autónoma de México con el profesor Moreno y la

Doctora Mar, y de ahí al trabajo con el profesor Genaro Martell, hasta el momento en que llegué a la Habana con la Doctora Giselda y el Doctor Gerardo Izquierdo, me doy cuenta que los profesores con quienes he trabajado han sido infinitamente generosos conmigo y que su generosidad no se limita al hecho pedagógico como un hecho que se encierra en el aula y se circunscribe únicamente a la hechura de éste escrito, sino que permea a mi vida; la escucha, la contención, el pan en su sentido literal y metafórico y el caminar juntos, han sido los aprendizajes más fuertes que me he llevado de ellos, éste trabajo ésta hecho de todos y por la suma de todos quienes me escuchan y me convidan de sus saberes y me comparten su vida desde los hechos cotidianos.

Recordando lo que ya explicamos, dijimos que el lenguaje es un tejido simbólico en el que los hilos y nudos principales son los actos de la vida diaria, la comida, la atención y el estar, así también es como se teje el proceso educativo, visto como una expresión simbólica, se trata un *dar* que se comparte más allá del aula y del conocimiento libresco.

Ahora en este capítulo es que puedo vislumbrar con mayor claridad que el hecho pedagógico consiste en *dar*, es un *Don* que quien lo posee lo otorga con amor y generosidad, nada tienen que ver cuáles sean los conocimientos que se otorgan en el sentido teórico, sino a qué acciones recurre el guía para *dar* ese *algo* y para construir con ese *Otro* un puente que le permita llegar *a sí mismo*, efectivamente el vínculo entre el maestro y alumno es lo que hace que el proceso educativo pueda llegar a ser creativo.

Intentado ser concreta, el proceso de transferencia con mis maestros, fue lo que en mí generó una oportunidad creativa, porque ellos le dieron valor y atención a mis ideas y a mi persona, el vínculo ahí establecido que ahora sé que no puede ser más que el de respeto y generosidad, me permitió creer en *lo propio* para entonces ser y hacer lo que ahora aquí le presento.

Es por esto que desde el principio lo que le ha dado fuerza y movimiento a la investigación fue la generosidad de cada uno de ellos, por lo tanto, no fue gratuito que lo que le diera vida al taller con *Las Flores* haya sido la creación del vínculo entre las niñas y yo, así mismo en el análisis gracias a todos he podido entender cuál es elemento que hace que un proceso educativo dé un salto cósmico a ser un proceso creativo: el vínculo entre quien *da* y quien recibe. *Un don*.

Aunque este es un apartado de reflexión y no de agradecimientos, es menester reconocer que la guía de cada profesor me permitió tener la experiencia personal de aquello que investigo, y

que al tratarse de experiencias las he vivido en un círculo prodigioso donde he podido ser quien recibe y quien *da*, donde he podido ser alumna e intentado ser maestra.

Adueñarse de la fuente

De todo, quedaron tres cosas,
la certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.

Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente, de la búsqueda...un encuentro
(Pessoa, 2007, p. 45)

Clase 7. 27 de marzo de 2017.

Esta fue la primera clase donde ya pudieron estar separadas las niñas medianas de las pequeñas. Sobre cómo funcionó la primera clase y sus resultados hablaré más tarde, por ahora sólo anoto que la clase ha podido seguir su curso esperado.

Lo que por ahora me interesa decir a manera de corolario de este capítulo es que: este día cuando llegué la puerta de nuestro salón-comedor estaba cerrado con candado.

Le comenté a la madre B que estaba cerrado y me dijo que no sabía por qué, se me hizo muy raro y me molesté mucho, aparentemente nadie sabía nada, más tarde llegó T quien se encarga de lo administrativo y con quien me había dedicado a trabajar desde el principio respecto a los horarios y los asuntos de esta índole. T me comentó que fue la madre A quien lo cerró y que fue porque lo estaban rentando, me parece muy raro que lo renten, por las ventanas veo que una vez más pusieron las mesas y las sillas como estaban, cuando yo empecé a usar ese salón estaba abandonado y empolvado, ahora sigue igual.

Ese día estuvimos en el jardín en una parte donde había sombra, en medio de un romero y rosál. De aquí en adelante no hemos tenido salón.

Posteriormente en otra clase, un señor que trae despensa y hace trabajos pesados, me comentó que ese salón estaba cerrado, le pregunté si era porque lo estaban rentando, su respuesta fue difusa fue algo así como: -ah sí pero no, fue porque las niñas hacían mucho relajo y se subían a brincar a las sillas... (no me aclaró en qué momento), si era en mi clase cuando brincaban o era en otros momentos, me di cuenta que él no sabía quién era yo... y remató diciendo: es que las niñas dan mucha guerra.

Este día encontramos un candado en nuestro salón de juegos, ¿qué significa esto, nos preguntamos todas?

La imagen el barco cerrado, el barco prohibido.

El salón cerrado con candado fue algo que yo sentí en primera instancia como una agresión y que inmediatamente me negué a ver. Pregunté y hubo explicaciones para justificar el acto, en ese momento acepté dichas explicaciones a regañadientes y con enojo, pero intuitivamente decidí no permanecer en la emoción negativa que oscilaba entre enojo, frustración, impotencia, ira y tristeza. Hasta el análisis entendí que era un hecho explícito y contundente de rechazo.

El mensaje era claro, un rotundo: No, la prohibición, la negación a vivir lo que estábamos viviendo: la libertad de nuestro cuerpo, es decir la liberación de nuestro sí mismo.

La sensación de ver cada clase la puerta cerrada, era un vacío, una falta, una tristeza, una nostalgia, el mensaje me había quedado claro, ahí no teníamos un lugar propio.

Respiré profundo, pasé saliva y les sonreí a las niñas, les dije que no había problema que más tarde nos abrían, mentí, lo hice porque no deseaba angustiarlas con mi angustia, al mismo tiempo que guardaba la esperanza de que al llegar T, las cosas se aclararan.

También les dije eso, porque no quise vociferar maldiciones, ni quise decir lo que realmente pensaba, estaba profundamente enojada, ellas me vieron con su carita amable, y me dijeron:

-sí Miss está bien, mientras qué hacemos.

Yo intuyo que ellas también sabían que no nos volverían a abrir el salón, ellas viven en el internado y lo conocen mejor que yo. Sentí estas palabras como un acto de generosidad hacia mí.

La madre B, dijo que no sabía nada, yo creo que sí sabía.

Las Flores y yo lo sentimos mucho, estuvimos tristes, a mí me costó mucho trabajo, repensar, replantear la clase completamente, casi estaba improvisando, al momento resolví hacer la clase en el jardín, yo creo que ellas se esforzaron por adaptarse y no hacer el desasosiego más grande... Celebro que trabajamos con lo que teníamos y que ellas hicieron un esfuerzo verdadero por adaptarse y disfrutar.

Las interpretaciones son varias, en inicio nos estaban expulsando del espacio que nosotras construimos simbólicamente como un espacio propio y privado, en el internado no había espacios propios ni privados, por lo que transformar este espacio en un lugar al que las monjas no podían acceder ni vigilar, no por sus condiciones físicas, sino por sus condiciones simbólicas generó una respuesta contundente, la prohibición.

Finalmente respondimos apropiándonos de la fuente, es una fuente sin agua, así que hicimos ahí la clase en más de una ocasión, en un momento llegó un colibrí y yo les dije:

-Un colibrí, pidan un deseo

Se emocionaron mucho cerraban los ojos, apretaban las manos.

En esta clase nos acompañaba el cerezo que yacía junto a nosotras, ganamos un día y una hora de trabajo para nuestros juegos, nos sobrepusimos a la desorganización y a la permanente sugerencia de cancelar la clase, lo cual jamás permitimos.

Clase 11. 16 de mayo de 2017. Martes.

Llegué cuando ellas todavía estaban en clase de coro, se les hizo muy raro verme pero al mismo tiempo les dio gusto.

El salón-consultorio que nos asignaron es muy pequeño para que trabajemos todas juntas, así que aprovechando que todavía había luz y no hace frío hicimos clase en la fuente. La fuente está al centro del jardín, es blanca, redonda y está seca.

Me costó muchísimo trabajo comenzar esta clase, en primer lugar, porque se les hizo raro que fuera el martes, en segundo lugar porque habían tenido coro, tendrían dos clases seguidas, en tercer lugar porque no están acostumbradas a estar en el jardín, se quejaban de que el pasto les picaba. En apariencia no tiene permitido estar en el jardín, estaban desconcentradas, acostadas en el pasto, platicando y escuchando música. Sé que dentro de los procesos formativos lo más adecuado es poner esfuerzo en la disciplina, en la concentración de la atención y en el aprovechamiento del tiempo, aquí también lo es, pero las oportunidades que ellas tienen para no hacer nada, liberarse y disfrutar de sus espacios es casi nula, acompañé su tiempo de divagación con música de Debussy, para evitar las molestias del pasto se sentaron en la fuente en fila y abrazadas, a manera de hilera de fichas de dominó tumbadas.

Una vez que tuvieron unos veinte minutos de esparcimiento comenzamos la clase sobre la fuente, hicimos algunas posturas de yoga, no tengo el propósito de impartir una clase de yoga, sino de posibilitar un espacio de relajación, de respiración y de concentración.

Me sentí muy feliz, funcionó muy bien, estaban muy contentas de estar sobre la fuente, algunas de las niñas más grandes que habían claudicado se integraron, de hecho, dos jóvenes mujeres, que asisten a las niñas haciendo tareas se unieron a clase, llamamos mucho la atención, nos sacaron fotos y ellas disfrutaron de estar en un espacio que no conocían.

Al final hicimos posturas de equilibrio sobre un pie, otras con los brazos extendidos, sus semblantes eran de gran felicidad y se nota que disfrutaban ser observadas, estaban fuertes, elásticas, grandes y preciosas...

Las niñas y yo logramos hacer contacto con nuestro “sí mismo. Es el sujeto en el límite de contacto entre sí mismo y su entorno”. (Mar, 2009, p. 144). Y mediamos entre la situación del rechazo, la prohibición y las necesidades propias. Busqué una manera de comunicarles, más allá de explicarlo o decirlo, que nuestro mecanismo de adaptación es muy preciado y que nuestra sobrevivencia depende de éste, si bien no íbamos a morir literalmente por no tener un lugar para hacer clase, sí era vital y necesario defender los espacios y los tiempos ganados, porque sí, porque podemos, porque queremos, porque es nuestro.

Por primera vez quedó claro que la poesía, el juego, el teatro y la danza, no sirven para nada, no tienen fin utilitario y precisamente por esto son necesarios y vitales, por lo tanto, se hacía vitalmente necesario defenderlos.

Me interesa poner de relieve nuestra capacidad de acción que también es nuestra capacidad de crear, cómo es que somos capaces de hacer un mundo a nuestra medida, cómo es que a través de una organización definida creamos belleza, sintetizamos la vida y la muerte, cómo es que en el latido permanente del sistole y diástole creamos una sinfonía que nos recuerda que estamos vivos y que somos capaces de transformarnos, que es posible vivir en *Otro* mundo, un mundo que se conquista.

Bertolt Brecht ha dicho de este placer, de esta cualidad liberadora del arte:
“Nuestro teatro debe formar la emoción de la comprensión y enseñar al pueblo el placer de modificar la realidad. Nuestros públicos no sólo deben ver cómo se liberó Prometeo sino también prepararse para el placer de liberarle. Debemos enseñarles a experimentar en nuestro teatro toda la satisfacción y el goce sentidos por el inventor y el descubridor, la sensación del triunfo liberador” (citado en Fischer, 1985, p. 8)

Triunfamos, en el sentido en que me explicó el maestro Moreno que a él se lo explicó un maestro japonés, triunfamos porque salimos avante y con esto aprendimos quiénes somos.



Ilustración. Elaboración propia.

Ir a las armas

El arte generó una voluntad rebelde en ellas que yo avivaba deliberadamente, daré un ejemplo concreto: en el grupo de las niñas más grandes hice un juego, se trataba de poner de pie a una niña en una mesa y a otra de pie en el piso, la consigna era aventar una pelota pequeña al techo en sentido vertical y ganaba quien más veces la cachara, claro que se trataba de un juego mañoso que presentaba situaciones desiguales desde su origen. La instrucción era lanzar la pelota al techo, y ellas podían hacer lo que fuera necesario para cacharla.

Claro que ganó la niña en la mesa, las demás estaban molestas, pero ninguna atinaba a decir exactamente cuál era la molestia o por qué les parecía que este juego no era divertido. Excepto la hermana de Dalia, que es bastante mayor que todas tiene quince años. Después de un rato ya desesperada, les dijo: *lo que pasa es que ustedes siempre ven las cosas de una forma y aunque les salga mal vuelven a hacer lo mismo, la maestra dijo varias veces: “hacer lo que quieran”, tan fácil que era pedirle a la niña de la mesa que se bajara o que la estaba abajo se subiera en algo.*

Todas la miraron absortas, entonces yo le pregunté y qué concluyes, los ojos se le iluminaron, levantó su puño derecho y me dijo gritando: *¡a las armas!*

No puedo describirle el júbilo que sentí al ver en sus ojos un germen de rebeldía y de dignidad que emanaba de su puño levantado al gritar: *¡a las armas!* con sus apenas quince años y su fuerza henchida de juventud y esperanza. Ella es la hermana de Dalia a quien le he puesto de nombre Cometa.

Después de la valiente voz de Cometa clamando ir a las armas, las niñas cuidaron que en las clases nunca hubiera condiciones desiguales, yo les ponía situaciones maliciosas cada cierto tiempo y ellas las resolvían siempre, de hecho, ya ni siquiera me preguntaban si podían hacerlo o no, solo lo jugaban en los términos que a ellas les parecía más divertido y equilibrado el juego.

Es claro que mi corazón palpitaba fuerte en esos momentos y que no me alcanzan las palabras para describirle que las niñas iban *a las armas* cada vez que alguien les presentaba una injusticia, aunque fuera en juego.

Aquí también podemos ver que los trabajos y los logros se iban conjugando, en este proceso podemos ver la noción de contacto, de cuerpo como sí mismo y que una de ellas entró a la escena a mediar sus necesidades personales y colectivas, porque empezaba a ser consciente de sí misma y de su entorno.

Era un proceso de darse cuenta de ellas mismas, de sus condiciones materiales y existenciales, que las transformaba y generaba fuerza suficiente para gritar: *¡a las armas!*

Sortear algunos pasos

En una ocasión las niñas mayores se veían un poco desanimadas al ir a la clase, me comentaron que preferían hacer tareas u otras cosas y que a esa hora ya estaban cansadas, efectivamente era pesado para ellas, la clase era de 7 a 8 p.m y se levantaban a las 5:30 a.m, por lo que me quedaba claro que ya no se sentían listas para una clase teatro y danza, les expliqué que no era mi intención generar una actividad extra que les hiciera más fatigosa su jornada, por lo que podíamos cancelar la clase, ellas me contestaron que el problema era que cuando alguien no asistía a las clases extras tenían que hacer un *servicio*, tal como barrer, trapear, entre otras labores de este tipo, en ese momento me dijeron que esto ocurría porque los maestros que dábamos clases ahí no cobrábamos, era algo que se les regalaba y no podían negarse a recibirlo y si se negaban tenían un castigo.

Yo quedé negativamente impresionada y continuamos con la clase lo más relajada que pude, al final el acuerdo fue que ellas asistirían puntualmente y que debía llegar el grupo completo, porque había quienes se saltaban la clase y yo no tenía ningún problema, pero para las madres era realmente una falta grave porque no tenían control de las niñas que iban conmigo, por lo que yo debía tenerlas a todas juntas y eso me ponía en un lugar persecutor.

A la siguiente clase otra vez no llegaron, por lo que me vi en la necesidad de cancelar esa clase y esa hora aprovecharla con el grupo de *las Flores* y las niñas medianas, lo hablé con T y estuvo de acuerdo. Ambos grupos habían recibido con mucha alegría la noticia de que la clase se alargaba, las niñas mayores estaban relajadas terminando sus tareas y haciendo lo que les apetecía, me parecía que había sido un excelente arreglo, pues no tenían la obligación de aceptar algo, aunque fuera regalado, algunas niñas, muy pocas, del grupo de las medianas me dijeron que también preferían ver una película o hacer tareas.

Jean Duvignaud explica que lo que llamamos “estética” aparece entonces como actividad sin objeto, desprovista de toda eficacia, sin duda coloreada por el “espíritu del tiempo” o por los hábitos de la civilización, pero siempre abierta a todas las combinaciones posibles. Los cuestionamientos, los “nuevos repartos del juego”, las renovaciones, los trastocamientos de la imagen del hombre, los cambios del saber, la variación de las utopías que ponen en tela de juicio las tradiciones legadas por las generaciones anteriores, aquellos latigazos violentos de que habla Artaud a propósito de Van Gogh: sin duda todo ello resultado de esos estados de extravío o de disponibilidad (1997, p. 11).

Ésta es la razón por la que me interesaba que las niñas tuvieran un tiempo propio, porque era la puerta de entrada a la estética, como acto placentero de la percepción, sin utilidad. Ese día en el que todas tuvieron licencia para hacer lo querían fue apacible y todas pudimos dedicarnos a lo que nos parecía mejor y la misma T parecía de acuerdo, el problema se suscitó cuando las monjas se enteraron que las niñas que no iban a clase, podían, al menos en lo que a mi respectaba: hacer nada, o hacer la tarea, descansar, platicar, etc. Eso molestó muchísimo a las monjas y a la siguiente clase, llegó una de ellas a abrir el salón donde bailábamos, aquel que cerraron con candado y todas aquellas que estaban haciendo “nada” fueron obligadas a lavarlos, fue extenuante pasaban con cubetas, trapos, jergas, escobas, etc.

Las niñas que fueron obligadas a lavar nos veían furiosas de reojo, fue un momento muy tenso, porque precisamente mi idea era darles un respiro y la posibilidad que yo tenía para tal empresa, era ofrecerles el tiempo de mi clase para que ellas se dedicaran a hacer “nada”, o a estar en la contemplación, al venir este terrible y extenuante castigo, todo cambió.

Mi respuesta fue decirle a T, que la clase de *las Flores* se mantenía de 5 a 6:30, pero que en la clase de 6:30 a 8:00, podían entrar todas aquellas que quisieran, siempre que lo decidieran, lo único que les pedía era llegar puntualmente porque no aceptaba a nadie a media clase.

De esta manera fue difícil para las monjas otra vez castigarlas, ya que había un grupo muy definido y numeroso que entraba siempre, algunas a veces faltaban por hacer tareas que no habían acabado, por lo que era complicado ir a cada clase a ver quién no entró.

Caminar sobre el mar

Clase 14. 5 de junio de 2017.

Este día llegué con tapetes nuevos, ellas al verme llegar con ellos gritaron y se emocionaron mucho, se desesperaban por estrenarlos, fue muy laborioso desempacarlos, por lo que fue todo un ejercicio de colaboración y organización.

Lo que pasó es que tenían un nudo ciego, pero para ellas fue todo un procedimiento clínico deshacer el nudo, daban propuestas, buscaban objetos, ayudaban de un modo y de otro.

Por fin pudimos deshacer el nudo, estaban fascinadas, escogieron uno, claro que pelearon un poco por el rosa, al final lo resolvieron.

Hortensia me dijo: -gracias mami, un número incontable de veces...

Todas celebraban.

Los pusieron al centro del salón y luego corrieron alrededor de ellos en forma circular, lo cual me hacía pensar en una danza ritual, después saltaron sobre ellos, los brincaban, tardé muchísimo en poder empezar la clase, estaban eufóricas con los tapetes nuevos.

Jugaron con ellos de muchas formas: los arrastraron, los usaron de capa, se envolvieron en ellos y rodaron, los enrollaban y hacían almohadas.

Por fin pude empezar e íbamos a hacer trabajo de pelotas, cuando a Hortensia se le ocurrió decir: -estoy caminando en el pasto, Rosa en el mar, Flor en una fresa porque le gustan mucho y Azucena en una naranja.

Lo que me interesa destacar de este proceso es que debido al tiempo que llevábamos trabajando, ellas comenzaban a jugar con ciertas ideas y empezaban a vislumbrar los procesos creativos, lo cual generaba la posibilidad de transformar el mundo real, haciendo de éste un mundo propio, un lugar especial para ellas.

En este sentido es fundamental que tengamos en cuenta la noción de *campo*, ya antes explicada, para comprender cuál era la totalidad que las transformaba, a manera de recordatorio, veamos qué es el *campo*. “Desde esta perspectiva, el estudiante es visto como una totalidad en la cual cuerpo y mente son tomados en su interdependencia y como tal son fomentados” (Mar, 2009, p. 144)

La clase se hacía dentro de un salón con piso frío, por lo tanto, usaban zapatos en las clases, para poder hacer ejercicios en el piso compré unos tapetes que se utilizan para yoga, eran de colores, tenían texturas y eran nuevos, con el objetivo de hacer trabajo en el suelo y sin zapatos, aquí debemos recordar a Sánchez Vázquez (1981) cuando explica que las condiciones materiales generan condiciones estéticas, es decir generan formas de percibir el mundo.

Después de explorar con ellos y jugarlos de varias formas, usándolos de capas, de almohada, etc. Hortensia dijo “que estaba caminando en el pasto, Rosa en el mar, que su compañera Dalia caminaba sobre fresas y Azucena en una naranja”. En esta frase podemos ver la expresión simbólica de cómo ella transformó su realidad, el hecho de nombrarla es una transformación en sí

misma, en este sentido podemos observar que “en la expresión, se fomenta y posibilita la creatividad y el gusto por la experimentación” (Mar, 2009, p. 144)

Primero observamos la emoción de tener tapetes nuevos, brillantes y texturizados, en este sentido el mismo objeto simboliza algo, además tienen un momento en donde existe la posibilidad de hacer un juego libre a través del cual crear una realidad a su medida, transforman su mundo haciendo de éste un mundo propio, un lugar especial que nutre y genera placer para ella misma y para sus compañeras.

Queda claro que hechos sencillos como pisar un tapete sin zapatos, pone en entredicho los valores de la supuesta educación razonada y desarrollista, tal hecho contradice todo orden progresivo, a partir de elementos mínimos o de la supresión de elementos mínimos (o que pueden parecerlo) como quitarse los zapatos o ponerse un tapete de capa, genera una revolución, se manifiesta un momento pedagógico es decir la alumna se transforma así misma y al mundo que la rodea. A este hecho le llamo: *apropiación de los medios de producción del teatro*.

Augusto Boal, en su poética del Teatro del Oprimido señala que, “todos los grupos teatrales verdaderamente revolucionarios deben transferir al pueblo los medios de producción del teatro para que el pueblo mismo los utilice. El teatro es un arma y es el pueblo quien la debe manejar” (1989, p. 17).

Se trata de que las niñas asuman su poder y transformen su realidad, a partir de los medios con los que en ese momento cuentan, y que su apropiación surja de un hecho lúdico, de un momento de divagación y juego para sí mismas.

La luna dio la vuelta al mundo

La luna
Es mar la noche negra,
la nube es una concha,
la luna es una perla.
(Tablada, 2017, p. 12)

Clase 12. 22 de mayo de 2017.

Es la primera vez que escucho hablar a Dalia, y no porque haya necesitado decir algo, sino porque ya llevábamos algunas clases cantando, lo que fue diferente esta vez es que las niñas me pidieron que por esta ocasión no cantáramos en coro, sino que cada una tuviera la oportunidad de cantar sola, así lo hicimos.

Una por una cantó, y por fin fue turno de Dalia, para su corta edad, 4 años, su voz es muy ronca, espesa, grave, da la sensación de que en mucho tiempo no ha dicho nada y entonces desde lo más profundo brota y emerge por fin su voz.

Me he llenado de emoción al escucharla, cantaba muy bajito, era casi un susurro, por primera vez escuchaba su voz.

Dalia tiene 4 años, y desde el 30 de enero que fue el primer día del taller hasta el 22 mayo jamás había hablado en clase, supe por sus compañeras que había sido expulsada de la clase de coro por no cantar. Precisamente el 22 de mayo a las 5:40 de la tarde Dalia logró cantar, ahí se constata la acción contundente de vivir un instante religado, de poner en presente y al desnudo nuestra naturaleza apolínea y dionisiaca en escena.

Aquí se observa el ciclo de la experiencia. “Sensibilización, contacto, encuentro y capacidad de relacionarse, donde la noción de contacto cumple una función básica. Estas capacidades se fomentan y comprenden a la vez como base de auto-confianza” (Mar, 2009, p. 114)

El gran aquelarre

En la noche del huerto,
seis gitanas,
vestidas de blanco
bailan.

En la noche del huerto,
coronadas,
con rosas de papel
y biznagas.

En la noche del huerto,
sus dientes de nácar,
escriben la sombra
quemada.

Y en la noche del huerto,
sus sombras se alargan,
y llegan hasta el cielo
moradas.
(Lorca, 1994, p. 192)

Al principio parecía que *Las Flores* estaban ajenas a su cuerpo, y qué es el cuerpo sino nosotros mismos, los cuerpos de ellas respondían poco, se miraban lánguidos, se palpaban fríos, cuerpos que al paso de las clases se tonificaron, se avivaron, cobraron vigor, las niñas se estaban apropiando de sus cuerpos, de su principal medio de producción en el arte: *su sí mismo*.

Este proceso de enajenación del que le hablo, leo que tiene que ver con las vivencias en los espacios violentos, cómo podrían soportar el peso de su cuerpo, que es el peso de la violencia. Todas las violencias caen en nuestro cuerpo, aun cuando no nos toquen, aun cuando no sea un golpe, puede ser el hambre, el abandono o el miedo que azota.

El trabajo les despertó el cuerpo, y eso a su vez les despertó emociones, todas las cosas que hacíamos avivaban dudas, me preguntaban sobre cualquier cosa, entonces: el hecho de sentir y preguntarse cosas, nos dio la sensación de estar vivas. Esto se puede explicar a través de la noción de contacto, estaban logrando reconocer necesidades propias y mediando con el entorno, para lograr satisfacerse a sí mismas.

El hecho de despertar el cuerpo, es en sí misma una expresión simbólica de que se estaban viviendo como un todo integrado.

...una de ellas a quien he puesto de nombre Supernova y tiene 8 años, me dijo:

-Oye nos pones música para que bailemos libre en lo que la clase empieza, sin esperar mi respuesta, totalmente afligida se dio media vuelta y murmuró:

-no verdá, ayyyy... y se retiró.

-Oye espera ni siquiera te he contestado, y sí, claro que sí.

-¿Qué?, ¿De verdad?

-Sí

Todas celebran, cantan y bailan

Puse dos piezas la primera fue de Ballet con el objetivo de aminorar su ansiedad con respecto al tema de la Bailarina y la segunda una más lúdica para que se divirtieran, en la primera hicieron y repitieron hasta el cansancio un par de pasos que ellas llaman ballet, suben la pierna, saltan con los brazos extendidos, se ponen de puntitas y giran.

La segunda pieza las incitaba más al juego, aquí de verdad las vi contentas, brincaron corrieron, agitaron los cabellos, dieron vueltas una de ellas pataleó tanto que su zapato voló al techo...

Uno de los puntos buscados en este trabajo era el de re-ligarnos a través del trabajo y del juego en el teatro y la danza, el proceso pedagógico en este sentido era un ritual propiciatorio, un momento de convergencia entre movimiento y fantasía, que permitía el juego simbólico.

Este día en el que todas las niñas hicieron un *aquestrarre* en el salón, subidas en las sillas, agitando los cabellos al son de la música, emocionadas gritaban y corrían por todo el salón y aventaban los zapatos al techo, todas juntas siendo una misma y sin que nadie se los pidiera, se estaban viviendo re-ligadas consigo mismas, con el otro y con lo otro.

Recordando la noción del *cuerpo como sí mismo*. “El sí mismo en este enfoque no es una entidad, no es la esencia, sino un proceso. Es el proceso de “estar siendo” aquí y ahora. (Mar, 2009, p. 146)”.

Por tanto, uno no llega a *ser*, al vivir *estamos siendo*, lo complicado es encontrar momentos que nos permiten *estar siendo*. En el taller a través de los ejercicios de danza y teatro buscaba que se lograran momentos de contacto con el *sí mismo*. Por lo que la noción de *cuerpo como sí mismo* jugó un papel clave en este trabajo, porque ha sido el camino para lograr ponernos en contacto, primero cada una consigo misma y, en segundo lugar, entre nosotras mismas.

Si estamos vivos vivir es vital, de ahí que le dé un valor preponderante a este trabajo, la separación artificial entre el cuerpo y el no cuerpo genera escisiones simbólicas que afectan toda nuestra existencia, fragmentan y merman nuestro estar; por ello, es necesario dedicar algunas líneas, a esta falsa separación del cuerpo y del no cuerpo.

He hablado en capítulos anteriores de la fragmentación, en este caso insistiré en la experiencia simbólica que les generó la sensación de ser libres desde su cuerpo al estar bailando todas juntas y fuera de toda norma, es decir, así como en las danzas primitivas lo que se privilegia es la conexión del cuerpo con el cosmos de forma integrada, en el *aquestrarre* que ellas celebraron

lo que privilegiaron fue su movimiento más allá de la técnica o de las disposiciones con respeto al control del cuerpo, lo cual las conectó con la sensación de ser parte del cosmos y por instantes acabó con la sensación de fragmentación que existe entre el cuerpo, el no cuerpo y el cosmos. Generaron un proceso dialéctico en el que: *Las Flores* leyeron y recibieron *Lo Otro*, el cosmos, del que son parte y al mismo tiempo generaron una respuesta de la que ellas mismas son acción: la expresión simbólica de la apropiación de sus cuerpos, es decir de *la liberación de su sí mismo*, que expone al mismo tiempo y que recubre la potencia de la vida y la muerte, esta acción es precisamente una acción creativa, tema clave de este trabajo, pues nos restituye en nuestra capacidad de sentirnos reconectados con nosotros mismos y con el todo.

La danza al principio fue importante porque fue un recordatorio de que tenemos un cuerpo y que ese cuerpo, que es nuestro sí mismo que ya poco nos pertenece, ya sea por la falta de contacto de nosotros y con los otros o por la enajenación a la que el capitalismo nos obliga, permanecemos pasivos y ajenos a nosotros mismos, es decir vivimos enajenados.

También su educación católica, la cual sataniza y prohíbe el placer del cuerpo, propiciando cuerpos muertos, esclavizados, sometidos y reducidos a su mínima expresión.

Por eso es importante la danza, porque fue nuestra licencia para recuperar nuestros cuerpos, para volverlos a sentir, sudados, palpitantes, dolientes, enteros y plenos. Imagine usted la cara de las monjas al ver a *las Flores* plenas del cuerpo propio y de los cuerpos de las otras, para volverlos a abrazar, para darles todo el amor que han dejado de sentir.

Siguiendo a Casassus, además de seres racionales y emocionales, seres que pensamos y sentimos, también somos seres físicos. Somos un cuerpo.

Hay varios tipos de cuerpos. Por ejemplo, uno de ellos es el cuerpo que ven los médicos. Ese cuerpo hecho de componentes tales como huesos, músculos, sangre, órganos. Ese cuerpo es el que se enferma y hay que curar. Cuando está sano, estamos felices y podemos correr, saltar y movernos con facilidad. Otro es el cuerpo que ven los biólogos, que está compuesto de elementos y equilibrios y reacciones químicas, y los neurólogos y que es una secuencia de micro procesos eléctricos. Hay otros tipos de cuerpos, como los cuerpos expresivos que nos permiten hacer cosas, o que son objetos de arte como en las culturas que utilizan máscara, pinturas y tatuajes.

Pero, finalmente, también hay otro cuerpo y es el que nos interesa aquí. Es el cuerpo del sentir. El cuerpo donde ocurre y donde se sostiene el sentir. El cuerpo que recibe los golpes y las aperturas de la vida, el que se contrae, que suda y que se estira. Es el cuerpo donde se inscriben nuestras emociones. El cuerpo vivido, donde vamos registrando el miedo, el deseo, la angustia, el entusiasmo. El que nos interesa es el cuerpo de la felicidad, ese que se abandona cuando entregamos al dormir. Este cuerpo es el yo. Este cuerpo soy yo. (2007, p. 50)

Con la danza logramos un trabajo que yo le llamo de tierra, nos creamos un piso para la contención, para el cobijo, para el intercambio de afectos, es decir a través del cuerpo y el movimiento reconstruimos nuestro tejido emocional y afectivo con el otro, con quienes a partir de este momento empezaban a ser *nuestro nosotras, nuestra comunidad*.

Las Barbies

Los heraldos negros
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... ¡Yo no sé!
Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán tal vez los potros de bárbaros Atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.
Y el hombre... Pobre... ¡pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa, en la mirada.
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
(Vallejo, 2002, p. 17).

Ya en el trabajo final de licenciatura había relacionado la violencia y los procesos educativos, ahora en éste de maestría me ha vuelto a suceder, confieso que no era el tema que yo esperaba que surgiera, pero ha sido tan contundente su emergencia que no puedo soslayarlo.

La violencia es un tema titánico y acercarse a él cuesta mucho emocionalmente, no obstante, la dificultad para verbalizarlo todos hemos sido parte de ella. Definiré tal concepto como en los heraldos negros de Vallejo, “abren zanjas oscuras en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte”. (Vallejo, 2002, p. 17).

La violencia como concepto es inabarcable, pero de lo que quiero hablar aquí es de algo muy concreto: de cómo se apaga la llama del deseo. El deseo podemos explicarlo como la fuerza que nos levanta en la mañana y nos hace de los brazos alas para volar al cielo, la imagen del deseo es una ola de alondras matutinas surcando el horizonte y la violencia una tormenta.

El arte a veces es un papalote, un paraguas, una avioneta, un globo, que le da de nueva cuenta vida y llama al deseo...

Para hablar de tal tema me he recomendado método, de lo contrario podría devenir llanto y no capítulo... Fragmentando los hechos *Las Flores* viven tres violencias principalmente:

La del internado, la de la escuela y la de su casa. Unas implican golpes, hambre, abandono, soledad, otras implican una marca, una etiqueta que se les cuelga en el pecho y no las deja respirar porque son señaladas, otras son las del encierro, la marginación, la pobreza.

Todas estas violencias se aprenden por el cuerpo, cuando las sienten, las escuchan, las palpan y las viven, después queda a penas un fantasma, un recordatorio, ya luego queda una sombra, al final son ellas mismas quienes ejercen la violencia a sí mismas.

En este sentido la violencia ejercida más claramente sobre sí mismas, es la de no reconocerse. No saber quiénes son y sobre todo huir de la imagen propia y no poder verse en el espejo. Para poder desmenuzar el tema iniciaré en el análisis de la película *Bailarina* la cual había tenido un impacto muy fuerte sobre las niñas, en aquella ocasión nunca surgió de parte de ellas tocar el tema y yo no encontré un momento para hablar en concreto de lo que a mí me producía la película y de lo que ellas pensaban al respecto; pero que en el dispositivo de las *Barbies* encontré una manera de aterrizar todos los temas circundantes.

La película empieza con Felicí, una pequeña niña pelirroja de ojos verdes en el campanario del orfanato de Quimper, ubicado en Finisterre²³ en Bretaña al noroeste de Francia, diciendo:

-Adiós orfanato.

Aparentemente quien se encarga del orfanato es una orden religiosa de mujeres que por su vestimenta podríamos inferir que se trata de las “Hijas de la Caridad”.

En esta primera escena observamos un intento de escapar del orfanato el cual es inmediatamente frustrado, por lo que el cuidador, un señor anciano, gordo y visco, sorprende a Felicí y la lleva con la madre superiora la cual le dice:

Madre: -Felicí sé que tu sueño en la vida es ser bailarina, todos lo saben...

Felicí (intenta hablar): Pero...

Madre (no le permite hablar): ...tatata, todos tenemos sueños en la vida, pero debes entender que los sueños no son realistas, porque la vida es cruel brutal, y despiadada...

²³ Una congregación establecida sólo en Finisterre

Así nació en Quimper congregación de adoración perpetua cuya religiosa proyectos vivido de los dos fundadores: el servicio de los huérfanos y de la adoración perpetua. La congregación no se desarrolló mucho. Ella fundó una casa en Brest en 1851, otro en Morlaix en 1923. Esta congregación es reconocido por real decreto de 24 de abril de 1842. Su objetivo es elevar la pobre huérfana. También reunió a un orfanato, ubicado en Providencia, que tiene capacidad para hasta 200 en 1902 niñas de 7 a 20 años (para ser colocado como servidores), una casa de retiro construido en 1896 que recibió las damas y viudas a través de una pensión. 50 monjas constituían la comunidad en 1900.

Establecido sólo en Finisterre, la congregación había comenzado en 2003, un acercamiento con la Congregación de la Inmaculada Concepción en Saint-Meen-le-Grand, una congregación de enseñanza fundada en 1842 por la madre de Saint-Félix Saint-Meen (Ille-et-Vilaine). En 2003, el superior general de los dos congregaciones habían firmado un acuerdo de agregación que dio lugar a una fusión aprobado por Roma el 11 de marzo de 2011. En: <http://www.cotequimper.fr/2013/01/10/congregation-de-l-adoration-perpetuelle-du-saint-sacrement-de-quimper-fin-de-reconnaissance/>

Felici (intenta hablar): ...pero

Madre: ...tatata, oiste?

Felici (asiente).

(Summer y Warin, 2016, 3:11-3:59')

Felici tiene un amigo llamado Víctor, con quien desea escapar, dicho amigo le muestra una postal de la Ópera de París y le explica que ahí está la escuela de danza y que si escapan juntos él la llevará hasta allá. Inician un escape en la madrugada, el cuidador trata de atraparlos, durante la escapada Felici pierde una caja de música con una bailarina, Víctor se regresa a buscarla por lo que casi es atrapado, pero logra salvarse y huir con Felici en un tren a París, al final de la escapada Víctor le reprocha a Felici: -Considerando que es la única cosa que te dejaron cuando te dejaron en el orfanato deberías ser un poquito, un pelito más cuidadosa con ella. (Summer y Warin, 2016, 10:10')

Viajan en tren de carga durante la noche y llegan a París, al llegar ambos se encuentran muy emocionados de llegar a París, pues piensan que están en la ciudad del amor, del arte y la bohemia, su primer parlamento en la llegada es:

“Felici: -¿Crees que fue tonto venir a París?

Victor: -ni lo digas, nunca renuncies a tus sueños”. (Summer y Warin, 2016, 12:40')

Nunca renuncies a tus sueños es la frase que será el *leitmotiv* de la película

Felici completamente sola logra llegar a la Ópera de París y ve a una bailarina: Rosita Mauri²⁴, bailarina de origen español inmortalizada por Degas, quien estaba ensayando *el Lago de los cisnes*, la coreografía que se presenta, más que Ballet, hace referencia a las escenas de películas de artes marciales donde hay saltos altísimos con longitudes extraordinarias y en cámara lenta, Felici mira absorta a Rosita entonces es descubierta por un terrible cuidador y unos segundos después es rescatada por una moza.

La moza llamada Odette, nombre del personaje principal del lago de los cisnes, (la anécdota es que la Reina Odette es convertida en cisne por un brujo malvado Roth y su hija Odile, y luego es rescatada por un príncipe), Odette es empleada de la dueña rica del edificio, es absolutamente maltratada y vejada por la terrorífica patrona, quien podría hacer alusión Odile, por su maldad

²⁴ El año 1877 actúa en la Scala de Milán, donde el compositor francés Charles Gounod la ve bailar, y hace que la contraten en la Ópera de París, en dónde estrena el ballet de su ópera Polyeucte. A partir de entonces se convierte en estrella principal de éste teatro. También estrenará el ballet La Korrigane, en 1880, escrito expresamente para ella por el compositor Charles Widor, y el 1886 estrena Les deux pigeons de Messaguer en: <https://balletomanos.com/2013/08/18/rosita-mauri-la-espanola-que-pinto-degas/>

intrínseca. La mala es muy mala, malísima, hace cosas con la única finalidad de molestar, dicha señora tiene una hija que también es mala.

Odette, a pesar de haber salvado a la niña, es una mujer muy hostil y seria con la niña, la niña insiste y le ruega atención so pretexto de que se separó de su mejor amigo, está sola y es huérfana, Odette sin compadecerse de la niña la aparta y se aleja de ella. Acto seguido la malvada dueña del edificio la pone a limpiar una escalera enorme, entonces Felici ve aquí la oportunidad de hacerse necesaria, se queda con Odette, limpian juntas las escaleras y es así como logra que de manera temporal Odette la adopte.

La patrona no deja de molestarlas y les impone tareas terribles además de hacerles daño de manera intencional permanentemente, la madama tiene una hija quien se entrena para ser aceptada en la Ópera de París, Felici la encuentra y le platica su sueño, entonces la niña rica le rompe a propósito su cajita musical.

La niña mala se llama Camille le O, y está esperando una carta de aceptación para la Ópera de París, la cual llega justo después del acto cruel de romper la cajita musical, lo cual le da licencia a Felici para robar la carta y hacerse pasar por Camille.

Conoce a Auguste-Emmanuel Vaucorbeil²⁵, director de la ópera de París y le dice que será recomendada porque su madre hace el mejor filete de París.

Así es como Felici haciéndose pasar por Camille le O, toma un vestido y unas zapatillas y entra a la clase de Louis Merante²⁶, primer maestro de Ballet de la ópera de París.

Hay una audición para bailar con Rosita Mauri, la cual es a modo de competencia, cada día una niña es eliminada, son 8 niñas por lo tanto son ochos días de audiciones. El primer día por suerte logra no ser eliminada, ya que a pesar de tener un pésimo desempeño y hacer trampa, una niña se queda atorada en un split y no puede levantarse, por lo que es eliminada y entonces ella se queda pasa a la siguiente audición.

Al final de la audición se encuentran con Rudolf Dimitri Stanislav, bailarín del grupo de varones, haciendo referencia a Rudolf Nureyev, donde las niñas explican que es el ganador del

²⁵ Auguste Emmanuel Vaucorbeil (Rouen , 1821 - París , 1884) fue un compositor francés.

Era hijo del actor Ferville y discípulo de Luigi Cherubini en el Conservatorio de París . Fue comisario del Gobierno para los teatros subvencionados en 1872, presidente de la Sociedad de Compositores de Música y en 1879 director de la Opéra , donde montó varias óperas, entre ellas *Aida* , *Safo* , *Henri VIII* , etc., pero los resultados de la su gestión fueron muy mediocres. Entre sus composiciones, escasas de originalidad, cabe citar la ópera cómica *Bataille d'Amour* ; la ópera *Mahomet* ; el poema sinfónico *Linde* , y las melodías, *intimidad* , que fueron las que le valieron un éxito más sincero.

²⁶ Louis Alexandre Mérante (23 de julio de 1828–17 de julio de 1887) fue un bailarín y coreógrafo francés, primer maestro de ballet (maître de ballet) en la Ópera Garnier de París, y es mejor recordado como el coreógrafo de *Sylvia*, ou la nymphe de Diane (1876) de Léo Delibes. Junto a Arthur Saint-Léon y Jules Perrot, es uno de los tres coreógrafos que definieron la tradición del ballet francés en el periodo del Segundo Imperio Francés y la Tercera República Francesa, de acuerdo con Pierre Lacotte, un coreógrafo educado en la misma tradición

premio a los mejores pómulos de la ópera de París. Nora, una pequeña bailarina bizca dice: -Lo amo, es tan rubio y brillante.

Posteriormente a la salida de Rudi, Felicí es descubierta por Odette, quien queda sumamente decepcionada porque ella la estaba acogiendo en su casa de manera temporal y Felicí se aprovecha de la situación y se hace pasar por Camile le O, ella se disculpa y le dice: -desde que tengo memoria quiero bailar y cuando vi a Rosita Mauri dar esos pasos increíbles sabía que quería hacer lo mismo, que mi sueño se haría realidad, sé que el difícil de entender, odias la danza, pero solo quiero decirte que de verdad lo siento.

Odette resulta ser una maestra de danza clásica que está dispuesta a enseñarle, debido al resentimiento que siente por la patrona malvada. Empieza la clase, le pide que realice una actividad y Felicí lo primero que hace es rezongar, pero al final y a regañadientes lo hace, dichas escenas hacen referencia a escenas de Karate Kid, tiene que lograr algunas cualidades de movimiento, pero a través de ciertas tareas cotidianas como tocar una campana, subir escaleras, limpiar vidrios

A partir de este punto veremos la vida de Felicí en las audiciones, que tiene unas frases muy significativas:

- Tienes la energía de una bala, pero la gracia de un elefante deprimido
 - Eso no estuvo tan mal fue una catástrofe rellena de desastre y con una orden extra de infamia
 - Preséntale a tu pie derecho tu pie izquierdo
 - Tienes un gran futuro asando salchichas
- (Summer y Warin, 2016,')

En cada audición Felicí, gracias a los entrenamientos de Odette, logra superar a todas.

Por otro lado, su relación con Rudi se vuelve más estrecha y él le dice cosas como:

Rodolf: -tú y yo somos únicos, nunca seguimos sus reglas.

Felicí a Víctor: -Hay un muchacho Rudolf que resulta ser un príncipe ruso con castillo, pavorreales y pómulos.

Durante todos entrenamientos Odette le pregunta a Felicí: porqué bailas, y ella solo contesta ya te dije es mi sueño.

Cierta noche Felicí y Víctor salen a bailar a un cabaret donde Felicí baila música Bretona, casualmente ahí está el profesor Mérante, que mira sorprendido a Felicí bailar a media noche entre hombres borrachos y prostitutas, después de su lamentable actuación el maestro le dice: -espero que la próxima vez actúes con algo más de dignidad.

Al otro día cuando Felicí llega a escuela está Camille le O, y se descubre todo. El profesor Mérante le dice que gracias a su esfuerzo y dedicación puede quedarse, pero si no gana el papel será corrida, le exige a la Señora Mala no correr a Odette y Camille se integra a las audiciones.

Por una conversación descubrimos que Odette fue la mejor bailarina de su generación, pero se lastimó en un incendio, en el año de 1871 o 1873 hay incendio registrado en la Ópera de París.

Finalmente en la audición quedan Camille contra Felicí y el diálogo que se desarrolla es el siguiente:

Camille: -Has progresado mucho rata metiche, pero mañana yo voy ser la elegida
Felicí: -Veremos
Camille: -Tú intenta lo que quieras, ensaya 24 horas al día, pero tú nunca serás nadie,
Felicí: -yo soy alguien,
Camille: -quién eres, contéstame quien eres, no eres nadie, nadie.
Rudolf (que ha estado escuchando todo): -Ella se equivoca y no estás sola
Felicí: -Qué
Rudolf: -Me tienes a mi...
Felicí: -Tengo que ensayar
Rudolf: -Tú no tienes que ensayar ni saber quién eres, tú eres única
Felicí: -¿En serio lo crees?
Rudolf: -Esta noche
(Summer y Warin, 2016, 55:40-56:20')

Felicí queda muy emocionada con Rudolf, se va y se encuentra con su amigo Víctor, al cual empieza a maltratar, le dice que no tiene clase, que Rudi sí tiene clase.

Ambos la invitan a la torre Eiffel. Víctor a las 7 y Rudi a las 8.

Odette, ese mismo día como regalo por su esfuerzo y por haber llegado hasta el final de la contienda le regala sus zapatillas, ella le recomienda comer, ensayar y descansar. Felicí contesta: -voy a salir con Rudi dice que estoy lista y que soy única, Rudi está esperándome

Odette: -quieta,

Felicí: -tú no eres mi mamá,

Odette: -ok, hazlo entonces

Felicí se va con Rudi y llegan a la torre Eiffel

Rudolf: -Ayyy no, mendigos, París está infestado de mendigos, ¡guácala! Trata de pegarle a Victor. Te vencería con un golpe de mi dedo meñique pero quedaría sucio y apestoso. (Summer y Warin, 2016.)

Felicí duerme en la calle, llega tarde a la audición final y todo lo hace muy mal, el maestro le da dos oportunidades de hacerlo y lo vuelve a hacer mal. Por lo tanto, Camille le O se queda con el papel.

La regresan al orfanato, ensaya y regresa con Odette para decirle que quiere vivir con ella y la adopta. Ya estando en el teatro, observan el ensayo general de Camille y Rosita con Meránte, el cual está furioso porque ella no logra hacer las cosas bien:

Meránte: -No, no, no.
Odette: -Aquí viene
Meránte: -Alto, es helada como el hielo, señorita Le O, hoy se presenta y hasta hora no presenta ninguna emoción
Camille: -Pero si yo hice todos los pasos
Meránte: -No basta con solo dar los pasos. Busca algo de enojo sufrimiento o amor, pero transmite algo por favor
Odette: -Le falta esto (señala su corazón) y hoy va a quedar claro
(Summer y Warin, 2016, 1:12:39-1:13:05')

Camille y Felicí hacen una competencia, la cual es observada por todos en el teatro, al final quien logra hacer el salto más alto y largo es Felicí.

El maestro Meránte quien ha estado todo el tiempo le pregunta:

-Por qué es que bailan

Camille: -Yo bailo porque ni madre me obliga

Felicí: -Porque siempre fue parte de mi vida, estuvo con mamá cuando yo era bebé ahora conmigo gracias a Odette eso me ayuda a vivir y a ser yo misma

Camille: -Que baile ella.

(Summer y Warin, 2016.)

Y así es como Felicí en 9 días logró escapar del orfanato y obtuvo un papel con la *Prima Ballerina de la Ópera de París*, en una audición donde compitió contra 9 niñas que llevaban años de estudio y disciplina en la técnica de ballet, también consiguió una madre y se deja esbozado que un padre, que al mismo tiempo son sus maestros.

La razón por la que he desglosado el tema de la película es porque para las niñas fue muy significativo y tuvo una incidencia en las clases muy evidente la cual he relatado a lo largo del documento; en el ejercicio de las *Barbies* fueron más evidentes las problemáticas contenidas en dicha película.

La imagen que la película generaba a las niñas era problemática en muchos sentidos, realmente la cantidad de temas que se pueden tocar a propósito de la película con muchos, pero los más relevantes son: discriminación abierta y directa de clase, la idea del amor romántico y la obtención del papel en la Ópera de París a través de engaños, trampas y un supuesto *talento* innato.

La primera problemática que destaco es el hecho de que sin ningún trabajo y de manera espontánea ella lograra su profesionalización en el ballet, es claro que esto generó frustración y tristeza en las niñas, ya que ellas mismas constataron en sus propios cuerpos que el trabajo que se requiere para apenas lograr algunos pasos sencillos es muy arduo, esa sensación de imposibilidad entre lo que vivían y lo que pensaban que sería, provocó en ellas enojo hacia mí y posteriormente desencanto y abandono de la clase.

Otro tema problemático en la película, era el hecho de escapar con un varón del internado, el varón es quien la saca y quien le ayuda a realizar la proeza. Éste tema encerraba subtemas igualmente problemáticos, respecto a la posición que ocupa una mujer, únicamente por el hecho de ser mujer en una sociedad como la nuestra.

El primero: la inseguridad emocional, referida en las ocasiones en las que ella necesita de un varón para validarse a sí misma, ya sea por Víctor o por Rudolf. En este mismo sentido la idea del amor romántico resulta también problemática, pues es gracias a que un varón la anima y la saca del internado que ella puede liberarse, aunque ella tiene la ayuda de Odette, quien podríamos decir que hace el trabajo de educar y reintegrar socialmente, Felicí a quien le da valor es a los varones y es a partir de cómo ellos la construyen que se valora a sí misma.

La sexualización de Felicí es desconcertante, pues aparenta ser una niña, no obstante, la relación que tiene con Víctor y con Rudolf no es una relación de amistad, se trata de una relación que perfila a ser de pareja, además de su aparición en el burdel, en medio de borrachos y prostitutas. Por sus acciones podríamos declarar que se trata de una adolescente, pero su cuerpo nos hace pensar en una niña, por lo que estaríamos introduciendo un tema muy delicado, la sexualización de los cuerpos infantiles, lo cual las niñas recibieron como algo *natural y obvio*.

No es mi intención hacer un análisis que en inicio podría parecer moralizante o conservador, pero los varones que se muestran en la película son mucho mayores que Felicí, si me aventurara a ponerle una edad a Felicí diría que tiene cuando mucho doce años, Rudolf podría tener 18 años, el profesor al menos unos 35 años, los hombres del burdel entre 20 y 60 años, la pregunta que salta es: ¿qué hace una niña de doce años bailando para ellos?

El último tema que se toca es la discriminación por diferencias de clase, de manera recurrente la película utiliza distintivos sobre el hecho de ser moza, de ser pobre, de no ser rubio como característica de inferioridad. Observemos que Camile le O, quien se muestra como alguien superior es rica y es rubia, Rudolf pertenece a la nobleza y una de las niñas expresa directamente

que tiene castillos y es rubio y brillante, la pobreza es un problema y un castigo, Odette después de su accidente se vuelve pobre como última y gran desgracia, el trabajo en sí mismo resulta un problema y únicamente realizado por los pobres. La misma Felici dice a su compañero Víctor de manera despectiva que él no tiene clase y que Rudolf sí la tiene.

Por lo que la pobreza y no ser rubio o no ser noble resulta un problema muy fuerte para quien se encuentra en dicha condición y no se cuestiona de ningún modo, sino que se aspira entonces también a ser rico, noble o rubio, incluso las niñas que también son alumnas de la Ópera de París, que claramente se encuentran en una situación de privilegio, están enamoradas de Rudolf por su caracterización de superioridad, no de su persona.

Estas tres problemáticas en particular eran las que me preocupaba tratar con las niñas, ya que desde el principio hubo resistencias al trabajo provocadas por la película, una de ellas y muy fuerte fue al trabajo, es decir imaginaban que sin hacer nada ellas se convertirían en la bailarinas, situación que no causa extrañeza si nos contextualizamos en una cultura de la inmediatez donde a mayor beneficios tecnológicos se encumbra lo rápido, lo automático, lo práctico, lo más fácil, tema muy profundo para la discusión el cual tocamos más adelante.

Los otros dos temas relevantes son la problemática de género y de clase que finalmente pude tratarla en el ejercicio de la *Barbie*.

El dispositivo fue una serendipia, yo quería hacer un ejercicio para conocer aspectos específicos, para este requería un títere, el cual también me serviría como objeto transicional, debido al tiempo no pude hacerlo, entonces una de mis tías me donó veinte *Barbies* y decidí utilizarlas.

La *Barbie* está cargada de significado, resulta imposible soslayarlo y pretender sólo utilizarla, precisamente por esto fue que decidí hacer algunas clases con las *Barbies* ya que en sí mismas resultaban una forma de entrar al tema de género y clase social. Decidí primero que las niñas transformarían a las *Barbies* para re-elaborar el significado de la imagen de la muñeca.

Recortaríamos su cabello y las despintaríamos, después de hacer la prueba con una *Barbie* me resultó complicado el corte de cabello, por lo que implicaba el uso de tijeras en niñas pequeñas, entonces decidí cortar el cabello de las *Barbies* previamente, en este sentido, lo performativo como acto en sí mismo, ya no pude realizarlo con ellas; pero sí resultó evidente que las *Barbies* tenían múltiples y variados cortes de pelo, de hecho lo comentaron en cuanto las vieron, y respecto a despintarlas, requería de acetona y alcohol dos sustancias a las que no quise exponer a las niñas,

así que les despinté principalmente la boca, una vez más no tuvo la carga performativa esperada, pero también resultó evidente el cambio.

Con estas transformaciones quería hacer un material de trabajo, ya que no quería que pensarán directamente que había llevado *Barbies* para jugar a las *Barbies*, sino que quería indagar sobre algunas problemáticas concretas y estos cambios sencillos lograron ellas se distanciaran un poco de la *Barbie* como *Barbie* los temas a tratar eran los relacionados con género y clase.

El primer día las niñas estuvieron principalmente emocionadas y felices de jugar a las muñecas con vestidos nuevos, realmente hicieron poco caso de mis reflexiones.

Pero fue cuestión de tiempo y finalmente cedieron a hablar del tema.

Antes de entregarles las *Barbies* por primera vez les lancé una pregunta: ¿qué tenía la *Barbie* en común con nosotras? En general le encontraron pocos parecidos, luego les pregunté cómo podrían esas *Barbies* verse más *parecidas a nosotras*, entonces me dijeron que le cambiarían los zapatos, la ropa, los peinados, que no podrían ser *Barbie* mariposa o *Barbie* princesa.

La consigna fue esa, quitarle a *Barbie* su ajuar de la nobleza y vestirla como nos vestimos normalmente. Con esto pretendía en el espacio de juego: un acto simbólico, desnudar a *Barbie* y darle nueva vestidura. Tengo algunos argumentos para decir que funcionó. Pero en inició y de manera contradictoria con mi objetivo planteado, lo que estuvo rico para todas es que se divirtieron mucho, muchísimo, les emocionó la ropa nueva de las *Barbies*, les emocionó jugar, ha sido una novedad porque en el internado nunca había juguetes y tampoco había tiempo para los juegos.

Yo me sentía en conflicto porque a toda costa quería evitar el juego de *Barbies*, lo cual en realidad era ingenuo y fuera de lugar, debido a que jugaron a las *Barbies* tuve oportunidad de observar y analizar los siguientes temas:

- La utilidad de la belleza
- Problema de consumo
- Ansiedad respecto al cuerpo propio, principalmente por ser morena.
- Generación de estereotipos de belleza
- Artificialización de lo natural y la naturalización de lo artificial.
- Sexualización de la infancia
- Roles de género
- El cuerpo sexualizado como único capital de la mujer
- Debilidad de la mujer

El dispositivo completo funcionaba con un teatro, para las funciones teníamos un sillón que era el escenario, en él contaban la vida de *Barbie*, la mayor parte de las historias se trataban de cómo esa muñeca que ya tenía nombre, ellas las bautizaron, eran casi todas niñas pobres que al crecer habían estudiado algo y se habían vuelto ricas, por lo tanto, ahora eran felices.

Cuando hicimos el ejercicio de poner en escena a *La Barbie*, pude entender hasta dónde llegaba la violencia que ellas sentían sobre sí mismas y cómo estaban convencidas de *que las cosas eran así* en una determinación absoluta y acabada. Es importante aclarar que las problemáticas que describo surgieron de ellas, es decir yo no las invité a desarrollar un tema en concreto, ni induje los conflictos que ellas mencionaron, las escenas que presentaron y lo que explicaron se originó desde su singularidad y emanaron de ellas mismas como un hecho necesario.

No obstante, sí es un hecho que ahora declaro, que yo ingenié el dispositivo para esto sucediera, es decir dicté las instrucciones generales, pero nunca los temas, ni los conflictos en particular.

Recupero el siguiente fragmento de mi *Diario de Flores*, día en el que hicimos un ejercicio con *las Barbies*.

Se hizo muchísimo barrullo, se peleaban por las muñecas y por la ropa, no querían compartir, no estaban de acuerdo con casi nada.

Una de las niñas medianas me dijo:

Andrómeda -yo no quiero esa porque está negra y yo no soy así (refiriéndose a que la Barbie no era de piel blanca y pelo rubio) tenía el cabello café y era trigueña.

Una de las niñas grandes se molestó porque solo quería trabajar con otras niñas grandes.

Las pequeñas flores, en especial Hortensia no se quisieron integrar, estaban furiosas porque no querían que las demás compañeras estuvieran presentes.

Iris quiso tomar una muñeca para ella sola, le dije que la actividad era en equipo y se molestó.

Después de repartir la mayor parte del material, se quedó una bolsa con algunas muñecas y ropa, las más grandes la tomaron y se la llevaron a su área. Escondieron algunas cosas. Entonces tuve que pedirles que repartieran entre todas las niñas, que no podían quedárselo todo.

A la pequeña Andrómeda, le causaba un escozor terrible tomar la muñeca que no era rubia, Andrómeda es morena, pero bajo ninguna circunstancia quiso tomar la muñeca morena y de hecho no fue la única, nadie tomaba las muñecas que no eran rubias, aun cuando fueran *Barbies*.

El día que hicimos el juego de las *Barbies*, el teatro como espacio simbólico protegido, que implica un aquí y ahora fuera del cotidiano les permitió crear una realidad aparte, *Las Flores* pudieron poner en palabras, en anhelos, las cosas que ellas veían en sí mismas, pero que no iban a decir. Jean Duvignaud afirma que *el teatro es el instrumento que inventa al hombre al representarlo y hace de la existencia una continua creación* (1965, p. 13).

Azucena nos explicó: Le puse el vestido y la bolsa, ella corta el pelo, vive en Oaxaca, ella tiene un trabajo y luego se cambia su pijama. (Una de sus compañeras le comentó que había vestido a su muñeca exactamente como se vistió ella, un pantalón de mezclilla y una blusa azul cielo, a todos les causo mucha risa, Azucena se mostró muy sorprendida y estuvo mirando a la muñeca y su ropa un tiempo largo)

Iris dijo: Ella era pobre, pero se hizo rica y ayudaba a los pobres, les daba de comer, trabaja en un hotel, ella lleva la comida a los clientes.

Dalia no quiso contar una historia, pero se quedó con las muñecas que eran niñas y las vistió.

Hortensia no quiso pasar a contar su historia.

Rosa llegó tarde.

Una historia que contaron las niñas medianas fue la siguiente: Había una vez tres hermanas una era estilista y esta muñeca (una Barbie de vestido amarillo tipo princesa, el cual decidió no cambiárselo por ropa cotidiana) era maestra de ballet, siempre enseñaba a los pobres y los martes los estilistas también ayudaban a los pobres.

Lo que hizo Azucena a todas nos dejó atónitas porque de algún modo a su muñeca le consiguió una ropa idéntica a la que ella traía puesta ese día, si lo vemos desde el punto de vista de las probabilidades, en realidad era difícil que esto sucediera pues si bien habían muchos paquetes de ropa, los habían tomado un poco al azar por lo que fue muy curioso que encontrara una ropa de color y forma idénticos a los que ella traía puestos y que ella no se había dado cuenta que lo hizo, ese será uno de mis argumentos para decir que el hecho de tener un espacio simbólico, siempre nos permite poner de manifiesto quiénes somos, la carita de Azucena después de que le dijeron que había vestido a su muñeca como ella se vistió, fue de absoluta sorpresa, se miraba una y otra vez y luego miraba a su muñeca y de nueva cuenta se veía así misma y miraba a la muñeca, hasta que después de un rato se reía... pasó mucho tiempo observándose veía su ropa, su cuerpo, se ponía atención y luego miraba a la muñeca, se detonó un momento de estar en *contacto consigo misma*.

A Dalia le ha sucedido algo parecido, ella buscó a las muñecas que todavía son niñas y las ha apartado para ella, no quiso hablar y se apartó con su hermana, estaba un poco preocupada porque casi no había ropa para Barbies niñas, pero definitivamente no quería soltarlas, tenía una Barbie niña morena y otra rubia que daba más la impresión de un bebé.

Retomo este fragmento de mi *Diario de Flores*:

El objetivo de mi parte era ofrecerles un objeto transicional, un elemento para hacer una escena, un títere fue mi primera idea, pero por el poco tiempo que nos quedaba y la gran cantidad de niñas fue imposible, entonces pensé que era una buena oportunidad para trabajar con la idea que ellas tienen sobre *Bailarina*, que era muy similar a una *Barbie*.

Por un lado, sentí que se pudo trabajar en que las niñas proyectaran algunos aspectos que de otro modo no dirían, pero por otro lado actitudes que habíamos estado trabajando se mostraron otra vez

en toda su magnitud. Esto me hizo reflexionar, en que por un lado hasta este punto llevamos únicamente 17 horas de trabajo, lo cual es muy poco tiempo, con la atenuante de que es un trabajo muy espaciado, además, de que ha habido cancelaciones por días festivos y actividades del internado, nos quedamos sin espacio de trabajo, entre otros factores.

En esta clase fue muy claro el factor del encierro, las actitudes que circundan al deseo de proteger lo individual, el miedo a perder algo ganado, la imposibilidad de compartir.

En el caso de Hortensia se aisló, no quiso participar porque no tenía una muñeca para ella sola, tampoco quiso ceder, ni conciliar, en dos ocasiones le pedí que se integrara, pero estaba cruzada de brazos con las piernas como escudo y la cabeza metida entre las piernas diciendo que no. Estuvo muy enojada el resto de la clase.

Dalia se fue con su hermana mayor, no quiso estar con otro equipo.

Azucena logró estar bien, pero al final se las arregló para estar sola.

Iris también trabajó, pero se apoderó de lo que pudo y no se esforzó por compartir.

Rosa quien llegó muy tarde intentó integrarse y lo logró. La razón por la que llegó tarde es porque una de las jóvenes que hace la tarea con Rosa, no le permite la salida a mi clase si no ha acabado la tarea, en todo este tiempo yo lo he estado impidiendo, pues les he comunicado que esta actividad es parte de su formación y no está supeditada al hecho de que ella realice o no alguna actividad. El problema es que el día de hoy, por tener menos tiempo, decidí no ir nuevamente a discutir esta situación con ella, ya que cada clase lo hago.

Me sorprendió lo que sucedió en esta clase porque mi prioridad eran los temas en sí mismos, ahora en retrospectiva, veo que era ilógico de mi parte pensar que las niñas se lanzarían desde el primer momento a una discusión casi antropológica del fenómeno *Barbie*, aunque lo tenía descartado, en el fondo esperaba que Cometa o alguna de las niñas más grandes comentara algo, esto no sucedió; todas sin excepción jugaron.

En este sentido hubo dos momentos uno en el que todas peleaban por las muñecas y los vestidos y otro en el que una vez que lograron cierto orden para ellas mismas y con sus equipos y que lograron negociar o conformarse con sus equipos y material, de dedicaron únicamente y exclusivamente a jugar, el ejercicio de narrar a *Barbie* nos tomó poco tiempo porque su prioridad era jugar a las *Barbies* y punto.

La observación del acto en sí mismo me permitió analizar otras cosas, que ni siquiera había imaginado que podían considerar a propósito del ejercicio.

El primer análisis fue entorno a su comportamiento, hubo múltiples manifestaciones de egoísmo, individualismo y agresiones físicas, todas éstas son manifestaciones de las múltiples violencias que ellas viven, de las cosas que ellas desean proteger y las maneras en que ellas responden permanentemente la violencia, nos hablan de cómo ellas han internalizado estas formas de vida. Pude observar cómo un encierro detona actitudes de sobrevivencia tan contundentes, porque de manera permanente se ve amenazado su espacio vital, sus objetos, su privacidad, su intimidad, su tiempo, por tanto, su ser.

En este caso la competencia entre ellas y la rivalidad era abrumadora, cualquiera representaba una amenaza contundente a su frágil estabilidad, el hecho concreto de las carencias materiales en que viven en estos momentos se hacía muy presente y cada una de ellas quería tener objetos personales y entre más objetos recolectaran mejor se sentían, incluso si tenían que *robarlos*, ya que no podían sufrir ninguna pérdida.

Algunas niñas renunciaron abiertamente a esta lucha y aunque se veían tristes o enojadas no estaban dispuestas a integrarse en este espacio tan agresivo, no propiamente en un afán de renuncia consciente sino en un abatimiento total, a todas les insistía que se integraran y que integraran a sus compañeras, pero en cuanto me volteaba otra vez se iniciaban los arrebatos, en este sentido para mí fue muy duro afrontar que aunque había transformaciones muy importantes en ellas, los bienes materiales, las condiciones materiales, podrían generar verdaderas luchas, pues hasta éste punto nos habíamos hecho conscientes de nosotras mismas, de las otras compañeras y de las necesidades de todas como grupo, pero sin objetos de éste tipo, con el uso de pelotas y tapetes, objetos idénticos a excepción del color, habían despertado pequeños atisbos de desasosiego, una vez que conciliaban el asunto de los colores tales como, pelear el rosa únicamente, no hubo mayor problema.

Si bien las pelotas podrían ser un juguete, no se trataba de un juguete costoso o cargado de un significado social como la *Barbie*. En esta pelea por los objetos lo que se estaba gestando simbólicamente era una pelea por el papel que representa la *Barbie*, ser la más rubia, la más cara, la más bonita, todas las barbies eran originales, la mayoría marca *Barbie*, otras *Monster High*, había una excepcional que tenía ojos más reales, articulaciones y el cabello pintado, como accesorio tenía pelucas. La mayoría de las muñecas eran rubias, había algunas morenas marca *Barbie*, las blancas con pelo negro y las negras pertenecían a la marca *Monster High*.

El otro punto importante era tener más ropa, esto fue crucial, la ropa que les entregué a las niñas era nueva, pero no era original, mi tía consiguió unos paquetes de vestidos con ropa para *Barbie* por su tamaño, pero no de *Barbie* en cuanto a telas y diseños, es decir era una ropa que consiguió en un mercado, entonces era como tener ropa de tianguis pero al tamaño *Barbie*, para mí este elemento era definitorio porque había ropa muy al estilo mexicano, no folclórico ni tradicional, sino de la vestimenta cotidiana, playeras, ropa de dormir, mallas, vestidos cortos y algunas faldas de mezclilla. Lo que definitivamente no había eran vestidos de princesas, ropa de moda, trajes sastres o de oficina y nada extravagante tipo pasarela, es decir no teníamos ropa

Barbie. Este elemento era clave, porque el ejercicio se trataba de visibilizar el elemento ropa como un objeto que genera un significado.



Paquetes de ropa entregados a las niñas. Fotografía propia.

Las preferencias de las niñas eran: primero *Barbie* rubia, en segundo lugar *Monster High* rubia, en tercer lugar *Monster High* cabello negro o café pero tez blanca, cuarto lugar *Barbie* morena, último lugar *Monster High* negra, *Barbie* negra no había como tal, había *Barbies* con facciones de rubia con piel oscura. La muñeca con articulaciones y ojos más reales, aunque era más bonita a mi parecer porque tenía más posibilidades de juego por el movimiento causaba desconcierto.

En este sentido la preferencia por la pigmentación cobró dimensiones muy grandes, en cuanto a la ropa, las niñas más pequeñas preferían las pijamas, mallas y playeras, las niñas medianas optaban por las ropa casual, pantalones y blusas, faldas y blusas y vestidos amplios, las adolescentes se enfocaron en los vestidos cortos, pegados de estampados tipo tigre, cebra, rojos y colores chillantes. En este sentido hubo menos conflicto ya que sus gustos estaban muy definidos.

Una de las cosas que esperaba que surgiera y nunca cobró relevancia era la extrema delgadez de *Barbie*, una de las explicaciones por la que me inclino es que debido a sus condiciones materiales la mayoría son niñas delgadas, de hecho hay algunas extremadamente delgadas, por lo que su relación con el alimento es otra diferente a la de la regulación del peso, pensaba que eso

podría verificarlo mejor en las adolescentes, pero las adolescentes que entraron en esta sesión son especialmente delgadas, por lo que este tema no se manifestó en ninguna sesión.

Los comentarios más destacados en las escenas de la primera sesión, fueron:

La muñeca se siente sola

La Barbie es muy famosa, y eso quiere decir que es muy bonita.

Las niñas nunca habían comentado nada sobre su soledad que si bien es evidente nunca la habían puesto en palabras, por lo que fue algo importante para poner en escena: *la soledad*.

Muchos de los problemas con la *Barbie* estaban relacionados con su aspecto físico y a pesar de que la habían logrado desvestirla y vestirla en el fondo querían ser como la *Barbie*, ya que generaban una estrecha relación entre ser bonita, ser rica y ser famosa, como sinónimo de realización.

Posteriormente tuvimos otra clase de *Barbies*, extraigo un fragmento de mi diario, para ir analizando punto por punto:

Este día la clase se trataba de hacer una obra y de comer galletas y té. La razón por la que decidí hacer esta actividad, es porque en clases anteriores las niñas pequeñas y medianas hablaban mucho, querían platicar entre ellas y conmigo, por lo que les propuse tener silencio en las clases y en una ocasión especial yo les llevaría café y galletas para sentarnos a platicar, quedaron muy conformes con la propuesta y dejaron de platicar notablemente.

Las pequeñas quedaron muy sorprendidas al ver las galletas en el salón, no lo esperaban, me dieron muchísimas veces las gracias, acomodamos los tapetes, nos sentamos, serví el té y puse al centro las galletas.

También les dije que podían tomar cualquier *Barbie* y la ropa que desearan, que la consigna era hacer una pequeña escena, les repartí unas diademas y moños que eran sus atavíos para subir a escena.

Todo les emocionó Dalia se puso tres diademas, algunas usaron moños y diademas, la idea era proporcionarles un vestuario sencillo para darles la sensación de un momento extra-cotidiano, el escenario era un sillón.

En general las cinco tenían mucha ansiedad por acaparar los objetos, pero la que mayormente se desesperaba por lograrlo era Hortensia, les comenté que no era necesario pelearse, que había material suficiente.

Abrí las galletas, estaban muy contentas y agradecidas, comían con desesperación, se terminaron un paquete grande de galletas en seis minutos.

Me pregunto qué hambre tuvieron que haber pasado para comer con tanta ansiedad unas galletas, cuántos días y noches de vacío estarán llenando en esos bocados, cuántos días sin comida será cada galleta. El tema de la comida sin duda es un punto que nos ayuda a entender cómo se vive la violencia dentro de nuestras sociedades, si no es porque no la tenemos debido a la pobreza es porque no somos capaces de comerla o porque la comemos en exceso, cómo nos nutrimos, de qué nos nutrimos, qué es lo que siente un pequeño o pequeñita en este caso, de tener una madre

que no es nutricia, que da con enojo el alimento o lo niega, el alimento no significa únicamente aquello que nos llevamos a la boca cada día para sobrevivir, no debería significar solo eso.

Los humanos vivimos de metáforas, bastaría una pequeña parte de lo que comemos para poder vivir, pues no son las proteínas ni los carbohidratos lo que nos hace estar vivos, comer implica algo más: nutrirnos, implica la relación más estrecha con aquella o aquel que nos trae a la vida y nos nutre, no es gratuito que el primer alimento que ingerimos sea el alimento que viene del pecho de la madre, que en todas las culturas exista un ritual para la hora de comer, que trabajemos todo lo que trabajamos para ganarnos el pan de cada día.

En la forma de comer de *Las Flores*, podemos ver todas las violencias que las atraviesan, la pobreza, el hambre de la que habla Hortensia, el hambre de querer una madre nutricia, el hambre de sentarse juntas a comer para compartir, el hambre que es el deseo. El deseo que son alondras que surcan el cielo.

Mientras tanto Hortensia les da muchas instrucciones.

Azucena se acerca a mí y me dice (señalando a su muñeca): ella va a ser maestra de ballet, es guapísima.

Rosa se me acerca y me dice la quiero mucho, por eso vine a la clase. (Intuyo que lo dice porque el día de hoy vinieron voluntarios estadounidenses a jugar con ellas y les trajeron juguetes. El intendente y la madre B al momento de mi llegada me dijeron que estaban jugando con los voluntarios y que mejor cancelara la clase, *-que la de coro la había cancelado porque las niñas estaban con los voluntarios y que ellas no quisieron ir con la maestra, entonces que tampoco querían ir conmigo*, les dije que iba a intentarlo, fui al patio, las llamé y todas vinieron a la clase).

Hortensia: -yo la amo con todo mi corazón

La consigna fue: El escenario es el sillón, ustedes van a ser la voz de la muñeca.

La primera en subir al escenario fue Hortensia: -La muñeca que compró un osito.

Érase una vez una linda mujer que no tenía juguetes, desde chiquita los reyes no le dieron juguetes... nada, aunque ella se portaba muy bien, y ya cuando creció ella decidió comprar un osito y le puso Sara, (Iris desde abajo: siempre dices eso, Azucena dice: eso qué)

Yo: -Continua Hortensia

Hortensia: -y después se lo llevó a su casa y no tenía hermana porque... y su madre había muerto. Entonces ella un día lo abandonó en la calle y ella se fue porque ya tenía 20 años, entonces subió las escaleras y vio que su osito estaba en su cama, porque lo habían embrujado, entonces el osito una noche que ella estaba durmiendo, una noche agarró un cuchillo y se abrió la panza, (todas las niñas hacen una exclamación de terror), después ella lo quiso desembrujar un día ella lo abrió... le quitó los ojos y ya el osito se hizo bueno y ese es el final... ahhh y también ella se hizo otra vez niña, pero ora se portaba muy bien y los reyes le trajeron un osito parecido a este.

Ella trabaja en vender lentes y en vender su osito, pero nadie se lo compra, entonces ella ya regaló.

Y ella se compró zapatos para... y se compró mucha ropa, un cuento, una bodega y muchas cosas.

Sara ahora se siente feliz porque llegaron a su casa y le regalaron un osito de Jalisco.

Hortensia, ha hecho un relato que podría ser el de *Edipo Rey*, narra cómo ella percibe un mundo que no le da respuesta, ella espera algo que no llega. También menciona a su madre, quien está muerta, entonces la muñeca y el osito se posicionan como ella misma, quienes a veces son “buenos” y a veces no, ella abandona al osito y finalmente decide sacarle los ojos para regresar al

orden, sacarle los ojos, es una metáfora que nos habla de un deseo de no querer ver lo que está viendo. Y regresar al origen, donde ella puede reintegrarse y estar bien de nueva cuenta.

Después de este acto se restablece el orden, se cambia el nombre a Sara, una de las compañeras indica que “siempre dice lo mismo” como si trata de un conjuro y entonces ella otra vez es niña y ahora los reyes le traen juguetes y se dedica a vender lentes, como si se dedicara a dar a lo demás algo para ver mejor.

En el cambio de escena Hortensia se baja del escenario y sube Rosa, mientras esto sucede se toman el té y comen galletas.

Historia de Rosa:

Apártenme una galleta.

Ella se llama Alicia que odiaba a su hermana, por eso se fue a México y de luego ella empezó a odiar a otras personas que no le gustaban y ella consiguió muchas bodegas, le quitaba la ropa a las personas, por eso su hermana se puso el vestido para que no se lo quitaran y después llegó esta Romina y dijo: qué pasa aquí y ya se metió en problemas y se fue a León, ella empezó a decirle cosas a su amiga que la Cenicienta... y ella y siempre ella se vestía con ropa bonita para que se creyera la muy muy y después ella consiguió un novio que se llama Rómulo Romino y el siempre y a veces era su novio pero como sabía ya me metieron en... (no termina la frase y brinca) ...problemas y de luego ella empezó a decirle a su mamá y después ella consiguió otra bodega para conseguir otros novios, y ya después su mamá le dijo ya no consigas otra bodega así vas a ser más peor.

Trabaja en vender galletas y palomitas.

Rosa empieza su historia hablando del odio, del odio que siente a su hermana, Rosa tiene una hermana en el internado y es un poco más grande que ella, quien no es mexicana, me comentó que sus abuelos son de otro país.

En un momento dice *le quitaba la ropa a las personas*, en este caso inmediatamente después dice que su hermana se puso el vestido para que no se lo quitara, pero también habla de meter novios a las bodegas, en un inicio cuando escuché quitar ropa a las personas, me dio la impresión de que hablaba de algún tipo de prostitución, aunque por la frase inmediata pensé que podría referirse al hecho de robar. Por la forma en que deseaba desarrollar los ejercicios no aclaré con ellas nada, no quise interrumpir, ni que se sintieran presionadas de ningún modo, únicamente deseaba escuchar lo que ellas me decían. No obstante, la idea de la ropa *quitada*, la bodega como un lugar oscuro, cerrado, oculto y los hombres, se ve a lo largo del relato como un pensamiento en el que puede posicionarse frente al otro, al mismo tiempo que la madre aparece como un impedimento a las soluciones que ella se plantea, porque la sanciona y la critica con la frase: *así vas a ser más peor*.

Terminó su historia y se bajó del escenario, en el cambio de escena yo abro otro paquete de galletas.

Hortensia se encontraba haciendo una especie de casita, en específico una recamara en un entrepaño de un mueble, puso una cama, la pijama, ropa del día y algunos juguetes y dijo: -es mi cuarto. Inmediatamente después dijo:
-Maestra verdá que no importa que las muñecas estén negras, es que hay niñas que dicen: ay miren esa muñeca está bien negra, no la quiero...
Yo: - ¿por qué dicen eso?
Rosa: -porque las odian
Yo: -pero por qué
Hortensia: -porque odian las muñecas
De nueva cuenta observamos el tema del color de la piel, ahora sé que ya se ha comentado en otros momentos fuera de la clase.
Ya no quieren responder más
Iris antes de subir al escenario come más galletas
En general todas siguen comiendo con mucha ansiedad.
Iris: -Ella antes era pobre, pero se volvió famosa, tuvo un novio con mucho dinero y tenía un hotel. Se hicieron novios. Él es chaparro. Yo tengo 25 y él tiene 25 también igual que yo. Bueno a ella le gusta comer galletas, comer galletas... (ella misma se come una galleta de un bocado)
Entonces ella... como ayuda a pobres llevaba comida, iba a los tianguis y tuvo bebés.
Y después ella siempre iba en su camioneta.
Ella trabaja en un “terretos” hace la comida, lleva la comida, limpia y lava los trastes y le gusta mucho y le pagan diez dólares.
Iris acaba, le aplauden, da las gracias.
Se sienta toma seis galletas. Yo le digo que tenga calma que tome las que quiera ahora y que después vaya tomando más... me pregunta si hay más, le digo que sí, entonces suspira las deja y come con calma.

En este caso lo que es más significativo es la manera en que come, se subió a escena con las galletas, y aún en la escena tenía ansiedad de que alguien más se acabara las galletas.

Dentro de su historia menciona la necesidad de tener un novio que tiene mucho dinero, indica que el novio es una manera de tener dinero, otra forma de vida. Piensa en ser dueña de una camioneta, lo cual para ella significa un posicionamiento diferente, dice que gana en dólares, lo cual no es nada extraño, porque en Guanajuato la presencia de los extranjeros es muy fuerte, y en apariencia lo que más hay son hoteles y restaurantes, por lo que ella tiene la impresión que si logra acceder a uno de estos trabajos ella ganará en dólares, lo cual le entusiasma. Aunque el trabajo que ella misma se asigna es el cocinar y asear. Para ella en ese sentido no es un problema, pues aunque se desempeñe en la cocina y en la limpieza, será rica.

Azucena sube al escenario:

Ella antes era pobre, pero como tenía un novio y era rico. (ya Iris no me estás diciendo de cosas) Un día se enfermó porque siempre se pusía vestidos cortos, luego su esposo fue al doctor y fue a comprar la medicina y su esposa le dijo que por qué iba a comprar medicina si no estaba enferma, le hizo un chiste para que se juera. (le pide el muñeco varón a Rosa) Luego llegó su esposo y le regaló un ramo de flores, luego tuvo un coche y luego ya se fue al trabajo y trabajaba en bodega Aurrera y luego fue a un parque y ahí dejó el coche. Llegó su esposo y le dijo: ya nos tenemos que ir a la casa. Entonces se fueron los dos, ella se va a quitarse. Se subieron al coche y viajaron a la casa. Entonces el esposo empezó a toser. Luego llegó su amiga. Y el esposo estaba dormido y le dijo y tocó, llegó

mi amiga, amiga, amiga vamos a la playa. La esposa le dijo que no porque el esposo estaba enfermo y le dijo pus qué tiene, está enfermo y viejo, vámonos amiga, se fueron en el coche. Luego despertó el esposo y le gritó a hacer cosas y ellas estaban en la playa.

Y luego su esposo le gritó amor, amor, dónde estás, no puedo caminar y luego (busca un teléfono de juguete) y el teléfono estaba en el coche.

Y luego él gritó: -amor, amor ahí sonó la alarma. Luego ya fue ella él ya estaba dormido, él estaba ahí parado esperando a que viniera. Bueno ya me voy para la casa, ahorita espera un momento y se quedó cinco rato aquí con su amiga (acostó a las muñecas abrazadas).

Luego llegó su esposo a la playa porque también tenía otro coche llegó y las encontró abrazadas y dijo (la muñeca amiga se cae al piso) no que tenías que ir a la casa tú debes de correr.

Y su amiga se tiró a la agua porque estaban así abrazadas (tira la muñeca al piso por segunda vez) no que iba a llegar a la casa y la empuja y fum...

Y luego se quedan juntos en el coche, se fueron a la casa y se dieron un beso así: mmmm

Azucena se baja del escenario.

Muchas risas por el beso final.

Parece que Azucena percibe a los varones como personas no gratas, comenta que está viejo y enfermo, también lo presenta como alguien mandón y chantajista, aunque al mismo lo percibe como alguien necesario y rico, la muñeca tiene una relación placentera con su amiga, pero al momento en que se aparece la figura masculina todo cambia, se siente invadida, dice mentiras y trata de escapar de la situación, aunque no hay enfrentamientos, el lugar donde prefiere estar es con su amiga, con quien de alguna manera se ha relacionado más como una pareja que como una amiga.

Pasa Dalia al escenario.

Dalia disfruta y brinca en las llamadas.

Ella fue...

Entonces se subió a su coche

Se fueron a la playa, dejó su coche ahí y luego fue al cine.

Luego su mamá la está esperando en la casa. Ahora se sienta, ahora se paró, luego ya se sentó y según ya se iba a la casa en el coche y dejó el coche y luego se cambió los lentes y luego se vistió y también su mamá y luego se fueron de la mamá, luego se soltaron. Separa a las muñecas frente a frente y le pone los lentes así.

(Pone a la muñeca mamá frente a la hija)

Luego ya se fueron a sentar.

Que Dalia contara una historia ha sido todo un reto, porque a Dalia le cuesta trabajo hablar, en este caso parece que la mayor preocupación de Dalia es que la madre no esté con ella, que es su anhelo más profundo reunirse con su madre.

La historia de Dalia acabó.

El segundo paquete de galletes también se lo comieron muy rápido.

Tomaron la muñeca que más les gusto y la ropa favorita.

Mientras Hortensia me dice: maestra yo estoy acomodando mi habitación, mis cosas y mi tapete, refiriéndose a los objetos de la Barbie.

Les pedí que hiciéramos un círculo para cerrar la clase.

Qué pensaron de la clase:

Hortensia: -me sentí muy bien y más por el té y las galletas. Nos portamos y algunas veces yo desobedecí, pero desobedecemos menos. Y usted es un poquito serio.

Yo: gracias

Rosa: -me sentí bien, maestra la quiero y siempre la voy a apoyar.

Yo: gracias, yo también

Dalia: -este... me gustaron los pasos y me sentí bien

Yo: -gracias

Azucena: -yo me sentí muy bien y me gustó toda la clase. Muchas gracias por enseñarme ballet

Yo: -gracias

Hortensia: -¿por qué gracias a ella?

Yo: porque vino a las clases

Hortensia: -yo también

Yo: -también muchas gracias a ti

Iris: - a mí me gustó mucho lo que estaba ayudando porque nos enseñó ballet y nos trajo muñecas para jugar, y también la quiero mucho y siempre la voy a recordar.

Este día les regalé las muñecas ya que ya habíamos acabado los ejercicios con las muñecas, este objeto también funcionó como objeto transicional.

Los puntos en común es que las muñecas son muy pobres e infelices y luego se hacen ricas gracias a que tienen novios con dinero, el deseo de bienes materiales es evidente en todas, a excepción de Dalia, para *Las Flores* son los varones quienes aparecen en la escena como una forma de salvación a la pobreza y al encierro.

Un punto importante de todo el trabajo con las *Barbies* ha sido cómo es que ellas poco a poco pueden reconocer sensaciones molestas, lo hacen a través de los juegos, y de esta manera gradualmente empiezan a conocer cosas de sí mismas.

Los juegos de comunicación se han convertido en un vehículo de conocimiento de sí mismas, a partir de lo que expresan se están reconociendo y la mayor dicha de conocerse a sí mismas es la capacidad de devolverse el amor que se les ha quitado.

El teatro es un trabajo que nos hizo la función del cielo, para salir, para entrar a la vida, para arrojarnos al mundo, para agarrar vuelo. Esa es la razón por la que integramos el teatro, nos permitió darles orden y flujo a las ideas, a las creencias, a las palabras, a los supuestos. El teatro a través de su lenguaje simbólico les permitió transformar algunas creencias sobre sí mismas, nos permitió establecer formas de comunicación entre nosotras seis y con nosotras mismas.

Nos dio la oportunidad de poner en escena eso que sabemos de nosotras mismas y que no podríamos decir en nombre propio, que no podríamos pronunciar fuera del *espacio – tiempo* que nos da un escenario, porque este nos da la seguridad y templanza para *actuar* eso que no podemos ver en la vida cotidiana porque se nos quebraría el alma o nos invadiría la locura.

Por eso hicimos teatro, porque no ver las penas del alma, nos recruedece el espíritu al grado de enloquecerlo y enfermarlo, no obstante, a través del teatro pudimos hacer un proceso de transferencia, de proyección a otro, que en este caso fue una muñeca, un personaje, que tiene otro nombre, porque ahí fuimos capaces de proyectar el dolor que si se enunciara en nombre propio nos enloquecería.

Ni en el baile español ni en los toros se divierte nadie; el duende se encarga de hacer sufrir por medio del drama, sobre formas vivas, y prepara las escaleras para una evasión de la realidad que circunda. El duende opera sobre el cuerpo de la bailarina como el aire sobre la arena. Convierte con mágico poder una muchacha en paralítica de la luna, o llena de rubores adolescentes a un viejo roto que pide limosna por las tiendas de vino, da con una cabellera olor de puerto nocturno, y en todo momento opera sobre los brazos en expresiones que son madres de la danza de todos los tiempos. Pero imposible repetirse nunca, esto es muy interesante de subrayar. El duende no se repite, como no se repiten las formas del mar en la borrasca.
(Lorca, 1994, 316)

Ponerse en escena a sí mismas fue el trabajo que hicieron en estas clases donde trabajaban con las *Barbies*, al ponerlo en escena fueron capaces de verbalizar el conflicto del drama personal, de ordenarlo, de expresarlo, de ponerlo fuera de sí mismas, conocerlo, dialogar con ese sí mismo que no pueden ver ni conocer, porque no pueden salirse de su cuerpo, pero que a través de un ejercicio de actuación con una muñeca pudieron hacer inteligible y al mismo tiempo sensible para mediar entre el conflicto y sus necesidades, es decir a través de la escena hicieron contacto consigo mismas reconociendo conflictos, miedos y necesidades.

El drama personal que pudimos esclarecer en este proceso de aprendizaje era: el abandono de los padres, la violencia que viven en casa, el alcoholismo, la pobreza y la desigualdad. Consecuencias de vivir dentro de un sistema. Si no somos observadores este sistema se inscribe como enemigo público. Pero contextualizando se precisa el conflicto: las niñas viven en Guanajuato, México, baste y sobre decir que lo he vivido como la cuna del malinchismo nacional, con su apariencia española y sus calles plagadas de extranjeros almidonados, sus foráneos ricos y su propia gente pobre y desigual frente a ellos, tal como revisamos en el ejercicio de *las Barbies* las niñas sienten vergüenza de ser morenas, piensan que “es mejor ser blanca”.

Piensan también que ser pobres es un problema que se resolverá casándose con un hombre rico; piensan todo esto porque es lo que les enseñan y lo que ellas observan en sus casas, en la televisión y lo que a grandes rasgos ellas pueden observar en las calles de Guanajuato.

Es un hecho complejo, no es que sus padres o las monjas les hagan de manera deliberada algún daño, sino que todos estamos inmersos en un sistema que margina y mata a quienes no se encuentran en el centro, es decir que viven a los márgenes.

El trabajo como fuente de creación

“El trabajo es el amor hecho visible.”
Khalil Gibran

El primer día del taller en el internado expliqué a las niñas que estaban convocadas a trabajar, aprender y crear, al principio ellas estaban pensando en la película de *la Bailarina*, por lo tanto, esperaban que sólo por el hecho de tener una maestra *mágicamente* comenzarían a bailar como la caricatura, de muchas formas traté de aclarar que eso no era posible y que la única forma de lograr danzar o hacer teatro era trabajando.

El taller tenía como objetivo posibilitar los hechos creativos, los cuales en sí mismos son un trabajo sin pausa y sin prisa. Este espacio, era valioso en primer lugar porque lo conseguimos a base de constancia y persistencia, ya que al principio no teníamos espacio ni tiempo para nuestra clase. Construir y luchar juntas por el tiempo y el espacio fue un logro y debido a que éste fue un proceso en comunidad logramos la formación del grupo, que a sí mismo se contenía y se daba soporte.

El proceso pedagógico nos brindó la oportunidad de tener un tiempo y un espacio con integrantes particulares, tres elementos imprescindibles para la conformación del *campo*. Hubo una clase en la que por causas ajenas a nosotras se intercambiaron algunas compañeras y la clase no fue la misma, ésta experiencia me permitió ver que la conformación de grupo era fundamental para el trabajo creativo y la socialización de los medios de producción artística, puntos medulares de la fundamentación del taller en el internado.

En el taller había cierta horizontalidad en los procesos, si bien yo asumí dirigir las, el compromiso fundamental era no invalidarlas, no ponerlas en competencia, no disminuir sus saberes, lo cual fue una forma adecuada para generar una atmósfera sana de trabajo. Esto no quiere decir que la clase estuviera a la deriva, tampoco era una clase donde se aglutinaran las ocurrencias de las niñas, pero era una clase flexible de permanente escucha.

En mi papel de dirigir el taller trataba de resolver las necesidades individuales y colectivas de fondo a través del trabajo y del juego; al mismo tiempo que asumía la responsabilidad que yo tenía con respecto a ellas, no se trataba de difuminar mi rol, se trataba de que ellas comprendieran que la autoridad también obedece a la ley y que es capaz de flexibilizarse y escuchar, que la autoridad no tiene por qué ser autoritaria; pero sin entrar en una situación de ambigüedad y complacencia.

En principio puede parecer contradictorio hablar del juego y la libertad en contraste con la no incorporación de ocurrencias, les llamo ocurrencias a las ideas que en cada clase proponían, a veces pedían salir a pasear, jugar en la lluvia y comer granizo, alguna vez quisieron ir a bailar en un teatro, símbolos de explosión de color y alegría, no obstante, mi rango de acción era muy delimitado y casi siempre sus ocurrencias era actividades fuera del internado, situación que me era imposible incorporar al taller.

En éstas peticiones se dibujaba vagamente un deseo interior más fuerte y palpitante, el cual yo no podía cumplir más allá de las prohibiciones administrativas y la responsabilidad que tales salidas conllevaban, estaba en cada acto su deseo de liberarse, de salir del internado, lo cual significaba para ellas salir del encierro y todas sus implicaciones.

El internado en sí mismo guardaba un significado, en principio el hecho del encierro, el de la marginación, el del rechazo, la escisión con su familia, la pobreza, la diferencia y todos aquellos significados que iban internalizando a lo largo de su vida, había niñas que habían llegado a los tres años y llevaban nueve años viviendo ahí, es claro que la construcción de sí mismas se estaba erigiendo bajo tales señalamientos.

En los hechos concretos, a diferencia de la película, yo no podía adoptarlas y sacarlas del internado, grito que permanentemente escuchaba en el taller, era un grito de un auxilio que no cesaba y que en su momento me fue muy difícil lidiar con él; esa era la razón por la que habían decidido aún sin mi consentimiento y mi explícito desacuerdo, llamarme mamá. En este sentido fue muy difícil generar un diálogo entre su deseo personal y los objetivos de mi taller, la forma de lograrlo fue clarificar el para qué.

¿Para qué hacía yo teatro y danza? ¿Para qué daba clases de danza y teatro? ¿Para qué hacía este trabajo? ¿Para qué socializar los medios de producción artística y generar espacios creativos? Entonces lo supe intuitivamente, porque en palabras no he podido poner nada al principio, al paso de la escritura y de la lectura de mi escritura es que he logrado tejer significados, en ese momento sentí, intuí que, si bien yo no podía sacarlas del internado, a través del trabajo podía posibilitar una consciencia, porque el deseo ya lo tenían, de liberación.

Este fue el momento en que hice ¡Eureka!, teníamos el mismo deseo, yo me veía en ellas y ellas en mí, estábamos logrando quebrar la fortaleza impenetrable que se construye en medio de dos otros y construir un puente, atar una cuerda en medio del abismo. Somos mujeres en dos

momentos diferentes de la vida, en situaciones muy distintas, pero con el mismo deseo: emanciparnos de una realidad profundamente coercitiva.

Para mí el trabajo en el arte ha sido una forma de hacerme consciente de mí misma, de mi relación con el *Otro* y con lo *Otro*, consciencia que para mí ha funcionado como forma de liberación, de placer y plenitud. Yo no podía sacar a *Las Flores* del internado físicamente, pero podía ayudarles a abrir un camino que nadie puede cerrarles y que si ellas lo deciden pueden hacerlo suyo.

La libertad, la plenitud, el placer, la alegría y el deseo por la vida, son construcciones simbólicas que se refuerzan en las condiciones materiales en que vivimos o bien son condiciones materiales en las que vivimos y se refuerzan a través de construcciones simbólicas, en este momento de mi vida, yo no podía cambiar las condiciones materiales en las que ellas están viviendo, lo que podía hacer era de-construir sus construcciones simbólicas y construir unas nuevas que aquí y ahora les permitieran transformar su realidad, construir su propio mundo, un mundo a su medida.

Declaro que con esto no quiero decir que me conformo y acepto las condiciones materiales a las que el capitalismo las somete, es urgente llevar a cabo las acciones necesarias para que esto cambie, únicamente aclaro que en este momento de la vida y en solitario no tengo las condiciones materiales suficientes para generar una transformación más grande.

El trabajo y mi dirección en el taller estuvo enfocado a dialogar con el deseo de emanciparse y de reconciliarse consigo mismas, emanciparse porque el encierro y el aislamiento era la expresión máxima del rechazo y la marginación en la que vivían y reconciliarse consigo mismas porque era muy importante que ellas supieran e internalizaran que ellas no lo merecen, que no había nada malo en ellas, ni en su cuerpo, ni en su color de piel, ni en sus nombre, nada en ellas era una razón para ser rechazadas, se trata de un sistema que ha volcado toda su violencia en éstas *Flores*.

Es muy probable que la palabra liberación le suene extraña ya sea por la corta edad de las niñas o por razones varias, pero debemos tener presentes que la consciencia que tienen las niñas de sí mismas y de la situación en la que viven es muy distinta a las infancias que viven en situaciones de privilegio, por lo que ellas han tenido que agudizar al máximo sus capacidades para sobrevivir, por lo tanto, la consciencia que ellas han logrado es tal que podemos hablar de liberación.

En este sentido cabe una aclaración más con respecto a universalizar los procesos de crecimiento y construcción de subjetividad de aquellos quienes no han alcanzado la edad adulta, pues es grave decir que *una niña no es alguien* y que llegará a ser alguien cuando crezca. Ahora mismo es alguien y aunque el saber experto diga que, hasta tal o cual edad pueden decidir o saber lo que quieren porque ya han pasado un umbral de desarrollo y entonces han alcanzado una madurez intelectual, emocional y física; la realidad nos permite contradecir este argumento: *Las Flores* saben y lo dicen a cada momento, no son felices, no se sienten plenas y aceptadas en la realidad que viven, una declaración de esta magnitud no puede ser soslayada, ante tan evidente situación.

Este fue el proceso que realicé para poder entrar al diálogo con ellas:

- La clase es flexible y los objetivos planteados no pueden estar por encima de los participantes.
- *Las Flores* como niñas que son, sí saben lo que quieren y es necesario escucharlas.
- Su deseo de libertad me rebasa en muchos sentidos, pero en la medida de mis posibilidades materiales y de acción podíamos trabajar en torno a objetivos en común; nuestra capacidad de transformar la realidad.

La comprensión de estos puntos me dio la posibilidad de entender mi papel en el taller, a éste proceso que acabo de explicar en la Pedagogía Gestalt se le conoce como *bivalencia*, el cual ya he explicado anteriormente.

Una vez entendida la bivalencia en el rol de profesora dentro de *La historia de las Flores*, tuve algunos hallazgos en el *trabajo con el sí mismo*. Entendí que nosotras éramos el agente activo, que teníamos el poder de nuestro taller y que, si no poníamos un esfuerzo dirigido, energía y trabajo sostenido y en comunidad, nada se iba a lograr por sí solo de manera natural, de hecho, nada fue creado por generación espontánea, ni de forma gratuita, por lo tanto, uno de los resultados fue que el trabajo significó una resistencia a la entropía natural. Una fuerza del ser humano que contradijo a la naturaleza y que de forma concreta el trabajo sostenido fue nuestra mayor rebeldía a toda adversidad.

Siguiendo a Sánchez Vázquez sabemos que “el trabajo artístico es un trabajo concreto y, como tal produce un valor de uso: satisface una necesidad humana (de expresión, afirmación y comunicación)” (1981, p. 104).

Satisfacer nuestra necesidad de expresión, afirmación y comunicación, nos mantuvo vivos, es decir, a veces pensamos que sólo la resolución de lo básico nos mantiene vivos, yo afirmo lo contrario, el deseo de expresarnos, afirmarnos y comunicarnos no es algo básico en el sentido utilitario, pero es vital y necesario, nos hace vibrar, nos mantiene vivos en su sentido más amplio.

Dicha satisfacción se llevó a cabo con el colectivo, la sobrevivencia como comunidad, mantuvo un engranaje tridimensional vivo y cambiante, que era capaz de fluir, de adaptarse, de ceder y de empezar de nuevo, en el que tuve una consciencia (muy elemental y casi impuesta por Luzma) de que todo se relacionaba, cambiaba y permanecía en interdependencia, lo cual afectaba a otra parte del organismo como un efecto dominó.

Hablar sobre sí mismas

Para concluir nos sentamos en círculo y les comenté que el taller estaba llegando a su fin, las razones: estábamos a punto de terminar el ciclo escolar y a punto de salir de vacaciones.

Yo: - les quiero contar algo, nos queda un mes de clases

Todas: - ¡No!

Yo: -vamos a ir a nuestras casas a descansar con sus mamás y sus hermanas.

Hortensia: -aburrido

Iris: -yo también estoy triste porque... (interrumpe Hortensia)

Hortensia: -yo me quiero quedar aquí porque en mi casa no hallamos ni qué comer y además a mi mamá nunca la dejan descansar y no la paso bien con mi mamá, ella llega hasta tarde y yo me la paso viendo películas... (pausa larga) y me la paso con un borracho (se le hace un nudo en la garganta)...

Azucena: -es su padre

Hortensia: (molesta a Azucena) –es mi padrastro y le pega a mi mamá y a mí, por eso yo no me quiero ir de vacaciones. (llora)

Iris: -Yo sí me quiero ir de vacaciones porque mi padrastro y toda mi familia nos vamos a ir de vacaciones al Splash y después de ahí nos vamos a ir a Pachuca.

Hortensia: (interrumpe) –Yo voy a ir a León, a ver a mis hermanos, pero tampoco me quiero ir para allá, porque mis hermanos me pegan bien harto, además un día Rick me sacó el diente.

Azucena: (interrumpe) -Fue T (la trabajadora social del internado).

Hortensia (molesta) –Mi hermano, T me sacó el otro. Iris está triste porque no quiere ir de vacaciones. Yo no. Yo me quiero quedar aquí.

Yo: - ¿Y tú Rosa?

Rosa: -Yo no me quiero ir con mi mami, yo me quiero ir con mi Tita, pero mi mamá no me deja, porque es bien fea conmigo y me pega bien fuerte.

Azucena: -Yo me quiero quedar, porque allá en mi casa no podemos jugar y me pican los animales.

Rosa: -no me quiero ir porque hay una perra que me muerde.

Iris: -Allá no puedo jugar y mi mamá me pega mucho y siempre me quiero subir a mi litera y mi mamá me dice que no y siempre me regaña. Y en la noche me pican puros alacranes.

Silencio

No es gratuito que al final del proceso, *Las Flores* lograran poner en nombre propio y en palabras sus conflictos personales a pesar de tener la corta edad de cinco años. Ese fue un logro enorme del taller, me emocioné de que pudieran decirlo, me entristecí largamente por lo que me contaron, ahora sé que fue la expresión simbólica más significativa de su transformación, porque después de seis meses de trabajar no fue coincidencia que me lo dijeran el día que anuncié el fin del taller.

El hecho de que *Las Flores* expresaran puntualmente con palabras y a nombre propio lo que les pasaba es una señal contundente de que habían logrado hacer *contacto consigo mismas*, “la capacidad del sujeto de reconocer sus propias necesidades y darles respuesta en una interacción constante con su entorno” (Mar, 2009, p. 144)

Ponerlo fuera de sí mismas, es decir verbalizarlo, fue una forma de sanarlo. Lograr pronunciar cada palabra respecto al tema que las acongoja fue la constatación de que la

transformación se había logrado porque ellas a través del trabajo con el cuerpo, de su posibilidad de hacer contacto consigo mismas y con el otro, de expresar a través de lo simbólico quiénes eran y qué les estaba sucediendo, estaban reconstruyendo su lenguaje, es decir su *sí mismo* a través del movimiento.

En capítulos anteriores dije que el lenguaje era una expresión simbólica compleja que tenía como función establecer comunicación con el otro, en este caso ellas hablaron, “hablar es actuar y se actúa en un contexto cultural dado, de ahí la idea de tratar al organismo “como un todo en interdependencia estrecha con su medio y con el universo entero” (Ginger y Ginger, 1993, p. 57 en Mar, 2009, p. 142).

Lo que ellas hablaron fue la forma más acabada de su pensamiento y de su emoción expresadas en palabras concretas, pero no son sólo palabras, porque nos dan la dimensión de la sociedad en la que viven, a partir de su singularidad nos abren una ventana para entender cuáles son las condiciones materiales y sociales que las niñas y niños de este país están viviendo. Usted puede preguntarse: ¿qué sentido tiene reconocer, desde cinco niñas en particular, una situación que es clara y obvia sin investigar nada?

La importancia de este hecho es político y por tanto humano, *Las Flores* a pesar de tener voz no son escuchadas, el trabajo dentro del teatro y la danza les dio otra voz y capacidad de acción, concientizar nuestra capacidad de transformar la realidad es el inicio de cualquier revolución social, es una puerta a la posibilidad de emanciparse y reconocerse como seres capaces y valiosos en lo particular y poderosos en lo colectivo.

La conciencia de sí mismas inició haciendo contacto con nuestro *cuerpo como sí mismo*, lo que generó una consciencia de nuestro ser emocional, lo que a su vez nos llevó a generar una escucha profunda del otro y lo otro. Es probable que se pregunte: ¿el hecho reconocerse como seres emocionales tiene alguna repercusión en los hechos sociales y políticos?, o puede que se pregunte ¿el hecho de sanar esta violencia realmente puede incidir en la transformación social? Ahora en este trabajo yo no tengo una respuesta para usted, pero puedo dar mis impresiones con respecto a *La historia de las Flores*.

En primera instancia y de acuerdo a los planteamientos que hemos hecho, la conciencia del sí mismo no sirve para nada, también podría decir que el trabajo que hicimos únicamente tuvo el objetivo de hacernos sentir placer, también podría decir que lo hicimos porque tenemos derecho a la alegría, porque sí, porque ellas lo decidieron.

No hay más explicación, la plenitud de la existencia del ser humano no tiene un fin utilitario, el arte y el juego no tienen la finalidad de educar y generar efectos a largo plazo, es decir su valor no está en el futuro, sino en el aquí y en el ahora, porque tenemos derecho a reír, a jugar, a descansar, a divertirnos, a sentir placer y poner en juego nuestro deseo: El Deseo. Es decir, a realizar nuestras necesidades a alcanzar la plenitud. Aquí y ahora, ésta fue la razón por la que hicimos el taller, para reconstruirnos en presente y coger vuelo para arrojarnos con vehemencia a la vida.

Su situación ya no es solo una angustia impenetrable, ahora lo pueden decir y al decirlo lo desahogan. Ahora saben que existe otra posibilidad de relacionarse y de vivir que existe un mundo diferente, que no es lo único que pueden vivir, que “en el aquí y ahora” ellas vivieron algo diferente, se vincularon de forma diferente, que existe otro universo, aún en esta realidad impuesta.

La despedida

Clase 21. La última clase

Este día preparé un cuento para leer.

Llegué y las niñas estaban viendo una película, fuimos al salón y comenzamos.

Cuando estaba reuniendo a las niñas, Hortensia me preguntó si ya había pensado bien la idea de que se fuera conmigo, le dije que eso no era posible.

Llegamos al salón y juntamos los sillones individuales para contar el cuento.

Hortensia: - Qué aburrido cuento yo ya vi la película.

Después de esta protesta no presta atención, grita, corre, se encuentra muy enojada.

Hortensia inicia una discusión con Rosa, se distraen.

Iris trata de escuchar.

Dalia juega.

Azucena es la única que pone atención se sentó conmigo para leer el cuento.

Hortensia al escuchar que yo digo: -Polo se sentía muy importante en esos momentos. Hortensia grita: - Polo se sentía muy triste en esos momentos

Hortensia, Rosa y Dalia deciden ignorarme juegan, brincan y gritan.

Hortensia se acuesta en el sillón con Dalia y se tapan con un suéter. Hortensia se oculta, se sube a un mueble, distrae a sus compañeras.

Azucena y yo nos cambiamos de lugar, ya que por el barullo no podemos continuar la actividad. Ellas muy calladas nos espían. Hortensia lanza un grito. Entonces yo les digo que si ya no quieren estar en la clase se pueden regresar con la madre, no quieren.

Toman unos pequeñísimos cuadritos de hule espuma y Hortensia golpea a Rosa con los cuadros de hule espuma, Rosa le responde con otro golpe. Iris y Rosa forcejean por los cuadritos de hule espuma.

Tuve que parar la clase, debido a las agresiones.

Justo cuando hacía esto Hortensia rasguño a Iris por lo que le pedí que se retirara, la situación fue muy difícil, la violencia era mucha, y por única vez no siguieron las instrucciones.

Hortensia se retiró, pero se quedó pegada a la puerta.

El último día que estuve con ellas fue de verdad caótico porque debido a mi implicación al principio no supe cómo reaccionar. En capítulos anteriores hemos revisado desde la pedagogía Gestalt: la noción de *la implicación*, quién soy yo dentro de esta investigación, cómo es que mi estar afecta el campo y cómo es que a mí me afecta el campo.

Este día ni yo ni nadie pudo ser neutral ni objetivo, nuestros deseos, afectos, ideas, valores e inclinaciones, estaban presentes en un hecho concreto: este día era el último que nos veíamos, definitivamente no podíamos ni queríamos guardar en una cajita lo que somos y sentíamos, personalmente sí lo intenté y fue imposible presentarme como un ente neutral y objetivo.

A dichas afectaciones las llamaremos: transferencia, contratransferencia e implicación, si bien no se pudieron controlar en ningún momento de la investigación en este momento es necesario dar cuenta de ella.

En la despedida cada una de nosotras teníamos necesidades, ellas la de irse conmigo y realizar su deseo: liberarse del internado y tener una familia; yo tenía la necesidad de no lastimarlas con mi partida y al mismo tiempo sentía cierta presión (construida por mí, por mi educación) de

controlar mi tristeza con respecto a la responsabilidad que sentía de dejarles un vacío, cada quien pugnó porque sus necesidades fueran respondidas y satisfechas.

Hasta antes de que Hortensia rasguñara a su compañera yo no había sido capaz de ver la urgencia de la necesidad y no he sabido responderla, a la mitad del cuento gritó: “-Polo se sentía muy triste en esos momentos” replicando lo que yo leía en el cuento aplicado a ella, no obstante, la claridad del mensaje yo no supe qué hacer.

Todo en ese momento me generó conflicto, era mucho caos, agresiones, gritos, cosas que nunca habían pasado, sumado a mi propio desconcierto e incapacidad de manejar la situación. Estaba negando los sentimientos de todas, porque en esos momentos de gran confusión no fui consciente de la gravedad que tenía para ellas, en especial para Hortensia, mi partida.

En cierta medida actué así al principio porque yo no podía realizar su deseo de adoptarlas de ninguna manera, lo que me generó una incapacidad enorme de comunicación entre lo interno y lo externo.

Del rasguño emergió una tímida gota de sangre, al ver la herida en el antebrazo de Iris dimensioné la herida que les dejaba a ellas, precisamente un rasguño cerca de la mano izquierda y lejos del corazón, entonces supe lo doloroso que era para ellas mi partida.

Hice *contacto* con ellas y conmigo misma y renuncié a la construcción, que hasta ahora puedo ver, se hace obligatoria a los maestros, seres grandilocuentes que saben qué hacer siempre, que son fuertes y capaces. Acepté que lo que estaba pasando era mucho más grande que yo y que nada conseguía negándolo. Así retomé el rumbo preguntando a manera de afirmación, es decir verbalizando, si estaban enojadas.

Al inicio de las clases siempre saludaba y preguntaba en general como se encontraban, si entrábamos directo al trabajo lo preguntaba al final, esta vez también lo había preguntado, pero nadie tocó el tema.

Les pregunté por qué estaban enojadas.

Iris me dijo: porque es la última clase

Azucena: porque ya vamos a dejar de venir, a ti te molesta, ¿no?

Dalia: - a mí me gustan los cuentos

Rosa: -yo estoy triste porque te vas a ir

Yo: todas nos vamos a ir

Rosa: -pero a mí no me gusta estar en mi casa

Iris: yo menos porque en mi casa a mí me pegan

Rosa: es que mi Tito le pega mucho a mi mamá

Azucena: Tito es su abuelito

Ya nadie quiso hablar.

Entonces empezamos a cantar.

Iris y Flor se escondieron debajo del escritorio, e Iris dice que no va a salir porque está triste.

Hacemos ejercicios de respiración

a) Huelo una flor y le soplo a la vela del pastel, cada vez que soplan piden un deseo. Eso les gustó mucho se emocionaron.

Iris y Dalia después de pedir los deseos se van otra vez a esconder abajo del escritorio.

Les pido que salgan.

Cantamos, entonces se empiezan a relajar.

Hortensia entra, pero no pasa de la puerta. Después de varios minutos entra al salón, se encuentra muy insegura, molesta y parece que está asustada.

Me dio un papelito y me pidió perdón, en el papel no había nada escrito.

Nosotras seguimos cantando, las canciones nos ayudaron para estar tranquilas, se abrazaron entre ellas y conmigo y cantaron mucho.

Les dije finalmente que ya habíamos acabado y Hortensia dijo:

-Sí qué bueno, (terriblemente molesta).

Iris se sube en mí y me abraza. Yo no voy a disfrutar las vacaciones yo me voy a quedar aquí.

Rosa: maestra yo me quiero ir a con su casa

Hortensia: yo también

Iris: cuando te vayas arreglo mis maletas y me voy contigo

Dalia se despidió de mí y me dijo que le gustó la clase. Nos abrazamos y nos besamos.

Rosa al despedirse me dijo: -la quiero mucho maestra.

Y se fueron gritando:

-la luna dijo que sí.

Hortensia me dijo me perdona maestra. No se quiso despedir, se echó a correr.

Azucena se fue al final, me dijo que me quería mucho y que iba a disfrutar sus vacaciones.

Fin

Al preguntar (afirmar) por qué estaban enojadas, todo el barullo y ansiedad que tenían se apagó, la imagen roja intensa de un gran escándalo, movimiento agresivo y enojo, pasó a “azul, el color de la distancia” (Volkow, 2017) se serenaron y expresaron su angustia, me explicaron las cosas que pasaban y por qué no deseaban irse, al mismo tiempo que me pidieron irse a vivir conmigo a mi casa, pero tuve que decir por última vez que eso no era posible.

Al final se tranquilizaron.

Capítulo VI. El fin

El ensamble final

Intentando hacer una síntesis de todos los temas aquí revisados puntualizo algunos puntos viéndolos desde *La Historia de las Flores*.

Las Flores quienes viven en el internado se encuentran aisladas, tema en el que abundamos en un apartado anterior. Dicha situación de aislamiento las afecta en muchos sentidos y posiblemente el daño más grave es la marginación que ellas sienten al estar ahí adentro; es decir, ellas viven dentro de una sociedad integrada, no obstante, debido a sus condiciones materiales son señaladas, se encuentran afuera y no cuentan con las licencias para estar al centro de la sociedad, sino en los márgenes.

También declaré que lo simbólico emergía al buscar el contacto con nosotros mismos y con el otro, ese otro insondable con quien es vital comunicarnos y queremos penetrar y poseer y que a su vez queremos ser penetrados y poseídos por ese otro.

Dijimos que en el trecho donde el *uno* se comunica con el *otro* era el espacio donde se jugaba lo simbólico. En este sentido lo simbólico, visto desde afuera, es una expresión de la relación *con el sí mismo* o con el otro, visto desde adentro es la relación en sí misma.

Por lo tanto, para quien está aislado y marginado se genera un círculo vicioso de exclusión; entre más se repliegue dentro de sí mismo, es más difícil salir a hacer contacto con el otro, entre más lejos esté del otro, menos posibilidades tiene de generar contacto consigo mismo debido a las razones dichas a lo largo del texto: alcoholismo, violencia, pobreza, rechazo.

Las Flores necesitan re-elaborar simbólicamente sus relaciones personales y su relación consigo mismas. Para lograrlo es vital la socialización y para que se trate de una socialización sana tendría que ser inclusiva, es decir, dentro de las funciones necesarias para la sobrevivencia de sí mismas y por ende de la sociedad.

Sin embargo, *Las Flores* están excluidas y se les hace notar que su persona no es importante, por tanto, su participación y su trabajo no son necesarios para la sobrevivencia de su grupo (su familia), tal marginación les impide crecer creativamente. Y ellas como una forma de protegerse se recluyen dentro de sí mismas aumentando los problemas simbólicos que ya existen consigo mismas y en su relación con los otros.

El hecho de que exista un lugar que las acoja, ayuda en varios sentidos a la sobrevivencia, es una forma urgente en la que se atiende la situación de manera muy básica. No obstante, no logra integrarlas del todo porque no les da la posibilidad de abrirse y regresar a la socialización debido a que de manera permanente se les subraya que ellas viven de la caridad; es decir, el mensaje soterrado en esta ayuda es: *ellas no merecen nada por ser quienes son, sino que alguien magnánimo les da algo porque quiere*. Se trata de la posición política con respecto a la pobreza que la Iglesia Católica sostiene a nivel macro-social, dar caridad a los pobres; en el internado están todas juntas, realizan actividades varias (trabajan) y les hacen saber que son mantenidas por la iglesia y la dádiva de los feligreses y sus padres. Les hacen pensar que son un problema, que no producen nada y que su exclusión de la sociedad es necesaria para ellas, ideas reforzadas y nutridas por las familias.

Según Gil con respecto a la marginación dice: (2002, p. 18)

Para los Marxistas más que igualdad de oportunidades lo que hay es una lucha de clases. La clase dominante genera una cultura que hace pasar como la auténtica y que oculta el modo de ver la vida de unas pocas personas, las privilegiadas por la herencia.

Para nosotros habrá marginación si se da el contacto con el marginador. La marginación implica, en nuestra definición, interacción social con personas no excluidas y, en general, una reacción social negativa.

Marginación, implica hablar de clases sociales, de clases con poder y sin él. Hablar de grupos en condición de desventaja nos hace pensar que hay grupos en condiciones de ventaja, por lo que deducimos que las condiciones materiales no son iguales para todos.

En nuestro país, existen documentos, tales como la Constitución donde se dice que todos los mexicanos somos iguales y tenemos los mismos derechos y donde se supone equidad para todos, vistos desde este punto es falso, ya que en realidad hay grupos, en condición de desventaja, que no tienen acceso a estos derechos.

La situación de pobreza, aislamiento y por tanto, marginación son una limitante social para *Las Flores*, ya que vivimos en sistemas hegemónicos que trazan a las sociedades desde la regla de dominación y la marginación, las cuales se reflejan principalmente en cómo se organizan los dineros públicos, a quiénes se encauza la atención y cómo se construyen las ciudades, es claro que en nuestro país no se cuenta con instituciones de acogida especializadas para la atención de niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad, tampoco existe educación integral para quienes se encuentran en situaciones críticas como ellas; por lo que se debemos de ser conscientes que aunque el internado intenta rescatar a las niñas de su situación actual, la socialización no queda resuelta y

no tienen la posibilidad de re-elaborar su relación consigo mismas y con el otro de manera sana, es decir incluyente y en igualdad de condiciones.

Como se trata de condiciones que me rebasan, en lo que me fue posible incidir es que el taller tuvo la función de generar un espacio que sintieran como un lugar propio, donde tuvieran la posibilidad de ser parte de un grupo en donde son necesarias, valiosas e importantes, que su trabajo es valioso y que su presencia es vital para la sobrevivencia del grupo. Por lo tanto, tuvieron la posibilidad de trabajar en las actividades propuestas y al hacerlo se trabajaron a *sí mismas*; al re-elaborar su relación con sus compañeras de juegos y trabajo re-elaboraron su relación con el otro y ahí donde *Las Flores* fueron capaces de sostenerse y trabajar en el colectivo para las otras se renovaron y se crearon así mismas.

Lo anterior fue posible hacerlo a través de los siguientes puntos:

- El reconocimiento de nuestro cuerpo como sí mismos y el conocimiento de éste.
- La concentración de la atención a través: de la respiración y la relajación.
- La capacidad de estar, de no hacer nada y estar; es decir de vivir aquí y ahora.
- El aprovechamiento máximo de los recursos personales en función del trabajo escénico, en este sentido en función del trabajo.

Este trabajo creó en ellas la capacidad de percibir la realidad de manera particular, de forma estética. La vivencia del hecho estético es la manifestación más temprana de la creatividad, que es la cualidad que nos hace humanos; es un poder que sólo posee el ser humano y que lo diferencia del resto de las especies. El cual nos interesa porque uno de los efectos que produce es el placer.

El placer lo hemos abordado desde el cuerpo, para explicar la relación entre el trabajo creativo con el cuerpo como fuente de placer demos un paso atrás para partir desde un estudio del movimiento corporal en su aspecto más primitivo. Para ello, ponemos a su disposición el siguiente planteamiento sobre el placer, cuerpo, diversión y movimiento que propone el psicoterapeuta Alexander Lowen bajo el concepto de *bioenergética*:

La felicidad y diversión pertenecen a la categoría de experiencias trascendentales. En ambas hay una suspensión de la realidad ordinaria de la vida de una persona. En ambas se libera el espíritu con un sentimiento de gozo. Desafortunadamente, todas las experiencias trascendentales duran un tiempo limitado. El espíritu no queda ni puede quedar libre. Vuelve al cuerpo, su morada física, y a la prisión de sí mismo, donde se subordina nuevamente a la hegemonía del ego y su orientación a la realidad. [...] No nos damos cuenta de que el fundamento de una vida feliz es el placer que sentimos en nuestros cuerpos y que sin este placer corporal de estar vivos, vivir se transforma en la necesidad sombría de sobrevivir, de la cual nunca está ausente la amenaza de la tragedia. (1994, p. 25)

Encontramos que jugar con los principios primitivos del movimiento dio como resultado la emergencia de la expresión simbólica propia: *la creación*.

La creación vista como un estar siendo aquí y ahora, un momento que busca la verdad en un acto de comunicación con el otro, en existencia plena en el campo, que es el todo. Es un *sí mismo* que se transforma en otro *sí mismo*, que es consonancia y armonía del todo, un todo que a su vez es un *sí mismo*, se trata del instante único en que vivimos, *el presente* que es el aquí y el ahora integrado en el cosmos, en el *sí mismo* y con el otro. Es un aquí y ahora eterno en el que no hay separación; yo soy el todo que soy yo. Este momento de plenitud de ser un *sí mismo* y ser un todo, un creador: *el creador del ser humano como sí mismo*, por tanto, *la creatividad es construirse a sí mismo*.

Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, *sí mismo*/mundo exterior, biológico/cultural, etcétera; entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la teoría del campo o, dicho de otro modo “como claves importantes para áreas de la vida donde un enfoque contextual y fenomenológico desata la energía retenida en tensión polar y libera la vitalidad del conflicto genuinamente creativo” (Stoehr, 1998:226 en Mar, 2009, p. 146).

El estado creativo es un momento de vivirse integrado en *sí mismo* y con el cosmos. No hay pensamientos, no hay adentro-afuera, no hay tú y yo, hay unidad, hay vida. Este estado creativo, que es un estado de vida, es lo que busco entender y explicarle.

Talanquer en su libro *Fractus, fracta, fractal*, hace un primer intento lúdico para explicar el tiempo fractal, el cual es una metáfora que me ayuda a precisar:

Si toda sucesión de eventos en el tiempo tuviera estructura fractal [...]: Cada instante contendría todo pasado y futuro y viviríamos constantemente nuestra muerte. [...]. Si toda distribución de materia en el espacio siguiera las reglas de la geometría fractal, estaríamos en todas partes, seríamos el universo entero. (2009, p. 92)

Es posible que suene a *cualquier cosa*, pero no lo es. Esta sensación de conexión con el todo, de plenitud, de completud, podría llegar a ser similar a la sensación de cuando vivimos un orgasmo: somos uno con el otro y con el todo, o al estado que se busca a través de la meditación budista, en el que ya no espero, no deseo y no tengo miedo: llegar al *buda*; o al que se busca haciendo psicoanálisis: entender que vivimos en falta pero que en esa falta está la completud, o nlo que busca la bioenergética a través movimiento y la búsqueda del reflejo del orgasmo, se trata de entender lo que dice la inscripción del templo de Delfos: *conócete a ti mismo y conocerás al dios*. Todas las anteriores son experiencias muy distintas, pero de alguna manera comparten que

se trata de una experiencia significativa que puede llegar a transformar algo en los procesos de subjetivación del sujeto.

Ser creativos significa entonces ser/hacer y estar en vida, lo cual es profundamente rebelde porque requiere valor, energía, libertad, responsabilidad, poder y acción. Sintetizando: *Las Flores* a través del movimiento de su cuerpo lograron re-construirse a *sí mismas*, como un hecho creativo que se despliega únicamente a través del trabajo como condición excepcionalmente humana.

En estas últimas líneas se concentra todo lo que quiero decir en este trabajo, no obstante, no tiene ningún sentido decirlo y ya pues la *Epistemología del Caracol* se concentra en los procesos, por lo que el interés estuvo en leer cómo fue que esto sucedió en *La historia de las Flores*.

Para continuar con el cierre destaco aspectos pedagógicos que en el taller de *Las Flores* consideré principales:

- El modelo inicial del taller no se conservó, sufrió trasmutaciones permanentes.
- La práctica pedagógica fue flexible.
- Tanto en el arte como en el proceso educativo el esfuerzo está hecho para el otro, es un regalo, por lo tanto, el otro merece ser escuchado.
- *Las Flores*, como todo ser vivo, fluyen y cambian a cada momento, tienen nuevas inquietudes, diferentes demandas y diversos deseos individuales y como grupo.
- La escucha, el diálogo, el vínculo formado entre las seis personas que nos reuníamos cada vez, fueron los puntos clave para lograr un proceso creativo.
- Tomar en cuenta que tenemos un cuerpo tangible que sentimos y vivimos porque *es nosotros mismos* fue la premisa clave del trabajo.
- Somos nuestro cuerpo, por lo tanto, somos parte de un todo al que conformamos al mismo tiempo que ese todo nos conforma, *Las Flores y yo* establecimos una relación dialéctica y como resultado de este flujo construimos una identidad de nosotras mismas, lo que a su vez nos dio la posibilidad de generar un lenguaje, que nos permitió crear nuestra realidad y *hasta caminar en el mar...*

Finalmente:

¿Qué sucedió a nivel simbólico en *Las Flores* durante el tiempo que duró este taller?

Las Flores, a través del juego, se revelaron a sí mismas y entre ellas, desde lo inteligible y lo sensible, las tramas culturales y sociales en las que se encuentran inmersas y a través del trabajo simbólico se re-crearon a sí mismas y re-elaboraron su relación con el otro, con el otro, logrando así transformar la realidad, creando un mundo a su medida.

Concluyo diciendo que el valor particular que tiene este trabajo es que para *Las Flores* se abrió la posibilidad de expresar simbólicamente las condiciones socio-culturales que determinan su existencia en la expresión simbólica de sí mismas a través del otro. Debido a su condición de marginación y aislamiento el otro con quien se relacionaron fue su *sí mismo creativo puesto en escena*, lo cual quiere decir que ellas lograron a través del trabajo creativo en el teatro y la danza crearse a sí mismas. Ser su propia creación y construir un mundo a su medida.

Sobre la vulnerabilidad, la transparencia, la fragilidad y *Otros demonios*.

Filiflama alabe cundre
ala alalúnea alífera
alveolea jitanjáfora
liris salumba salífera
Olivia oleo ororife
alalai cánfora sandra
milingítara girófara
zumbra ulalindre calandra.
(Reyes, 2017, p. 18)

Querida y querido lector, no me queda más que agradecerle infinitamente porque ha llegado hasta el fin de este texto. A manera de cierre tengo confesiones inusitadas: mi idea en un principio era poner en práctica todo aquello que yo creí que sabía. Usted no se imagina el peso que oprimía mi vientre en la pura idea de pensar que se esperaba algo de mí, que yo dijera algo en medio de todas las cabezas flotantes que crujen saturadas de libros.

Ya por las historias anteriores, se ha dado cuenta que no he enseñado nada, pero muy al contrario lo he aprendido todo, sobre todo he aprendido quién soy yo.

He llegado diciendo: “Vengo de soñar que era una flor hundida en la hierba” (Lorca, 1994, p. 9) y me he dado cuenta que no ha sido un “sueño, tiempo sin tiempo” (Pellicer en Fonseca, *et. al*, 2017, p. 196).

No hay secreto, pero la verdad siempre se esconde poniéndose a la vista de todos y es que al aprender que no tenía nada que enseñar *Las Flores* me han devuelto el aliento... ha habido mucho que escuchar, mucho que jugar y mucho que amar, “amor estrella filosa”, pero definitivamente nada que enseñar... (Yáñez en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

Lo he entendido porque las niñas me lo mostraron en su infinita generosidad, al recibirme con los brazos abiertos, a pesar de haberles dicho como Terrés dice:

Claro que yo también ando perdido
y llego a donde voy sin darme cuenta.
(2010, p. 22)

Me han aceptado con su bondad infinita y me han recogido en su profunda capacidad de “amar, desnudarse de los nombres” (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194). Y es que, de todo este viaje, la más vulnerable he sido yo, me había puesto de capitana, no se imagina qué angustia

“sombra de la puerta, que no se abre ni de noche ni de día” (Pellicer en Fonseca *et. al*, 2017,p. 194)

y ellas con su ternura infinita me han alejado del timón para permitirme la vista al “mar, historia que llevo entre los ojos y la sombra de mis ojos” desde la punta de las velas. (Terrés en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

No se apure... el barco no ha ido a la deriva lo han manejado todas ellas y lo han hecho estupendamente, no he podido tomar el mando del barco pues venía de “noche, siempre el mar de un sueño antiguo” como todos... (Villaurrutia en Fonseca *et. al*,2017, p. 195)

Lo que le ha dado fuerza y “fuego, sombra sola entre inmensas claridades,” (Pellicer en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

a este trabajo fue precisamente haber encontrado un barco para viajar sobre la fragilidad del “mar, ancha caricia de frescura en el bochorno tropical,” (González en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

y qué mayor dicha se puede esperar de la vida que la de ahora poder decir a *Las Flores*:

Estoy pensando en ti. En ti he aprendido
que no hay tanta riqueza en mi miseria.
Silencioso clamor de cielo herido.
(Pellicer, 2007, p. 45)

Este viaje, ha sido un “espacio, un latido de tiempo” breve para escuchar mis latidos a través de otros latidos, (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

para hacer un viaje que jamás habría hecho en “soledad, poniente que aparece en los pechos como un deseo sangrante” (Becerra en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196),

porque la vida es un breve espacio compartido que cobra poder mientras podemos izarla como faro con los otros, que no son otros allá lejanos y ajenos, que somos nosotras, que somos una, que somos la misma “hora, golondrinas que atraviesan la nada” (Aridjis en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194).

Ser tú mientras soy yo, ser yo mientras eres tú, no quiero enredarlo o confundirlo en el juego de un “espejo frente a otro,” (Villaurrutia, 1996, p. 65),

hablo de la posibilidad de desdibujarme de ese yo tan bien marcado, su sentido de excepcionalidad, de ser, para saber que solo soy una hoja que cae en medio del otoño a “mediodía, puño de luz que golpea y golpea” (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195),

una posibilidad de ser parte del todo, del cosmos, del orden, del caos, de ser todas y ser todos, y de no ser nadie, de no ser en “realidad, la otra cara del tiempo” (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196).

No crea usted que he echado el seso por la borda, no lo crea por favor, tenga la certeza de que lo he hecho, porque los momentos más resplandecientes de este viaje no han sido pensados y tampoco se los he podido describir con palabras, es una pena que no haya asistido a nuestros aquelarres de “caracoles, claustros marítimos” (Rivas en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194),

pero es que ha sido todo lo que no puede pensarse, ha sido la música del “cuerpo, el lugar primero y último del hombre” (Aridjis en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194),

Las Flores rozando mi piel, el colibrí al que le pedimos un deseo, caminar como gitanas, el cansancio, el sudor, las lágrimas, el “humo, recuerdo que vive en la impaciencia de la hoguera”, (Hernández en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

la viscera que cruje a medio texto que cae como “lluvia, tumulto en puntas de cuchillos” y yo empapada quién sabe si de júbilo o de ira. (Deltro en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

Ha sido la “vida, pan de sol para los *Otros*, los *Otros* todos que somos nosotros” mi querida y querido lector, (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196)

y es que a mí no me han alcanzado las palabras para explicarle lo que he entendido con el cuerpo, lo que he danzado en los cuerpos de *Las Flores*, lo que he rozado en el preciso instante en que Dalia se ha quedado dormida entre mis brazos,

en el “día, alto grito amarillo” en que Hortensia me dijo mami, (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

no habrá “palabras, libertad que se inventa y me inventa cada día” (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

ni “silencio, duro cristal de dura roca” (Villaurrutia en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196)

que le hablen del rumor “amor, dos soplos que convergen en un día de carne y hueso” que nos ha susurrado en el oído. (Aridjis en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

No puedo yo describirle con palabras los estallidos de emoción, cómo hago para describirle en letras lo que la “voz, luz palpable que el tiempo no erosiona,” en la sonoridad de la garganta de Dalia que ha cantado, (Bartolomé en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196)

de dónde le robo movimiento a las letras para que vea las danzas que apacibles y con ojos cerrados han ejecutado *Las Flores*, poesía encarnada,

disculpe mi torpeza, pero es que la “vida, apenas un milagroso reposar de barcas en la blanda quietud de las arenas” le queda muy grande a la academia, trozo estéril de la nada. (Pellicer en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196)

II
La palabra poema canta,
desata versos a su paso,
se resbala por los árboles,
gotea letras minúsculas.

III
La palabra fuego nace de mi boca.
La palabra lluvia se precipita.
La palabra silencio ya no existe.
(Magallón en Fonseca, *et. al*, 2017, p. 175, 176)

Ya trato de escribirle en hojas transparentes con “lápiz, un ser que para hacer se deshace,” (Deltoro en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

que no ha habido nada extraordinario, que no he sabido qué enseñar, que cada línea es una falta de certeza, que cada hora es una duda eterna, que he emprendido el viaje a ciegas, y que ésta ha sido la carta prometida que ahora le entrego en botella...

Dentro de una botella
Las historias de amor se escriben en la
playa, a veces al agua las roza, se nublan las
miradas, llegan nuestros gestos a otros puertos;
algún día en otra parte del mundo reconocemos
algo de nosotros que navega sin rumbo fijo.
(Magallón en Fonseca *et. al*, 2017, p. 174)

Hemos hecho un viaje, y como todos los viajeros no tenemos casa, tenemos como techo el cielo,

viajamos bajo la “luz, el tiempo que se piensa” de las estrellas (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

y nos calentamos con la “luz, el pensamiento visible de dios” astro padre, (Aridjis en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

la tierra nos cobija como madre y es el “mar, camino que une, abismo que separa” que en su líquido vital nos hace un viaje. (Pacheco en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

Por lo que yo debería pedirle que no lea esto por favor. Pues las conclusiones de este trabajo se enuncian ahora; después de 217 páginas de trabajo y exactamente: 89, 935 palabras, nuestra

conclusión es: adiós a la palabra que no es “poesía, manera de reescribir el tiempo” (Aridjis en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196).

La palabra hablada unida con lazo unívoco, es la forma más acabada del pensamiento, del razonamiento, es decir es la forma más acabada de nuestra escisión artificial entre: cuerpo, emoción y cosmos, es nuestro verbo conjugado: “morir, tomar la eternidad como a destajo y repartir el alma en la ceniza” (Sabines en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195).

“Digo que el mundo no cabe en las palabras como la luz no cabe en mi mano” (Ortiz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 173),

por lo tanto, no vale la pena seguir hablando si no es con poesía.

Estamos atrapados.

Las líneas de este texto, no dicen nada nuevo, no pretenden tener sentido.

No lea, cierre el librito.

Fin.

Acabamos.

Hemos de “morir, arrojar una piedra en la noche” (Becerra en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195).

Debe dejar de leer, porque he tratado de hablarle de las cosas sin nombre y las cosas sin nombre *son innombrables*, pierden su vida y su poder si se hablan.

No deben ser pronunciadas.

“Silencio, puerta a la eternidad” (Ulacia en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196).

Concluyo que la fragmentación entre el cuerpo, la emoción y el cosmos, son la mismísima peste, es el error trágico: el logos separado del mito.

Si usted sigue leyendo, ahora mismo se está perdiendo de los ojos que no miran forma alguna, miran el cosmos, dejará de escuchar risa y llanto, que es el mismo grito del macho cabrío, se le estará escapando el tacto de los dedos hundidos en la tierra.

No lea, porque el cuchillito que ha separado el *logos* del *mito* todavía tiene la sangre muy fresca, no lea porque las palabras no son suficientes para nada, no secan la sangre tibia y pegajosa que escurre de la herida.

No lea y no hable, quiero pedirle que vea algo que no es visible, que escuche más allá de las notas,

se trata de un “poema, única huella que deja el homicida en el lugar de los hechos” que emerge de las palabras sin lazo, (Hernández en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

de los fantasmas que brotan de las pinturas,
de las melodías que se tocan en silencio.
Estaba yo tratando de contarle lo que hemos vivido juntas *Las Flores* y yo,
y quería contarle de aquel mensaje que le he llevado a *Las Flores*,
pero es un mensaje que se escapa a las palabras,
está en cualquier lado, pero ya no es visible para nosotros que vivimos lejos del origen.
Ríase de su sino, la herida está hecha y nada puede arrancársela.

No va a encontrar nada en este breve escrito.

El fin de este escrito no es la búsqueda de sentido, porque lo que vivimos *Las Flores* y yo no tiene sentido, así como no se pinta la vida en línea recta, lo que encontramos fue el duende.

Duende es lo que dice Lorca:

...dice Manuel Torre sobre Falla: "Todo lo que tiene sonidos negros tiene duende" Y no hay verdad más grande. Estos sonidos negros son el misterio, las raíces que se clavan en el limo que todos conocemos, que todos ignoramos, pero de donde nos llega lo que es sustancial en el arte. Sonidos negros dijo el hombre popular de España y coincidió con Goethe, que hace la definición de Paganini, diciendo: "Poder misterioso que todos sienten y que ningún filósofo explica". (1994, p. 307)

Hay quienes tienen duende y no sé por qué lo tienen. De eso era de lo que yo quería hablarle, primero hemos de invocar al duende porque él crea y grita.

Y entonces yo pensaba... yo también quiero tener duende y estudié las artes del teatro y de la danza. Porque ya no me bastaba con ver el duende de los otros, me brotaba uno desde el profundo vientre.

El prodigio de la aparición del duende es tal, que todo se re-liga, así como en la tragedia griega donde: música, danza y drama juntos hacían un mismo Apolo y Dionisos, a la llegada del duende se presenta el artista que en palabras de Nietzsche:

exaltado por la embriaguez dionisiaca hasta el místico renunciamiento de sí mismo, se abandona solitario, se aparta de sus coros delirantes y, por el poder del ensueño apolíneo, su propio estado, es decir su unidad, su identificación con las fuerzas primordiales más esenciales del mundo, se revela como visión simbólica. (2007, p. 54)

El duende viene de adentro, sale y se esconde en la parte gélida de la "luna, claridad que transcurre" (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195),

prefiere salir en las madrugadas, el duende como el toro es un bestia que embiste, el duende salta desde lo profundo con alfileres de plata, el duende es un cero y un uno, el duende es un

cuchillito filoso enterrado en el vientre, el duende llega con azahares, con “agua, la otra voz del silencio” del lago, (Argüelles en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

el duende llega cuando se ha perdido todo porque se ha ganado todo.

El duende es la imagen, es el movimiento, es el deseo, el instante eterno, es el germen, el duende palpita en el cuerpo, es el duende quien hace vibrar al *uno* para que llegue al *otro*, el duende palpita en las sienes, en el sexo, en la sangre, el duende es hijo del cielo y su madre es la tierra, el duende es tan viejo como la primera mujer que parió al primer hijo.

El duende todo lo sabe como sabe un sabio, el duende es un aliento.

El duende son las tres y cuarto de la madrugada, es la certeza de estar vivo porque vemos de frente a la “muerte, culminación del día y de la noche” (Cárdenas en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195).

El duende es un pronombre en primera persona, “punto muerto en medio de la hora” (Maples en Fonseca *et. al*, 2017, p. 196).

El duende es el grito del macho cabrío, es tragedia, es Apolo y Dionisos que “rompe el aire una copla que ensalza el vino... y al monótono canto de la cigarra avanzo triste y solo por el camino” del sí mismo. (De Icaza en Fonseca *et. al*, 2017, p. 9)

Esta visión integrada del cosmos con el sí mismo, es lo que buscaba y pude ver cuando Hortensia en escena contaba su *Edipo* y *Cometa* gritaba *¡a las armas!*.

Le pregunto al duende si todos tenemos duende, me dice que sí, todos tenemos duende. Entonces por qué no siempre sale, por qué la gente no sale con el duende, me explica que al duende hay que llamarlo con un grito de “oscuridad, mirada del que arde,” (Yañez en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

viene de la entraña, no es cualquier grito, es un grito sonoro y oscuro.

Entonces sale el duende y se vuelve lumbre y alambre,

ruge,

es implacable.

Solo la “luna, un trozo de pan para los pobres” (Lorca, 1994, p. 691),

los cantos de las niñas gitanas,

los saltos de los niños de hierba,

“*Las Flores*, un poco de agua llena de confeti” (Pellicer en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194),

las voces celestes de las mujeres en gracia,

el grito del macho cabrío,
el dragón del santo Jorge
y del toro los “ojos, patria del relámpago y de la lágrima” lo calman porque se mira así mismo y se siente. (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

“*Las Flores* son el puro agradecimiento a la luz”, (Yáñez en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)
han venido todas en ramo con pétalos y botones vivos a darle remanso,
pero el duende que es una bestia, que es el “Hombre, animal de las soledades” ha llamado al duende de todas. (Castellanos en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

Las Flores tenían duende y qué duende,
han llegado como los “heraldos negros” de Vallejo. (2002, p. 17)
Lorca me dice: “La verdadera lucha es con el duende” (1994, p. 309).
Con los “Hombres, pedazos de alba” (Huerta en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194).
Este duende es inasible, insaciable, sordo, ciego y no deja de retorcerse,
al duende no se le puede entender con la razón,
si acaso le da remanso alguna estrella, amor filoso, que le toma la mano y le cruza la carretera,

al duende no se le puede explicar nada,
el duende no dice cosa cuerda, confunde las palabras, pone los veleros en el “cielo, otro abismo más alto,” (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)

a las mariposas las hace nadar en los lagos,
el duende es cabezón no entiende del orden solo sabe de armonía, este duende que sabe jamás de razones, toca pianos de “aire, leve rosa dura” (Hernández en Fonseca *et. al*, 2017, p. 194)
y canta con *Las Flores*, y cómo cantaban, cómo hacía acordes, que vienen del verbo acordar, del latín *accordare*, que dicen: ir hacia el corazón.

Por eso es que a usted nada pude contarle de lo que hemos vivido *Las Flores* y yo.

Le pido que dispense esta lengua que no sabe dar voces a las acciones, a la experiencia, es una lengua que sabe sabores, tesituras y texturas, pero no ha podido encerrar la experiencia en palabras.

Tendría que inventar otra lengua que no le hablara a la cabeza, sino que le diera voces al cuerpo, que le diera oro a la sangre.

Pensaba que podía enseñar algo, pero nada... ellas solitas han llamado al duende.

Debió haberlo visto con sus ojos,
hubiera visto cómo el duende llamó a los duendecitos de *Las Flores* que de inmediato tomaron el salón por campo,
ya gritaba *Hortensia* que *Rosa* caminaba por el mar y que *Dalia* flotaba sobre un campo de fresas,
cómo le puedo enviar los sueños por correspondencia.

Las Flores bailaban en el aire y tenían duende en sus vientres infantiles...

Aquí no nos importaban las facultades, ni la técnica, ni la maestría. Nos importa otra cosa. Todas las artes son capaces de duende, pero donde encuentra más campo, como es natural, es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que estas necesitan un cuerpo vivo que interprete, porque son formas que nacen y mueren de modo perpetuo y alzan sus contornos sobre un presente exacto. Muchas veces el duende del músico pasa al duende del intérprete, y otras veces, cuando el músico o el poeta no son tales; el duende del intérprete, y esto es interesante, crea una nueva maravilla que tiene en la apariencia, nada más, la forma primitiva. (Lorca, 1994, p. 311)

Le ofrezco una disculpa, no hemos llegado a ningún lado, tal vez nunca hemos salido del puerto,

no sé cuál era el principio ni cuál era el final,
...nada de esto busca tener sentido...

Porque querida y querido lector en esta embriaguez de emoción sólo atino a decir lo que dice Chaplin: la vida no es búsqueda de sentido, es realización de deseo...

Por eso es que estas letras, no buscan verdades a ciegas.

Aquí es cuando los señores de barba, los de lentes, los de corbata, las señoras de copete, las de faldas de seda, respingan la nariz, fruncen el ceño y retuercen la boca.

No hay engaño, pensamos todos que con las palabras del castellano alcanza para dar vida a la existencia, pensamos que somos alguien que puede enseñar, que damos clase, pero todo esto es muy pretencioso y de gran soberbia.

Me ha tomado por sorpresa cada letra y cada espacio en blanco definitivamente, la enseñanza de conocimientos definitivamente no se crea, ni se destruye, tampoco se transforma en realidad no existe, únicamente podemos mostrarnos a través del otro que algo sabemos, enseñar en tal caso sería “mostrarle a alguien que algo es posible” (Perls, 1991, p. 47).

(Es aquí donde los señores y las señoras con títulos apolillados saltan de sus mesas y gritan:)

Doctor 1 - Es que eso no es arte, es que *Las Flores* no bailan, no actúan, ni cantan, dónde están los virtuosismos de las técnicas.

Doctora 2 - Dónde están las pinturas lustrosas para decorar los salones, esto no es arte, grita indignada la señora de copete que además de esteta es doctora.

Ya el señor de barba se enfurece y hace alegatos de ensueño en sí mismos prodigiosos y poéticos sobre los actores virtuosos que comunican y leen en los palacios poesías y dramas de verdad.

Doctora 3, (señora de falda de seda se retuerce y ya grita) -¡la danza es la de la Duncan!.

Mientras tanto los pedagogos buscan las planeaciones, los currículos y los temarios.

Yo les digo que estaban en un anexo, pero los quité porque ni siquiera son legibles...

Los eruditos buscan verdades ciegas, enunciados definitivos, puntos finales, no hay tales.

Los filósofos dicen de “memoria, inminencia del precipicio” las páginas de sus libros Kantianos y Heideggerianos que claman verdades que nadie entiende. (Paz en Fonseca *et. al*, 2017, p. 195)

Y finalmente los más exasperados son los maestros, esos que hacen gala de ser aquellos quienes enseñan orgullosos y soberbios en las aulas, ahora mismo se quejan porque no entienden las metáforas, no saben de ningún tropo, mucho menos han reconocido la metonimia, la excusa aquí expresa es que ellos no dan clase de poesía, es que en esta sala los maestros no leen, solo enseñan.

¡Qué gran relajó arman aquí todos, lanzando sus miradas agudas, sus gritos, ya lanzan por allá el librito, ya vuela por la ventana, qué dicha, qué gozo!.

Querida y querido lector usted que tiene el corazón suave, ríase a carcajadas de este pasaje, porque ya le dice Lorca:

El duende no llega si no ve posibilidad de muerte, si no sabe que ha de rondar su casa, si no tiene seguridad de que ha de merecer esas ramas que todos llevamos y que no tienen, que no tendrán consuelo.

Con idea, con sonido o con gesto, el duende gusta de los bordes del pozo en franca lucha con el creador. Ángel y musa se escapan con violín o compás, y el duende hiere, y en la curación de esta herida, que no se cierra nunca, está lo insólito, lo inventado de la obra de un hombre. (1994, p. 315)

Ya escúchelo que no lo digo yo, lo dice Lorca.

Nada tiene sentido,

a cada letra se lo digo,

por eso es que *Las Flores* y yo no hemos ensayado nada, no hemos tomado clase, ni hacemos arte.

Hacemos esto que no es nada,

es nuestra revolución.

La revolución es saber que la vida no es búsqueda de sentido,
es realización de deseo.

Nuestra revolución ha sido la de no esperar a que los artistas lleguen y hagan arte,
sino de ponernos nosotras mismas a la escena,
a la acción,

la de no esperar a que los maestros nos enseñen,
sino la de aprender con nuestro propio duende.

Este ramo de flores que flota en el aire y que grita vehemente con duende somos nosotras,
somos nuestra acción,

nuestra creatividad,
somos todo y somos una,

somos nuestro drama escindido y religado.

Somos el duende suelto que grita.

Para *Las Flores*:

Queridas flores,

qué dicha,

qué luz,

qué suerte la mía de haberlas encontrado a medio camino,

qué generoso momento me ha regalado la vida junto a ustedes,

qué jardín de romero y cerezo he tenido en las manos.

Qué fortuna haber llegado con las manos vacías y poder decirlo,

qué aliento me han dado al recibir mis manos sin nada,

y a pesar de todo...

llevarme a su jardín de juegos.

Qué suspiro para el alma andar con los pies ligeros

y la piel transparente.

Qué regocijo de ser toda fragilidad,

de poder no saber nada,

de poder ser quien soy “cuando con nadie estoy” (Pellicer, 2007, p. 45).

En ésta ocasión los agradecimientos van al final...

A usted que me leyó y le dio voz a:

A Las Flores.

A Dalia, Hortensia, Rosa, Azucena e Iris por ser el motor del viaje. A LuzMita por habernos iniciado a la aventura, a Paty porque me ha dado ojos, al maestro Moreno porque me acompañó amorosamente, al profe Genaro porque prendió la última vela que faltaba, a Gise y a Gera porque me dieron un hogar y un nombre en Cuba: *Aleja...*

A la Maestra Lupe y a la Doctora Sylvia que me acompañaron con paso firme durante todo el proceso.

Agradezco a mi amigo el poeta Waldo Leyva que me abrió el camino al último lugar libre de América, a mi también amigo y maestro Luis Porter quien a través de cartas me leyó y ayudó en el proceso, a mi amiga Orianna que me hizo un hogar en Granada, a mi amigo Leito que me hizo una casita en la Ciudad de México.

Le doy las gracias a mis compañeros del camino: Beto, Dany, Lupita, Ale, Martha, Adri, Meche y Natalia en posgrado UNAM, también a Lu-divina, Leticia, Gudelia, Juanma, Rosajulia, Carmenbeatriz en la Facultad de Filosofía de letras de la UNAM. Y a Yury Colombianita que por casualidad nos conocimos...

Gracias a la Universidad de Guanajuato, a la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Universidad de las Artes de la Habana Cuba y a la Universidad de Granada.

A mis maestras con quienes inicié el viaje hace muchos años: María Navarrete, Mireya, Nayeli.

A mi hermano Miguelín que me ayudó con el mandala y con la infancia.

A mis padres Miguel y Magdalena porque también fueron niños, porque sí y porque existimos...

A Sergio porque siempre está...

A Jorge, mi amor y compañero de vida que ha hecho conmigo éste y todos los caminos...

Bibliografía

a) Impresas

Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. Distrito Federal, México: UNAM.

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands*. Madrid, España: Capitán Swing.

Beuchot, M. (2011). *Introducción a la lógica*. Distrito Federal. México. UNAM

Brazelton, T y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana padres, bebés y el drama del apego inicial*. España: Paidós.

Casassus, J. (2007). *Educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

Deniz, G. (2005). *Erdera*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, B y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid, España: Akal.

Duran, N. (2009). *Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón*. En *Cuerpo, sujeto e identidad*. Durán, N. y Jiménez, M. (Coords.), (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. Distrito Federal, México: UNAM.

Duvignaud, J. (1997a). *El juego del juego*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Duvignaud, J. (1964). *Sociología del Teatro*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Duvignaud, J. (1997b). *El sacrificio inútil*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Fischer, E. (1985). *La necesidad del arte*. Barcelona, España: Península.

Fonseca, Huerta y Rod. (2017). *Circo poético*. Ciudad de México, México: Ediciones SM.

Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI

Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona, España: Ariel.

Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.

Girondo, O. (1996). *Oliverio Girondo Obras Completas*. Buenos Aires. Argentina: Losada

Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.

Hernández, M. (2009). *El rayo que no cesa*. Antología. México. Grupo Editorial Tomo.

- Lorca, F. (1994). *Obras Completas I*. México: Aguilar.
- _____ (1994). *Obras Completas II*. México: Aguilar.
- _____ (1994). *Obras Completas III*. México: Aguilar.
- Lowen, A. (1994). *La experiencia del placer*. España: Paidós.
- _____ (2013). *La bioenergética*. Barcelona, España: Sirio
- Maisonneuve, J. (2005). *Las conductas rituales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Mamet, D. (1998). *Los tres usos del cuchillo*. Barcelona, España: Alba
- Mar, P. (s.f). *Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación*. Ciudad de México. México: IISUE-UNAM.
- Mar, P. (2010). *De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar*. En *Tutoría y mediación II*. Ducoing, L. (coord.)(2010). Distrito Federal. México: IISUE / AFIRSE.
- Mar, p. (2009). *El cuerpo como sí mismo*. En *Cuerpo, sujeto e identidad*. Durán, N. y Jiménez, M. (Coords.), (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. Distrito Federal, México: UNAM.
- Novo, S. (2009). *Material de lectura*. México: UNAM
- Paz, O. (2013). *Obras completas, 10. Ideas y costumbres II. Usos y símbolos*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, C. (2007). *Material de lectura*. México: UNAM
- Perls, F. (1991). *Sueños y existencia*. Santiago. Chile: Cuatro Vientos.
- Pessoa, F. (2007). *Obra poética*. Barcelona, España: Ediciones 29.
- Sánchez, A. (1981). *Las ideas estéticas del Marx*. Distrito Federal, México: Biblioteca era.
- Solms, M. y Turnbull O. (2002). *El cerebro y el mundo interior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (2010). *Investigación de estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vallejo, C. (2002). *Los heraldos negros*. Antología. México: Grupo Editorial Tomo.
- Villaurrutia, X. (1996). *Obras completas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

b) Artículos de revista

Armella, J., & Dafunchio, S. (2015). *Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. Educação & Sociedade*, 36 (133), 1079-1095.

Citro, S. (2014). *Cuerpos significantes, nuevas travesías dialécticas. Corpografías*, 10-40.

Gómez, W. M. (2009). *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción. Currículo sem Fronteiras*, 159-179.

Gutiérrez, C. S. (2010). *El lenguaje como metáfora de nuestra animalidad... Pragmalingüística*, 146-168.

Izquierdo, G. & Hernández, G. (2017). *El caracol como expresión del sonido, la fertilidad y su relación con el agua. Tercio Creciente*, 11, págs. 31-44.. DOI: 10.17561/rtc.n11.3

Mar, P. (2007). *Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. Perfiles educativos*, 29(116), 113-131.

Martínez, R. (2006). *El tonalli y el calor vital: algunas precisiones. Anales de antropología*, vol. 40-II, 117-151.

Matorell, E. (2005). *Tatuaje y piercing en la pubertad: marca, corte, inscripción. Una aproximación al valor as en los cuerpos juveniles en éstas prácticas.*

Trahar, S. (2010). *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (3), 49-62.

Bibliografía electrónica:

CGLU. (2015). *Agenda 21*. 19 de Noviembre de 2016, de CGLU Sitio web: http://www.agenda21culture.net/images/a21c/nueva-A21C/C21A/C21_015_spa.pdf

CONAPO. (27 de septiembre de 2013). *26 de septiembre, día mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes*. 2 de diciembre de 2016, de SEGOB Sitio web: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/26_de_Septiembre_2013_Dia_Mundial_para_la_Preve_ncion_del_Embarazo_No_Planificado_en_Adolescentes?page=3

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (15 de septiembre de 2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 10 de julio de 2018, de Cámara de Diputados Sitio web: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

Gutiérrez, V. (2010). *La educación artística, en obra negra*. 2 de diciembre de 2016, de El Economista Sitio web: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/06/24/educacion-artistica-obra-negra>

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. 19 de Noviembre de 2016, de Gobierno de la República Sitio web: <http://pnd.gob.mx/>

INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. 19 de Noviembre de 2016, de INEGI Sitio web: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic2015_presentacion.pdf

Miranda, F. (29 de Abril de 2014). *No asisten a la escuela 60% de niños en edad de preescolar*. Milenio. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, http://www.milenio.com/politica/edad_preescolar-INE-Instituto_Nacional_de_Evaluacion_para_la_Educacion_0_289771526.html

OCDE. (2010). *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*. Recuperado 19 de Noviembre de 2016, de OCDE Sitio web: <https://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

La redacción. (18 de Noviembre de 2014). *México, primer lugar mundial en abuso sexual contra menores: Ceameg*. 2 de diciembre de 2016, de Proceso Sitio web: <http://www.proceso.com.mx/388156/mexico-primer-lugar-mundial-en-abuso-sexual-y-homicidios-de-menores-ceameg>

Secretaría de Salud. *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México, DF: SSA; 2006. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)

SEP. (2013). *Programa de Estudio Preescolar*. 19 de Noviembre de 2016, de SEP Sitio web: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/preescolar/programa/preescolar%202011.pdf>

SEP. (2016). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. 2 de diciembre de 2016, de SEP Sitio web: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

UNICEF, CONEVAL. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Recuperado de 19 de Noviembre de 2016, de UNICEF Sitio web: https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Filmografía

Rossellini, F. (productor) y Pasolini, P. (director). 1969. *Medea* [Cinta cinematográfica]. Italia. Euro Internacional Films.

Summer, E., Warin, E. (directores). 2016. *Ballerina* [Cinta cinematográfica]. Francia. Quad Productions y Caramel Films.