

Caminar sobre el mar. Arte para hacer un mundo a la medida, un análisis desde la pedagogía Gestalt



Magdalena Alejandra Romero Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7546-2638> | m.alejandra.romero.h@gmail.com



Palabras clave:

Creatividad | Arte | Cuerpo | Pedagogía Gestalt

Recibido: 31 de mayo de 2019. Aceptado: 23 de marzo de 2020.

RESUMEN

El presente artículo surge de una investigación realizada a partir de la impartición de un taller de teatro y de danza a un grupo de infantes, que residen dentro de un internado para niñas en condición de maltrato familiar y marginación. El objetivo fue observar las emergencias simbólicas al interior del proceso pedagógico.

El análisis se llevó a cabo desde conceptos emanados de la teoría Gestalt y los temas más relevantes que se desarrollaron fueron: cuerpo en movimiento, emoción e intuición. Aquí desgloso uno de los temas fundamentales en la investigación: el arte como proceso propiciatorio para la creatividad.

ABSTRACT

This article is the result of a research conducted from the presentation of a theater and dance workshop to a group of children, who are living in a boarding house for girls, due to family abuse and marginalization. The purpose was to observe the symbolic emergencies within the pedagogical process.

The analysis was carried out from concepts arising from the Gestalt theory and the most relevant topics developed were body in motion, emotion and intuition. Here I break down one of the fundamental subjects of the research: art as a propitiatory process for creativity.

KEY WORDS

Creativity | Art | Body | Gestalt Pedagogy

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo reflexiono sobre nuestra capacidad de crear un mundo a nuestra medida, es decir, de poner en acción nuestra capacidad creativa, a partir de lo sucedido dentro de un taller de teatro y danza impartido en un internado católico de medio tiempo en la Ciudad de Guanajuato, dedicado a hospedar a niñas que viven situaciones de marginalidad y maltrato familiar. Para no revelar el nombre de las niñas, y porque en ellas he visto el germen de la poesía, las he llamado *Las Flores*.

Este artículo surge de mi tesis de maestría “La investigación educativa desde el cuerpo, un estudio de caso en niñas de entre 4 y 6 años”, realizada a partir de un taller de teatro y danza con el propósito de observar su comportamiento al intentar sembrar en ellas la poética del arte a través de un proceso pedagógico.

El desarrollo del presente trabajo está ligado íntimamente con mi experiencia como actriz y bailarina y, de manera simultánea, con mi ejercicio docente. El proceso de investigación implicó una observación permanente y meticulosa de mi propia práctica como profesora; por lo tanto, la metodología de investigación y el proceso pedagógico estuvieron engarzados.

La investigación reconoce algunos problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizándolo a partir de preceptos teóricos de la pedagogía Gestalt.¹ Esta plantea la necesidad de localizar el entramado profundo entre lo sensible y lo social, donde cuerpo en movimiento, emoción e intuición son los ejes fundamentales capaces de generar espacios educativos, puesto que dichos ejes revelan y ponen al descubierto las condiciones materiales, sociales y simbólicas que hay que descifrar, nombrar, afirmar, preservar o transformar para conseguir el objetivo de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

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 metodológicos, poéticos, éticos y estéticos, los cuales emergen en relación a la necesidad de su tiempo y su espacio.

La anécdota concreta que me llevó a la escritura del presente artículo fue una experiencia significativa en torno a la capacidad creadora como agente transformador:

Recuperado del Diario de campo.

Clase 14. 5 de junio de 2017.

Este día llegué al internado con tapetes nuevos; *Las Flores* al verme gritaron y se emocionaron mucho, se desesperaban por estrenarlos, por tocarlos, por jugar con ellos.

Una vez que entré al salón fue muy laborioso desempacarlos: tenían un nudo ciego, por lo que resultó todo un ejercicio de colaboración y organización. Para ellas fue todo un procedimiento clínico deshacer el nudo.

Daban propuestas, buscaban objetos y ayudaban de un modo y de otro.

Por fin, pudimos deshacer el nudo y estaban fascinadas. Escogieron uno, pelearon un poco por el tapete rosa y, al final, lo resolvieron.

Hortensia me dijo “Gracias, mami” un número incontable de veces...

Todas celebraban.

1 La 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: 94).

Los pusieron en el centro del salón y luego corrieron alrededor de ellos en forma circular, lo cual me hacía pensar en una danza ritual, y saltaron sobre ellos, etc. Tardé muchísimo en poder empezar la clase, ya que 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, parecía que iba empezar la clase 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”.

EL CAPELO DE LAS FLORES

El espacio físico y simbólico en el que llevé a cabo la investigación fue un internado. Se trataba de un refugio brindado a niñas en situación de desventaja, operado por una orden de monjas católicas en la Ciudad de Guanajuato y mantenido a partir de los aportes económicos que los mismos padres o tutores estaban obligados a pagar semanalmente. \$ 250 pesos mexicanos, a los que se sumaban donaciones de empresas, trabajo a manera de investigación y servicio social de alumnos de la Universidad de Guanajuato o de fundaciones, entre otras dádivas de los feligreses católicos.

El internado, según su discurso oficial, recibía a niñas y adolescentes que se encontraban en situación de pobreza. No obstante, de manera velada, para muchas de ellas era un lugar para refugiarse de la violencia de sus padres: este punto nunca se decía de manera explícita. En una ocasión, una de las monjas que trabajaban y vivían en el internado me comentó que trataban de ayudar principalmente a las madres que se encontraban en situaciones de violencia intrafamiliar, con la intención de que pudieran conseguir un trabajo y salir del entorno violento. No obstante, por las narraciones de las niñas, sabía que la gran mayoría no lograban salirse de ese nocivo entorno.

Para las niñas, el significado del internado era ambivalente: por un lado, se trataba de un refugio para protegerlas y, por otro lado, resultaba un lugar profundamente opresivo y de aislamiento. Por razones éticas, y para salvaguardar su identidad, no revelaré el nombre del internado, la orden a la que pertenece, su ubicación, ni el nombre de las niñas o monjas. Lo único que puedo revelar son las condiciones materiales y simbólicas en las que se encontraban.

El internado era, en general, un lugar amplio y limpio que contaba con los elementos necesarios para que las niñas pudieran llevar una vida digna. A pesar de que el espacio físico estaba dispuesto para ellas, no podían habitarlo. Un ejemplo significativo es el uso del comedor: el internado contaba con uno amplio al cual las niñas no podían entrar; en la cocina había tablonces donde ellas comían. También contaban con un jardín que tenía una fuente circular y blanca siempre seca; pero ellas no podían utilizar el jardín. Esta era la dinámica general de los espacios.

Los tiempos estaban muy acotados ya que las monjas habían asignado una agenda muy saturada para Las Flores a lo largo de la semana. El día iniciaba a las cinco y media de la mañana, hora en la que hacían el aseo del internado. Después desayunaban, se cambiaban y e iban a la escuela. Al término de la jornada escolar, comían, lavaban los trastes y la cocina, hacían tareas, iban a catecismo, tomaban clase de coro y, en el periodo en que estuve ahí, tenían mi clase, pero en otros momentos habían tenido clases de otros universitarios que también hacían investigación o servicio social. Al finalizar el día se bañaban, cenaban,

otra vez aseaban la cocina y se dormían a las nueve de la noche. Un hecho significativo es que, tal como se observa, no existía un tiempo exclusivamente destinado para ellas.

Este horario funcionaba de lunes a viernes hasta la salida de la escuela, día en que sus familias las recogían. Las Flores regresaban al internado los domingos por la noche. Destaco que el hecho de ir y venir de la casa familiar al internado cada semana generaba que no se apartaran de las situaciones de pobreza y maltrato, ya que de viernes a domingo ellas revivían los conflictos y las situaciones de precariedad en las que se encontraban.

La mayoría de las niñas oscilaban entre los 4 y 15 años de edad, todas pertenecían a grupos sociales en situación de vulnerabilidad o atravesaban problemáticas como el abandono o la violencia intrafamiliar, principalmente.

LA SIEMBRA

El objetivo que perseguía el taller con Las Flores era explotar y explorar su 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. La creación en el arte dentro de espacios vulnerables es la singularidad que me ocupa. Siguiendo a Augusto Boal (1989) en su “poética del teatro del oprimido”, se trata de socializar los medios de producción propios del teatro y la danza para que, una vez que Las Flores logren apropiarse de los medios de producción artística, también puedan socializarlos y explotar sus capacidades creativas en beneficio de sí mismas y de su comunidad.

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, de hecho, 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 acción creadora; lo que llamamos *realidad* es, en sí mismo, una creación: nuestra 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 esta capacidad 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 solo 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 (1985):

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. (p.14)

Partiendo de estas dos premisas —nuestra capacidad creativa y 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.

Las clases estuvieron cimentadas en métodos pedagógicos propios de la danza y del teatro, donde el objetivo de explotar nuestras capacidades creativas iniciaba con la apropiación de nuestros medios de producción en las artes de la presencia: el cuerpo y la voz. La mayor parte del trabajo se hizo sobre y desde el cuerpo, razón por la cual la expresión verbal y el movimiento corporal fueron puntos clave.

Boal (1989), 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” (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 de juego para sí mismas.

El taller fue planteado desde el juego sin pretensiones, el juego libre que no busca utilidad, ni competencia. En inglés, para decir la palabra “juego” –puntualiza Duvignaud (1997)– 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*, Jean Duvignaud (1997) evidencia la cultura como resultado de la necesidad del ser humano por jugar, no por competir ni por poner reglas o por lograr cierta supremacía o por establecer poderíos, sino simplemente como 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. Esa 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.

LA COSECHA

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” (1997: 16). En este trabajo analizo la vivencia con las niñas que es al mismo tiempo fiesta, creación artística, sueño y juego; para lograr tal objetivo el acercamiento fue planteado desde un elemento idéntico: el cuerpo en movimiento, lo que necesariamente me llevó a poner en el centro de la investigación la emoción y la intuición.

Primeramente, registré el taller en un diario de campo y en videos de cada una de las sesiones y, posteriormente, las analicé. La metodología y teoría bajo la que realizaría la investigación resultó, desde el principio, un punto de vital importancia, ya que requería un marco teórico-metodológico congruente con la poética, estética y ética del taller. “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, 1997: 15).

Investigar es un hecho que, en sí mismo, implica la necesidad de mover estructuras y pensamientos en torno a lo que se observa. La mirada es un hecho creativo, por lo tanto, adscribirse a una metodología de investigación adecuada es clave en el proceso.

Después de mucho cavilar, me decanté por una investigación cualitativa, específicamente por un estudio de caso debido a las necesidades propias de la investigación: buscaba alejarme del logocentrismo y explorar, desde formas de conocer sensibles tendientes a lo corporal, el entramado que se tejía cada día en el taller. Era, al mismo tiempo, posibilidad de entendimiento y materia prima para la acción.

Cada día al terminar el taller escribía en un diario de campo, que me permitía replantear la clase y volver a intentar la exploración con las niñas en una nueva sesión. Cada clase tenía características diferentes y los planteamientos al interior de las clases se transformaban a medida que las niñas se abrían a las propuestas y requerían otras formas de acercamiento y trabajo. 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: 71)

A través de la investigación singular, doy a conocer problemáticas que se encuentran en la sociedad, busco poner sobre la mesa la dimensión de los conflictos sociales que aquí se analizan. Al hacer investigación educativa necesariamente se investiga un hecho político y social, por lo tanto, en el mismo proceso enseñanza-aprendizaje se contiene la complejidad y la dimensión del problema político y social que implica la propia investigación.

“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: 105). La singularidad más relevante de esta investigación son Las Flores.

Al mismo tiempo que ha sido un proceso pedagógico se ha tratado de un proceso de investigación, por lo tanto, no era un taller ordinario, sino que tenía la particularidad de la observación de mi práctica docente y al mismo tiempo estaba muy pendiente de las reacciones de Las Flores; en este caso, asumía ambos roles simultáneamente.

El mayor desafío era investigar desde lo sensible, adscribirse a una metodología que me permitiera vivir el proceso necesario desde el cuerpo en movimiento para entender el funcionamiento del taller.

Para lograr tales fines, trabajé con una metodología flexible, que me permitiera abordar el hecho concreto –el taller– desde lo sensible a través del cuerpo en movimiento y cambiando de manera permanente el rumbo del taller y de la investigación. Es decir, a partir de ciertos descubrimientos se reconfiguraba el rumbo de ambas, indagaba en nuevas posibilidades; esto siempre era plasmado en un registro detallado, donde –a partir de la escritura, la relectura y la reescritura– se generaban nuevos conocimientos, puntos de anclaje y rutas distintas.

LA PEDAGOGÍA DEL CARACOL Y SUS POSIBILIDADES CREATIVAS

Para explicar el proceso pedagógico he generado una metáfora: la *pedagogía del caracol*. Acuñé este nombre porque la imagen misma me ayuda a describir cada paso que se lleva a cabo. Si observamos un caracol, sin duda lo que llama más la atención es su concha espiral: ¿ha visto cómo se envuelve y se des-envuelve 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; acaricia las superficies, amolda su cuerpo a las formas y texturas que éstas ofrecen, se adapta y se mueve. De la misma forma, he tratado de llevar a cabo el proceso pedagógico en un permanente movimiento con el *otro*.

El *otro* es parte fundamental del proceso y es visto como un ser integral, de quien sus afectos, necesidades, emociones y deseos son tan valiosos como sus pensamientos. Por lo tanto, la incorporación del otro como agente activo y sustancial me permitió fluir en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la *pedagogía del caracol* se presenta como un hecho sensible para aprender del y con el *otro*. Es decir, no busco instruir ni colonizar, sino construir conocimiento en conjunto.

La *pedagogía del caracol* encuentra su fundamento en la pedagogía Gestalt, surgida de la psicoterapia Gestalt, una corriente pedagógica que toma como “centro de su atención al campo, es decir, a la totalidad de los integrantes del mismo” (Mar, 2009: 96).

El taller, como proceso pedagógico, tuvo diversos obstáculos. Uno de los más significativos es que, al tratarse de un internado católico, las monjas presentaban varias y variadas resistencias al trabajo que hacíamos. Otros obstáculos se configuraban en relación al surgimiento de las emergencias propias de los procesos pedagógicos. Para poder llevar a cabo los objetivos del taller y de la misma investigación, el movimiento permanente ha sido mi mayor acierto como profesora en el taller y como investigadora.

Solo 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 solo 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 en Stake, 2010: 41).

En el momento de la planeación, desarrollé la clase en un sentido y fijé algunos objetivos. Esta planeación la hice casi sin conocer a las niñas. Propuse una secuencia de ejercicios corporales y establecí que simultáneamente trabajaríamos con situaciones de ritmo. Paulatinamente, pasaríamos a los ejercicios teatrales y de confianza, a la creación de ficciones y a los juegos con personajes.

Este bosquejo inicial nunca se llevó a cabo al pie de la letra. Cuando me di cuenta de que no estaba funcionando, revisé qué era lo que podría estar impidiendo el correcto desarrollo en términos de técnica y al interior de la estructura de clase. No obstante, no encontraba ningún problema significativo: cada clase llegaba preparada y a la mitad tenía que renunciar a mi planeación, ya que la euforia de las niñas me rebasaba.

Por el hecho de tratarse de una investigación de maestría, sentía una mayor presión de hacer que funcionara y, entre más revisaba la clase, más me alejaba del objetivo, por lo cual tuve que observar con mayor atención qué me estaba ocurriendo como ser humano, como profesora y como Alejandra. 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, que emergía como expresión simbólica, entendiendo a este último concepto como el surgimiento de palabras o acciones específicas que más allá de lo que aparentan están cargadas de significado y contienen en sí mismas una pulsión, lo cual implicaba también una relación y un posicionamiento más allá del típico maestra-alumna. Este complejo entramado, en la medida en que era capaz de develarlo, daba cuenta de mi implicación: las razones por las que yo hago este trabajo y lo que veían en mí Las Flores.

En este momento descubrí que las niñas veían en mí la posibilidad de resolución a situaciones emocionales que arrastraban y que, al mismo tiempo, yo trataba de resolver cuestiones de mi persona, pues antes de ser maestra, alumna o actriz, soy un ser humano, estoy viva. Es importante decir que esto no fue algo consciente y que tampoco fui capaz de observarlo tan claramente desde el inicio; al contrario, procuré negar este proceso lo más que pude, no por una ceguera absurda, sino porque la demanda a nivel emocional era muy fuerte y me rebasaba en todos los sentidos. En ese momento, no contaba con las condiciones suficientes en lo emocional para enfrentar lo que estaba sucediendo.

En este sentido se hacía presente que tanto el taller como la investigación, al realizarse desde el cuerpo en movimiento, cobraban otra dimensión más allá de lo teórico y de lo racional, donde la emoción empezaba a ocupar un lugar medular en el taller y en la investigación misma.

A lo largo del proceso, estaba presente mi yo histórico, que no emerge como un yo racional, sino que está presente 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 y 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 de que se 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: 142).

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 al partenaire y lo que esto genera en él que a su vez me devuelve a mí. (Mar, (2014: 7)

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 (2014), 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. (p. 8)

Las niñas estaban pidiendo atención, comprensión y afecto. Y yo, por el hecho de estar preocupada en los objetivos y en los contenidos del propio taller, estaba ignorando las necesidades de Las Flores.

El acontecimiento que transformó la situación fue la comprensión de que efectivamente había una demanda por parte de Las Flores que en ningún momento iba a poder atender. Partí al trabajo desde la consciencia de la falta, no puedo ser su madre, no puedo rescatarlas, no puedo adoptarlas. Observando todas las anteriores demandas de las niñas, y una vez asimilada la falta y la demanda en la que estábamos inmersas, hice consciente que en lo emocional sus circunstancias me generaban infinita tristeza. Mis asesoras, la Doctora Muñoz de Cote y la Doctora Mar, me contenían en lo emocional y me insistían en no aferrarme a las didácticas que había establecido inicialmente.

Una vez que logré aceptar que era necesario no aferrarse a las didácticas planeadas ni a los contenidos, sino que el proceso pedagógico debía adaptarse al proceso propio de las niñas, todo fue más fácil; las niñas agudizaron su escucha y lograron habitar el proceso educativo y, por fin, estábamos logrando comunicarnos.

Precisamente como el caracol, se trata de desplazamientos lentos –en los que el mismo se adapta a toda superficie, se aferra a ella con su sabia resbalosa y, al mismo tiempo que se adhiere, permite el movimiento–, ya que la idea era lograr un efecto pregnante en las niñas y nunca solidificar estructuras.

Este proceso en movimiento es muy importante porque, así como la investigación se ha construido desde la consciencia de que no hay división entre quien estudia y lo que estudia, en la clase tampoco había una división entre quien enseña y quien recibe, por lo tanto taller e investigación se han realizado como una construcción de conocimiento conjunto entre quien investiga y el campo; todas enseñábamos algo y todas recibíamos algo.

Me fue difícil comprenderlo porque existe una noción de que los maestros van a dar clase y no deben encargarse de las situaciones propias, emocionales, ni personales de sus alumnos. En muchas ocasiones se insiste en concentrarse en dar clase y, si es que los alumnos tuvieran alguna situación, reportarla y continuar con los objetivos y contenidos. Esto que digo está siempre en el aire en las juntas de maestros, las pláticas de pasillo y las recomendaciones de inicio de curso.

No me ha tocado que alguna escuela solicite honestamente que se atiendan las emociones y el cuerpo de sus alumnos, tampoco que se aborde en profundidad la importancia del cuerpo y la emoción para que el aprendizaje sea significativo. En muchos espacios, aunque se aborda superficialmente el tema, se trata

únicamente a manera de recomendación obligada y vacía, la cual nunca está encaminada a que se atienda verdaderamente y de forma integral. Por ello, enfatizo que, desde la pedagogía Gestalt, “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: 144).

Durante la realización del taller de Las Flores, no había ningún indicador de que algo malo sucediera o de 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 estaba resistiendo a un proceso que, independientemente de mi negación, sucedía: el flujo de emociones y la creación del vínculo.

Este vínculo 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.

En mi experiencia como docente, estoy atenta a la clase, a los alumnos, a los contenidos y a los objetivos por lo tanto, pierdo la atención en mí misma. Es claro que este ha sido un proceso privilegiado, ya que hemos llegado al grado de considerar como normal el perjudicial hecho de que en el trabajo docente las cargas administrativas sean mucho más apremiantes que las académicas y que sean, además, absolutamente opresivas. A esta realidad hay que agregarle que los grupos son enormes con base en mi experiencia como docente trabajando dentro de colegios privados la atención se centra en el dinero que perciben de las colegiaturas, por lo tanto entre más grande sea la matrícula mayores ganancias económicas reportan. En el caso de las escuelas públicas la atención se centra en los resultados reflejados en las estadísticas que reportan, esto con base en mi experiencia como docente e investigadora dentro del hecho educativo. Otro problema que se suma es la vigilancia permanente y, por lo tanto, cualquier posibilidad creativa, o de emancipación verdadera, se opaca y se sustituye por la lógica del trabajador asalariado que reza “yo cobro el 15 y el 30”.

Esta situación es muy grave, ya que en todo momento se acusa a los maestros de ser incapaces de llevar a cabo procesos de aprendizaje significativo, cuando casi siempre para los maestros la estructura dentro de las escuelas es un impedimento para que el aprendizaje sea significativo. Este hecho no está únicamente en relación a su papel de asalariado, sino que las escuelas, con aspectos que van desde el currículum hasta el manejo administrativo, son un mecanismo coercitivo con mecanismos punitivos que dejan al docente indefenso y con las únicas opciones de obedecer o renunciar.

Por todas las razones mencionadas, tanto maestros como alumnos únicamente se encuentran sobreviviendo a la opresión institucional. La posibilidad de trabajar fuera de una escuela y sin percibir un salario me libró de cualquiera de estas ataduras, por lo que en buena medida pude actuar con libertad y sentido común.

La paradoja consistía en querer trabajar su propio ser (el de Las Flores) sin estar dispuesta a trabajar yo (conmigo misma) 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 un absurdo seguir los contenidos por encima de toda emoción y sentimiento profundo, verdadero.

Las cosas que aquí explico se resolvían en buena medida por intuición y sentido común. El proceso fue gradual y desordenado, aparentemente. El hecho de que todo cambiara me generó mucho caos. No obstante, continué hasta el final. Mientras daba el taller no había entendido casi nada, el proceso se había resuelto por intuición. La intuición es un concepto despreciado por la academia más dura, pero, para este trabajo, es importante darle un lugar ya que es un factor esencial de conexión con nuestro cuerpo. En la *pedagogía del caracol* es importante pensar nuestro cuerpo como un todo integrado; 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: 98)

En este mismo sentido, puedo decir que la intuición es un conocimiento que se genera desde el cuerpo a través de la vivencia y que no ha sido racionalizado, pero que es posible ponerlo en práctica. Tal como hemos desarrollado a lo largo del presente artículo, no es necesario que todo lo que hacemos y todo lo que somos pase por la razón; la intuición se presenta y nos impele 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.

Cuerpo en movimiento, emoción e intuición eran los ejes centrales tanto del taller como de la investigación; los tres conectados entre sí con un objetivo preciso: llevar a cabo un proceso pedagógico que al mismo tiempo era un proceso de investigación.

El punto es que no advertimos que esté sucediendo tal proceso, por eso han sido muy necesarios 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, y que al volver a salir se ha decantado, nunca es el mismo, 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, 2014: 7).

En el proceso de investigación surge la emoción y la intuición, dos elementos muy propios y necesarios, pero la mayoría de veces velados. Cuando el investigador logra darse cuenta de ambos, además de mirar hacia afuera inevitablemente mira hacia adentro. Cuando hablo de la investigación desde el cuerpo es precisamente poner en acción dos formas de conocer el mundo: la emoción y la intuición, las cuales se ejercen desde el cuerpo y no son tomadas como académicas ni como científicas.

Indagando un poco más y en congruencia con lo que hemos revisado a lo largo del artículo es posible sostener que 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: 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 este momento resulta necesario cuestionar si solo 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.

LA LLUVIA DE FLORES

El análisis se llevó a cabo dentro del Seminario de emociones, una perspectiva desde la pedagogía Gestalt, que imparte la Doctora Patricia Mar dentro de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Y he aquí la potencia de su clase porque lo que nos interesa es entender de alguna manera el todo integrado; el ser humano es uno, indivisible y total.

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 algunos factores clave: creación, transformación del *sí mismo*, “el sí mismo es otro concepto usado en la Gestalt y se usa para diferenciarlo del yo que es más una instancia social. El sí mismo emerge en situaciones de contacto y de continuo de conciencia” (Mar, 2014: 6), arte y pedagogía Gestalt, reunir los elementos que están dispersos y recorrerlos como si se tratara de una espiral de caracol, que podemos transitar infinitamente porque su vivir está en el flujo permanente, en los procesos y en las andanzas.

Los elementos teóricos de la pedagogía Gestalt, adquiridos a partir de los textos de la Doctora Mar y de su seminario, están presentes en todo el documento. A continuación, hago una síntesis de todos los puntos desarrollados hasta ahora:

La *pedagogía del caracol*, metáfora que propongo para poder transmitir la impresión que tengo de este proceso, se trata de una espiral y en cada ciclo existe un ir y venir que aparentemente no va a ningún lado pero que significa y transforma por su capacidad de generar placer. A este punto le llamo el *movimiento sin fines utilitarios*.

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. De manera intuitiva a lo largo del trabajo práctico me daba cuenta que la atención debía estar en los procesos. Posteriormente en el seminario de Pedagogía Gestalt, corroboré que el aprendizaje está 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 en el ahora” (Mar, 2009: 144).

La 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*.

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 a lo que me he dedicado la mayor parte del tiempo, 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. Y, entre paréntesis, subrayo que la capacidad creadora no es exclusiva de los considerados “artistas”. El ser humano en todo momento está creando. ¿Qué crea? Simple y sencillamente crea esa fantasía a la que le llama realidad.

En este sentido todos somos creadores, y este es el tema que subrayo en este trabajo: 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 hacemos una revisión desde perspectivas marxistas, no obstante, resulta necesario decirlo en México y más en estados como Guanajuato, donde la desigualdad social y la pobreza son avasalladoras. 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. Me ha preocupado 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 esta; la fantasía que construyeron, como una película en donde al final ellas se liberaban del internado; la capacidad de ejercer su rebeldía y las consecuencias que esto trajo, entre otras cosas.

Observé un rechazo soterrado por parte de las madres de Las Flores y las 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 y a Hortensia, quien había escondido en su propia casa una muñeca que le regalé, me decía que a pesar de todo se la habían robado o escondido. Tanto con las monjas como en sus casas, estaban actuando en respuesta a las transformaciones microscópicas que vivían.

Todas habían logrado expresar verbalmente cosas que las aquejaban y que no querían vivir. 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 entredicho su bienestar, seguridad e integridad.

Existen aspectos que no estaban en mi control, como el hecho de que las niñas tuvieran que regresar los fines de semana y en vacaciones a su casa, al lugar en el que claramente eran violentadas por sus familias en lo corporal, económico, social e identitario, 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 de 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 hablar y tampoco intenté que las madres me dieran información particular sobre aspectos que las niñas me comentaban.

Aclaro que las violencias expresadas, tanto en las casas de Las Flores o en el internado, no son premeditadas o intencionales; en muchos de los casos, 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. Se trata de un sistema: el capitalismo que les oprime y les somete.

No asistí a dar terapia, tampoco estaba centrada en generar un proceso psicológico en torno 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 posibilitaba su capacidad de apreciar la realidad desde un punto de vista estético, lo cual necesariamente generó emociones, vitalidad y dudas.

Por lo tanto, despertó su capacidad de acción y, con ella, su deseo de crear, de ponerse en escena, que es lo que busco en este trabajo. Ésta es la posición ética, estética y poética que defiendo a lo largo del trabajo: “nuestra capacidad para transformar la realidad”.

En este sentido es fundamental que tengamos en cuenta la noción de *campo*, concepto propio de la pedagogía Gestalt, sustancial para comprender cuál era la totalidad que las transformaba: “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: 145).

EL DÍA QUE BROTARON LAS FLORES

La clase se hacía dentro de un salón con piso frío, por lo tanto, usaban zapatos. Para poder hacer ejercicios en el piso, compré unos tapetes que se utilizan comúnmente en las clases de yoga; eran de colores, tenían texturas y eran nuevos. El objetivo era trabajar en el suelo sin zapatos. Según Sánchez Vázquez (1981), las condiciones materiales generan condiciones estéticas, es decir, generan formas de percibir el mundo.

Cuando llegué con los tapetes, las niñas jugaron muy emocionadas con ellos todo lo que pudieron. El enunciado que me interesa analizar es el siguiente: “Estoy caminando en el pasto, Rosa en el mar, Flor en una fresa porque le gustan mucho y Azucena en una naranja”. Para analizarlo, lo pienso desde la teoría de la pedagogía Gestalt. El hecho de que Hortensia pudiera verbalizar dicha afirmación implica que hubo cambios significativos en ella; entiendo su frase como una emergencia simbólica. Surge como figura y en sí misma significa algo, al mismo tiempo que es fondo es forma. En este sentido, Duvignaud (1997) 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. (p. 107)

Precisamente, la posibilidad de transformar la idea del mundo propio desde lo sensible implica la transformación de sí mismo y por tanto del propio mundo.

Este juego lo podemos encontrar en todas partes, pero aquí nos interesa verlo desde la pedagogía Gestalt. “Gestalt es una palabra alemana que significa forma, configuración, figura” (Mar, 2010: 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 significante” (Ginger y Ginger, 1993, en Mar, 2009: 145).

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, 1997: 11).

Desde la pedagogía de la Gestalt surge 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: 144).

El contacto surgió en Hortensia como un momento de reconocimiento que emergió como figura. Fue un entendimiento que implicó una visita al interior de ella misma, por lo tanto, fue consciente de sus necesidades, emociones y sensaciones y, al mismo tiempo, fue capaz de 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.

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 y, en este sentido, podemos observar que “en la expresión, se fomenta y posibilita la creatividad y el gusto por la experimentación” (Mar, 2009: 144).

Haciendo una fragmentación del momento, primero observamos la emoción de tener tapetes nuevos, brillantes y texturizados. En este sentido, el mismo objeto simboliza algo. Además, tienen un momento en el que existe la posibilidad de hacer un juego libre a través del cual crear una realidad a su medida. Transforman su mundo haciendo de este un mundo propio, un lugar especial que nutre y genera placer para ellas mismas y para sus compañeras.

Queda claro que hechos sencillos, como pisar un tapete sin zapatos, ponen 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 a sí misma y al mundo que la rodea. A este hecho le llamo: *apropiación de los medios de producción teatrales*.

EL BRILLO DE LAS FLORES

Stake 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: 42).

Este trabajo es el estudio de un lugar y momento particular que, al hacer visibles los hilos que lo tejen, nos permite ver un momento y una situación social. Este trabajo ha intentado revelar algunas imágenes que constituyen el todo desde lo singular.

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: 28)

La importancia de la investigación radica en la experiencia personal del tema, experiencia que Las Flores a través de la clase pueden narrar y que, por su condición social –mujeres, 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 encuentran como no visibles y no audibles, lo cual genera una impresión de no existentes.

Nuestra sociedad no atiende y no escucha, tampoco respeta, los derechos de aquellas personas que no se encuentran en una situación de privilegio, por lo 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 en el hecho de escribirlo y, en el acto suyo, de leerlo ya se suma al canto de Las Flores, en tiempos duros en los que más que cantos aislados necesitamos coros sonoros.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Distrito Federal, México: UNAM.
- Boal, A. (1989). *El teatro del oprimido 1*. Distrito Federal, México: Nueva Imagen.
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fischer, E. (1985). *La necesidad del arte*. Barcelona, España: Península.
- Fromm, E. (1990). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2009). El cuerpo como sí mismo. En Durán, N. y Jiménez, M. (coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. Distrito Federal, México: UNAM.
- _____. (2010). De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar. En Ducoing, L. (coord.), *Tutoría y mediación II*. Distrito Federal, México: IISUE / AFIRSE.
- _____. (2014). Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación. En Memoria del Congreso Internacional “*Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*”. Arbitrada. Autor. México. AFIRSE y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sánchez, A. (1981). *Las ideas estéticas de Marx*. Distrito Federal, México: Biblioteca Era.
- Stake, R. (2010). *Investigación de estudio de casos*. Madrid: Morata