

NARRATIVAS COMO FRENO O ACELERADOR DE ACONTECIMIENTOS: EXPERIENCIAS ESTÉTICO PEDAGÓGICAS DEL TEATRO DEL OPRIMIDO

Nancy Lamenza¹
Rocio Del Carmen Ascencio Jaime²
Araceli Mondragón³
Gabriela Contreras⁴

RESUMEN

Esta narración es un ejercicio, resultado del trabajo colectivo de dos talleres impartidos, uno en la Universidad Pedagógica en Guadalajara, México y, otro, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Delegación Xochimilco en Ciudad de México. En ambos surgieron experiencias y reflexiones muy ricas a partir de los recursos pedagógicos y estéticos que nos brinda el Teatro del Oprimido. Los primeros aspectos que destacamos son la riqueza del arte de narrar no sólo como suma de palabras o datos, sino como apertura generadora de espacios sociales que posibilitan además del reconocimiento del otro, también la construcción de la propia subjetividad. Las preguntas que orienta a los narradores es: ¿Cómo la narración podría ser un freno o un acelerador de acontecimientos? ¿Cómo las experiencias estético pedagógicas del Teatro del Oprimido pueden constituirse en cuanto narrativas desbordantes y multiplicadoras de sensibilidades y racionalidades?

Palabras Claves: *Experiencia estético pedagógica; Teatro del Oprimido; Pedagogías horizontales.*

¹ Professora de Psicologia Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Estudos Latinoamericanos pela Universidad Nacional Autonoma de Mexico (UNAM).

² Professora da Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Guadalajara. Mestre em Comunicação pelo Centro de Estudios de la Comunicación Social da Universidad de Guadalajara.

³ Professora e Pesquisadora da Universidad Metropolitana de México (UAM – Xochimilco), Departamento de Relaciones Sociales; Mestre en Ciências Políticas pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Doutoranda em Estudos Latinoamericanos pela UNAM.

⁴ Professora e Pesquisadora da Universidad Metropolitana de México (UAM – Xochimilco. Doutora em História pela Universidad Iberoamericana (UIA).

NARRATIVAS COMO FREIO OU ACELERADOR DE ACONTECIMENTOS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICO-PEDAGÓGICAS DO TEATRO DO OPRIMIDO

RESUMO

Esta narrativa é um exercício, resultado do trabalho coletivo de duas oficinas realizadas, uma na Universidad Pedagógica en Guadalajara, México e, outra, na Universidad Autónoma Metropolitana, Delegación Xochimilco na Cidade do México. Em ambas surgiram experiências e reflexões muito ricas a partir dos recursos pedagógicos e estéticos que nos brinda o Teatro do Oprimido. Os primeiros aspectos que destacamos são a riqueza da arte de narrar, não apenas como soma de palavras ou dados, mas como abertura geradora de espaços sociais que possibilitam além do reconhecimento do outro, também a construção da própria subjetividade. As perguntas que orientam os narradores é: Como a narração poderia ser um freio ou um acelerador de acontecimentos? Como as experiências estético-pedagógicas do Teatro do Oprimido podem constituir-se como narrativas transbordantes e multiplicadoras de sensibilidades e racionalidades?

Palavras-chave: *Experiência estético-pedagógica; Teatro do Oprimido; Pedagogias horizontais.*

EL PROBLEMA ES LA POSIBILIDAD DE HACERSE UNA NARRATIVA DENSA

El problema es la posibilidad de hacerse una narrativa densa lo suficiente, para lidiar no solamente con la secuencia de los acontecimientos y de las intenciones conscientes de los actores en esos acontecimientos, mas también con las estructuraciones – modos de pensar, etc. – y si ellas actúan como un freno o un acelerador de acontecimientos. ¿Cómo sería una narrativa de ese tipo? (Burke, 1992, p.336-339)

Recibir una invitación para tratar de un tema como narrar es una experiencia de horizonte y a la vez una experiencia de abismo, puesto que esta narración debe dialogar con la producción académica y la realidad de la universidad. Cuando la narración a ser compartida es una experiencia de teatro del oprimido la tarea tornarse aún más compleja porque estamos intentando mezclar o colidir dos experiencias narrativas diferentes: la experiencia de la palabra y la experiencia del actuar. Por eso recuperamos esta cita de Burke, que nos remite a la densidad, a los acontecimientos, a las intenciones y a los modos de pensar. Principalmente, recuperamos la pregunta: ¿Cómo la narración podría ser un freno o un acelerador de acontecimientos? ¿Cómo las experiencias estético pedagógicas del Teatro del Oprimido pueden constituirse en cuanto narrativas desbordantes y multiplicadoras de sensibilidades y racionalidades?

Como forma de responder a esta pregunta nos aventuramos a seguir un juego ya propuesto por Julio Cortázar en *Rayuela*. En este libro Cortázar se dispone a construir una narrativa a través de la cual sea posible hablar muchas narrativas. El libro tenía como desafío una narrativa que tuviera diferentes entradas y salidas, así como diferentes composiciones. Sería la posibilidad de escribir diferentes narrativas al mismo tiempo. Decidimos tomar prestado esta experiencia estético-literaria para intentar al mismo tiempo que compartimos una experiencia, también guardamos el germen narrativo que la proporcionó y que ella dispara. Para hacer cumplir con tal objetivo, construimos la narrativa con diferentes colores. Cada color es una narrativa. El color negro sería la narrativa que consideramos como el escenario disparador. Los demás colores serían composiciones posibles. En este sentido, la narración puede ser leída de forma lineal, siguiendo el texto en el orden como este fue presentado o puede ser leído realizando una combinación de colores: vino y azul; rojo y negro; negro y azul; rojo y azul; sólo vino, solo azul, solo rojo, etc. Nos gustaría hacer creer que es posible dibujar narrativas con palabras y acciones.

¿Cuál es el escenario desde donde narramos?

Esta narración es un ejercicio, resultado del trabajo colectivo de dos talleres impartidos, uno en la Universidad Pedagógica en Guadalajara, México y, otro, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Delegación Xochimilco en Ciudad de México. En ambos surgieron experiencias y reflexiones muy ricas a partir de los recursos pedagógicos y estéticos que nos brinda el Teatro del Oprimido.

Uno de los primeros aspectos que pudimos percibir es aquel de la riqueza del arte de narrar no sólo como suma de palabras o datos, sino como apertura generadora de espacios sociales que posibilitan no sólo el reconocimiento del otro sino la construcción de la propia subjetividad. Aquello que Antonio Paoli llama la “vivencia estética” como “emoción generada al percibir valioso al entorno, a los demás y a nosotros mismos” (Paoli, 2014, p. 11).

La vivencia estética y pedagógica disparada por el teatro del oprimido está estructurada en el ejercicio de la extrapolación y multiplicación de las experiencias “ditas” individuales. Ejercicio que no nos permite comprender la historia como un camino linear, sino una sobreposición de narrativas compartidas o no compartidas, pero siempre colectivas. Es un ejercicio de otredad. Nunca sabemos con certeza donde empieza y termina una historia. Incluso nos atrevemos a decir que tal vez no nos interesa saber de los comienzos y de los finales, nos gustan los en medios, las fronteras y los espacios borrados.

¿De dónde vienen las historias?

Después que anohecía, prendíamos el quinqué. Mi abuela empezaba a contar historias. Era una mezcla de recuerdos e imaginación. Estábamos de vacaciones en la playa y el tiempo era propicio para aprender a escuchar. La casa era chica y de madera, el lugar preferido era la terraza techada. Era el lugar donde creábamos palabras. Fue través de mi abuela y también de mi mamá -para quién los libros guardan misterios-, como poco a poco fui tomando conciencia de aquella cadena invisible que se mantiene en la actualidad: hablar, escuchar, actuar, ver, escribir.

Era en las noches cuando miraba a mi madre sentada con un puñado de papeles y libros en la mesa, cuando nosotras aparentemente estábamos dormidas. Ella es maestra normalista y aún trabaja frente a grupo. Mi infancia me lleva sin duda a los recuerdos de caminatas en la noche a la luz de la luna cuando viajaba con mi madre en tren de Guadalajara a un pueblo llamado La Labor Vieja, cercano al municipio de Ocotlán, Jalisco. Mi madre Carmen Jaime me enseñó a leer.

Entre chivas, burros y árboles de guamúchiles jugaba durante mi primer grado de primaria y recuerdo siempre cómo buscaban las personas a mi madre, como nos cuidaban y sobre todo los rostros de la infancia rural ansiosa de aprender. También recuerdo a mi abuela paterna, llamada cariñosamente de Nina. Cómo me encantaba hacerles preguntas y durar horas con ellas, conversando de todo aquello que mi curiosidad necesitaba satisfacer. Mi madre me regaló mi primer libro, eran cuentos clásicos, aprendí a leer a los 5 años. Creo que con ellas aprendí a hablar, escuchar, sentir, ver, escribir y reflexionar.

Es importante reflexionar cómo esta cadena invisible no es un privilegio de algunas familias, sino una característica constitutiva del arte narrativo. El arte de narrar está relacionado al arte de vivir, en la medida en que la narración de historias está imbricada con la propia historia de vida y con la historia del mundo.

Estas capas narrativas que conviven simultáneamente entre sí, son las huellas que intentaremos seguir. La importancia de seguir estos rastros y vestigios se fundamenta en otra característica esencial del arte de narrar: la narrativa es dirigida hacia la mirada del otro. (BEDRAM, 2012, p.155)

Sin duda el arte de narrar lo vamos aprendiendo mucho antes de aprender a leer, aprendemos incluso a hablar gracias al desarrollo de la escucha.

Actualmente, en medio de un exceso de información que (...) hincha sin nutrir, puesto que no hay una lenta digestión (BÓSI, 1994, p.37) estamos constantemente corriendo el riesgo de desaparecer el arte de narrar, si esto sucede también desaparecerán el arte de escuchar, ver, actuar, hablar, escribir. Los pueblos mayas dicen: “Nuestros muertos mandan que las palabras que no andan no se vivan.” ¿Cómo hacer que las palabras anden?

En este sentido es muy rico y revelador el trabajo del lingüista Carlos Lenkersdorf en comunidades tojolabales en Chiapas, pues nos lleva a pensar cómo debe haber una apertura radical, no sólo para “hablar” en un sentido superficial con las otras culturas; sino establecer un verdadero diálogo que nos implica el reto de entender formas de relaciones y cosmovisiones que rebasan nuestra propia cultura. (LENKERSDORF, 2002 y 2008)

Al final ¿Qué es lo que se narra sino la vida misma? Al contar nuestra historia la resignificamos, al escuchar las historias de otras personas, nos miramos por dentro, el arte de narrar es también el arte de vivir, el arte de vivir es ir escribiendo nuestra propia narrativa que se cruza a su vez con otras historias, así pues todas somos personajes secundarios y protagonistas en un sin fin de posibilidades en apariencia inconexas.

En este contexto podemos afirmar que el trabajo propuesto y aquí narrado tiene por compromiso y responsabilidad mantener los lazos entre el arte de narrar y el arte de vivir, a fin de mantener también el arte de escuchar, ver, actuar, hablar y escribir. Siguiendo una orientación de Guimarães Rosa, creemos que al contar historias movemos las cosas de su lugar. Por lo tanto, nuestra primera tarea es introducirlas en la cadena invisible de las “palabras andantes”, de los “escritores verbales”, de los “escuchadores de piedras”, de los “quehaceres pensantes” y “el pensar imágenes”.

Narrar (nos) permite entonces hablar, escuchar, sentir, ver, escribir, reflexionar, resistir y existir.

MOVIENDO LAS BANCAS DE SU LUGAR. MOVERSE DE LUGAR.

Hay una actitud que se ha vuelto rutina: abrir el *facebook* para buscar información que nos haga sentir que estamos en contacto con realidades distintas de las que estamos viviendo. Surge una imagen impactante: muchas bancas escolares están sobre una banqueta que se encuentra frente a la UAM- Xochimilco. Las bancas están vacías y en una de ellas está sentada una maestra, amordazada, con un cartel que dice algo así como: “No puedo dar clase porque me faltan 43.”

Entre las actitudes de rutina, hay aquellas en que creemos estar apenas realizando una acción sin compromiso, como: tomar un transporte para ir al trabajo. Mas, a veces la rutina se quiebra con el pequeño sonido del radio. No fue a través de la imagen del facebook que R. supo de los 43. Fue en un taxi en realidad donde la noticia se propago por el radio, en aquel día 26 de septiembre de 2014: “43 jóvenes desaparecidos, varios muertos y heridos”, casi todos estudiantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero.

Un nudo en la garganta, rabia e impotencia, miedo y desconcierto son las primeras palabras que vienen a la mente para narrar la ausencia. Seis personas fueron asesinadas, veinte cinco resultaron heridas y cuarenta y tres estudiantes siguen desaparecidos, ¿Cuarenta y tres familias siguen buscando a sus hijos? No. Somos miles, somos miles los que nos negamos al olvido. En México las cifras de personas desaparecidas reflejan los conflictos entre la cifra oficial y los testimonios de familiares, lo cierto es que como bien dicen las mantas en las marchas por las y los desaparecidos “Las personas no desaparecen, las desaparecen”.

Afirman que “una imagen dice más que mil palabras”. Imágenes son historias. Imágenes son vestigios que no permiten que las historias desaparezcan. Imágenes son testimonios que no se callan. Varios estudiantes y profesores de la UAM Xochimilco organizaron actividades de protesta tras la desaparición de los 43: paros, se dejaban 43 sillas o butacas en eventos y conferencias y se organizó un performance, donde por turnos profesoras y profesores se cubrían la boca ante un salón de clase vacío con 43 bancas numeradas y el cartel “no puedo dar clase, me faltan 43” esta foto, por medio de twitter, facebook y diversas redes sociales se difundió no sólo en México, sino en diversos países.

Es muy importante señalar que la desaparición de los 43 estudiantes no es un hecho aislado, ni tampoco fue el primer acto de desapariciones en México, ya que este crimen que se multiplicó por miles, sobre todo a partir del sexenio de Felipe Calderón⁵ y su llamada “guerra contra el narcotráfico”. Simplemente en ese sexenio (2006-2012) organismos nacionales e internacionales reportaron 70,000 muertos por el narcotráfico y en el primer año del gobierno de Enrique Peña⁶, el Sistema Nacional de Seguridad Pública reportó 12,595 homicidios.

El caso de los 43 estudiantes se volvió paradigmático y símbolo de las desapariciones en México, por la flagrante participación de las policías, municipal y estatal y, de acuerdo a investigaciones periodísticas del ejército federal. También porque, casi de inmediato, se difundió en redes sociales y a través de llamadas telefónicas de los propios estudiantes.

Por otra parte, también pudo documentarse cómo se impidió a personal de un hospital atender a los heridos y, finalmente cómo fue la propia policía la que entregó a los estudiantes a grupos delincuenciales, con lo que quedó de manifiesto la colusión del gobierno y el narco⁷ y se evidenció cómo la sociedad se encuentra atrapada entre dos formas de violencia: la de los grupos delincuenciales y la violencia del Estado.

Así, en diversas universidades se replicó la acción de poner 43 bancas vacías con las fotos de los desaparecidos: hacer presente su ausencia.

Al hacer presente la ausencia decimos que las desapariciones duelen, generan muchas preguntas, pero sobre todo, nos mueven por dentro, aunque quizá en México a la gente que no le mueve el dolor de sus semejantes sea síntoma de que ya están muertos por dentro.

⁵ Presidente de México del Partido de Acción Nacional (PAN) en el período de 2006 a 2012. El periodo anterior, 2000 a 2006, también fue gobernado por el PAN, teniendo como presidente Vicente Fox. El PAN ha sustituido el PRI (Partido Revolucionario Institucional), que gobernó México alrededor de 70 años.

⁶ Presidente actual de México que pertenece al Partido Revolucionario Institucional (PRI).

⁷ Según reportes periodísticos a principios de 2012 el narco estaba infiltrado en el 71.5% de los 2441 municipios del país.

Es muy fácil enloquecer, pues muchas cosas están fuera de su lugar o quizá el problema justo es que siguen en el mismo lugar y es urgente que cambien, que las cambiemos nos salvará de la barbarie. **Porque el silencio habla más que las palabras ante hechos que ya son innombrables:**

... el dolor de estas experiencias rebasa de manera inconmensurable las palabras. La pérdida de un ser querido, de alguien que da sentido a nuestra vida, que marca los límites de nuestra propia existencia, implica la remoción de las estructuras de nuestra subjetividad, la pérdida del orden del mundo, la anulación del significado de vida. Y cuando este dolor se vuelve una posibilidad generalizada y permanente, cuando se pasa del ámbito de la tragedia personal excepcional, para instalarse en el plano político y social como ausencia de ley e instauración de un “estado de excepción” permanente, entonces se generaliza una desestructuración del sentido del mundo mismo y de la vida. El lenguaje, los símbolos, la cultura y todo aquello que nos une como sociedad se queda vacío... No nos alcanzan las palabras. (Contreras, Mondragón, Saavedra, 2014, p. 12)

Para muchos, esta imagen y las historias en germen que de ella desbordan, no producirá el mismo efecto, pues tal vez les falte vivir la historia de los 43. Pero, el desborde nos invade de todos modos. La ignorancia también hacer surgir muchas otras narrativas de esta misma imagen, o por lo menos muchas preguntas pueden ser disparadas por esta imagen: ¿Quiénes son los 43? ¿Porqué colocar bancas en una banqueta frente a la universidad? ¿Qué hace una profesora sentada en una banca? ¿Por qué no puede dar clase si las faltas son algo permitido en la escuela? ¿Cómo sé que son bancas escolares?

Muchas cosas parecen estar fuera de lugar y muchas siguen en el mismo lugar. Entre tanto, encontrando las bancas escolares donde “deben estar”, también podemos vivir uno o más extrañamientos.

UN SALÓN DE CLASES Y UN AUDITORIO. ¿UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA O CRÍTICA SOCIAL?

Sin conocer el salón de clases y el auditorio, con certeza podemos describir cómo se encuentran las bancas. Inclusive podemos describir cómo serían las bancas. Generalmente, las bancas están dispuestas en filas y una a lado de la otra. Todas en dirección hacia una pared, donde con frecuencia está un pizarrón y una mesa. En el auditorio las sillas son butacas y son más confortables y solemnes. En un salón de clases, las bancas son de madera y a veces forradas con formica. Algunos salones, como en el auditorio poseen una pequeña tarima, donde se destaca la mesa y el pizarrón.

Esta imagen estereotipada de un salón de clases y de un auditorio, a pesar de la familiaridad y la costumbre, también permite preguntas: ¿Por qué las bancas están en fila y

colocadas una al lado de la otra? ¿Por qué tantas bancas están colocadas frente a una mesa y a un pizarrón? ¿Por qué la mesa y el pizarrón están en un lugar destacado? ¿Por qué las bancas del salón de clases son más simples comparadas con las de un auditorio? ¿Por qué forrar de formica las bancas?

Pensemos en las imágenes estereotipadas del salón de clases, los auditorios o incluso el romanticismo del trabajo en calles y en el trayecto dentro y fuera de las aulas que nos permiten observar las dinámicas impuestas por los espacios. Estereotipos que permiten preguntar: ¿Por qué el acomodo de las bancas ordena a personas que no se miran entre sí? ¿Por qué limita el movimiento? ¿Por qué se respira rigidez en un salón de clases o en un auditorio?

Tal vez los trayectos a través de los cuales construimos nuestras formaciones traigan a flote sentidos no tan claros, puesto que se encuentran atados a los estereotipos. Tomando prestado el trayecto de R. percibimos una mezcla de experiencias: la docencia formal en las ciencias sociales, la educación popular feminista, el trabajo con mujeres y educadoras del campo y la ciudad en colonias populares, el haber estudiado Sociología, dedicarse a la docencia y a la investigación; parece permitir moverse de lugar, no sólo del espacio geográfico sino del lugar de enunciación y gracias a ello poder entender que las bancas a veces salen sobrando, una silla, un bote, una caja, piedras, un petate, un aula, un parque, un prado junto al río, la calle, todos estos espacios habitados se convierten en imágenes y experiencia educacionales que alimentan el espíritu y la esperanza, compartimos con Belausteguigoitia la concepción que nos invita a ver “(...) el salón de clase como plaza pública, lugar de concentración y toma de la palabra; y la plaza pública como salón de clase, espacio de profesión de la palabra (...)” (2012: p.22).

UN PISO, CUERPOS ENTRE BANCAS Y UNA MESA.

¿Es posible que el aula se convierta en un espacio horizontal de construcción de conocimiento?

Existen muchas experiencias y muchos espacios que orientan sus trabajos a partir de relaciones más horizontales. Hay muchas propuestas pedagógicas que proponen la horizontalidad relacional como parámetro para el aprendizaje. En Brasil, por ejemplo, identificamos a Paulo Freire y el Teatro del Oprimido. En México, podemos resaltar las propuestas de Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier sobre las metodologías horizontales (2012) y las de Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano sobre las pedagogías en espiral

(2012). Así como, el Colegio de Ciencias y Humanidades en la UNAM y el “modelo Xochimilco” en la UAM donde hay una distribución circular de mesas para fomentar una comunicación y expresión de ideas e intercambios más horizontales y participativos por todo el grupo, son paradigmas tanto de espacios horizontales, como de pedagogías horizontales. Estos ejemplos evidencian que la horizontalidad es una experiencia que ha atravesado los espacios educativos, en la medida en que reconocen que todos tenemos algo que decir, discutir y aprender.

Entre tanto, ¿Es suficiente un teórico, un método y un espacio horizontal para proporcionar la experiencia de horizontalidad? ¿Qué es moverse de lugar? ¿Qué es mover las bancas de su lugar?

Acomodar el aula con el mobiliario en círculo no es sinónimo de borrar las fronteras y las relaciones de poder entre alumnado y docente, sin embargo los cuerpos entran en una disposición distinta, es posible mirarse y posibilitar una mejor escucha, es lo que se repite varias veces cuando las dudas aparecen, cuando la autocrítica tirana se presenta.

Entre aquellos que deciden hacerse maestros, las dudas y las autocríticas nos hacen mirarnos todas las mañanas y a veces pensar: ¿parezco profesor(a)?, luego es posible pensar: ¿Y qué es eso de “parecer profesor(a)”?, reímos y vamos al trabajo, pensando soy profesor(a). ¿Sería esto moverse de lugar?

Entrar en un espacio y decir: “Esto no es un salón de clase, esto no es un auditorio.” ¿Para moverse de lugar sería suficiente mover las bancas?

Retiramos las bancas de su lugar habitual, colocamos una sobre otra y las apartamos al final del salón de clases y del auditorio. Anulamos la mesa, depositando sobre ella las bolsas y mochilas, así como los materiales que usaríamos en el teatro. Por fin, quedó el piso y los cuerpos. Había un espacio vacío de objetos escolares “oficiales”. Hicimos un círculo de personas para delimitar el lugar de trabajo. En ambos espacios donde ocurrieron los talleres, el salón de clases y el auditorio, la tarea inicial fue la misma: abrir un espacio vacío apartando las bancas y las mesas. El objetivo era tener como foco el piso, los cuerpos y el espacio como soporte para el trabajo.

Conforme fuimos trabajando los sentidos y desconstruyendo el uso “común” de los objetos, comenzó a surgir algo mucho más que las bancas, mesa y pizarrón.

Cuando por fin fue posible solicitar la construcción de la imagen de una opresión, explotó el salón de clases y el auditorio.

En el salón de clases en Guadalajara, de un lado, había cuerpos, dos adultos recostados en el piso. Del otro había un adolescente y un niño. El adolescente estaba

escondido atrás de un pilar. El niño estaba encogido, con la cabeza sobre sus rodillas y los brazos agarrando con fuerza sus piernas replegadas. El adolescente, miraba asustado para los cuerpos recostados en el piso. El niño se escondía detrás de la mesa, que estaba volteada de lado sobre el piso.

En el auditorio en la Ciudad de México, otro momento, otra imagen: un cuerpo recostado en el piso. A su lado una persona se encontraba sentada en una banca escolar. El cuerpo sobre el piso estaba con los ojos cerrados y las manos sobre el pecho. El cuerpo sobre la banca estaba recto, rígido y tenso, miraba para la mesa vacía. Aquel que estaba recostado se decía cansado y sin voluntad de moverse. El otro alternaba miradas hacia la puerta, hacia la mesa vacía y para el cuerpo recostado en el piso.

Los participantes del salón de clase definieron que el lugar en donde acontecía la imagen era una casa de familia. Los participantes del auditorio decidieron que la imagen ocurría en un salón de clase.

Después de un monólogo simultáneo, cada personaje fue invitado a escuchar lo que se decía y en seguida escoger una frase con la cual pudieran hacer una contra escena. En un primer momento, escenificábamos lo que acontecía en la casa de familia y en el salón de clases. Por fin, solicitamos que se experimentasen interferencias en las imágenes a fin de tratar de transformar la opresión vivida.

En la casa de familia decían que la escena era sobre violencia intrafamiliar. Durante el monólogo el padre insistentemente repetía su preocupación: “tengo que encontrar trabajo, Tengo que pagar las cuentas. ¿Cómo le voy a hacer?” La mamá decía constantemente: “No te preocupes, estoy aquí, ya va a pasar, yo te cuido.” Habla con el niño que se encontraba sentado con las rodillas hacia su pecho y con la cabeza agachada, escondido atrás de la mesa. El otro hijo, adolescente, que estaba atrás del pilar repetía: “Tengo miedo, tengo miedo.”

Sobre esta escena intentamos intervenir. Varias personas que asistían a la escena tomaban el lugar de algún personaje. Los personajes que escogieron, con frecuencia, para sustituir, fueron la madre y el adolescente.

En las distintas soluciones propuestas la madre siempre se interponía delante de los hijos para protegerlos del padre. La madre a veces retiraba al hijo adolescente del pilar y formaba una pareja que intentaba hablar al padre. Al hijo menor, tanto el hermano como la madre lo apapachaban. Otras veces, los tres se quedaban atrás de la mesa. El padre siempre estaba solo y al lado opuesto de donde se encontraban los demás.

En la última intervención, en la cual los participantes afirmaban ser la mejor solución para transformar la violencia intrafamiliar, fue aquella en la cual la madre toma a

sus hijos por las manos, abre la puerta del salón y sale en dirección a la calle. En la escena queda sólo el padre.

Después de identificar esta intervención como la solución, la pregunta puesta fue: ¿De hecho aquí encontramos una solución o huimos del problema? ¿El padre es la violencia intrafamiliar? ¿Es suficiente que la madre y los hijos abandonen al padre para no reproducir la violencia intrafamiliar?

Hacemos la sugerencia de investigar la escena del padre sólo en la casa. La imagen construida fue: Un hombre que traía una capa larga que cubría toda la parte posterior de su cuerpo y la arrastraba por el suelo. Sobre esta capa se encontraban muchas bolsas y mochilas pesadas, porque estaban llenas de cosas. Algunos participantes fueron invitados a intervenir en la imagen. Dos personas se colocaron a cada lado del padre. Otras tres se pusieron sobre la capa cargando las bolsas y mochilas. Estos participantes decían: “No te preocupes vamos a ayudarte.” Los que estaban a su lado afirmaban: “Estoy contigo.”

Preguntamos: “¿De hecho estamos ayudando? ¿Cómo podemos saber si ustedes están ayudando, si el padre no los puede ver, pues está mirando hacia adelante? ¿Cómo las personas pueden ayudar al padre tan solo cargando las bolsas y mochilas, permaneciendo sobre la capa? ¿Decir que vamos ayudar, significa ayudar?”

Al fin, hicimos un pequeño cambio en la imagen. Los participantes salieron de encima de la capa con sus bolsas y mochilas. Los participantes que estaban a su lado, se pusieron frente al padre, tomaron sus manos entre las suyas y repitieron: “Estoy contigo.”

Cambiamos de escena y regresemos a la ciudad de México, a la imagen del salón de clases, donde está un estudiante sentado en una banca escolar aguardando al maestro y el otro estudiante tirado en el piso. En frente, está la mesa del maestro vacía. Durante el monólogo simultáneo y la selección de las frases, descubrimos que el estudiante tirado en el piso decía estar harto, cansado y repetía: “Es siempre lo mismo, los mismos textos, las mismas discusiones. No tengo ganas de estar aquí. No tiene sentido.” El estudiante que se encontraba sentado esperando que llegara el maestro estaba molesto con su compañero, decía: “¿Qué haces? ¿Por qué no te sientas en la banca? ¡El maestro está por llegar! ¡Nos estas interrumpiendo! ¡Si no quieres estar aquí, sal y deja de crear problemas! ¡Eres raro!

Cuando iniciamos las intervenciones en la imagen para transformar la opresión, algunos cambios hacen surgir otras narrativas. Un participante toma el lugar del estudiante de la banca. En seguida, pregunta: “¿Estás enfermo? ¿Te sientes mal? ¿Necesitas ayuda?” Otro participante decide dejar la banca y se recuesta junto al estudiante que está tirado en el piso. Otro intenta levantarlo y él se resiste al intento, relajando su cuerpo de tal forma que

este se pone muy pesado. Otro le hace cariño en la cabeza y le da la mano. Pero, a pesar varios intentos el estudiante permanece tirado en el piso.

Concluimos que la principal opresión se encontraba en el cuerpo tirado. Decidimos investigar esta imagen. Trabajamos mejor esta imagen. Al estudiante tirado en el piso le colocamos una venda sobre sus ojos y otra amarrando sus manos, pusimos sobre su cuerpo mochilas pesadas y su cabeza quedó debajo de la mesa del maestro. Alrededor se encontraban bancas volteadas.

Volvimos a intervenir, ahora en la imagen del estudiante debajo de la mesa del maestro. Quitamos la venda de los ojos y de las manos. Ya no estaba debajo de la mesa. Se hizo un círculo con varios estudiantes. En un determinado momento intentaron meditar. En otro momento, con los puños en alto, se colocaron como una pared y miraban hacia delante. Ya no había cansancio, pero sí enojo e indignación.

Después de pensar imágenes, retomamos la palabra. Nos sentamos en círculo y recordando cada ejercicio vivido, platicamos sobre lo sucedido. Relacionamos lo propuesto con lo vivido y generamos algunas reflexiones. Una en particular produjo un impacto. En las dos experiencias, la de la violencia intrafamiliar de Guadalajara y la del salón de clases en la Ciudad de México, cuando recuperamos la palabra, descubrimos que la gran mayoría vivíamos de forma superpuesta historias de violencia política que atravesaban el país. Los 43 se hicieron presentes silenciosamente. Pero, no sólo los 43 estudiantes normalistas víctimas de la violencia del Estado mexicano. También, la violencia del Estado peruano en confrontación con Sendero Luminoso⁸.

La memoria trajo, a través de la imaginación, imágenes que sobrepasaban la violencia intrafamiliar y la violencia educacional. Una compañera peruana afirmaba que al ver al niño escondido detrás de la mesa, recordó el periodo en el que su hija tenía que quedarse debajo de la mesa en su escuela, debido a los atentados de Sendero Luminoso. Otra compañera del grupo dijo que al ver cuerpos tirados en el piso y personas escondidas con miedo, vio repetir escenas recurrentes de la cotidianidad de México en diferentes ciudades. En el supuesto salón de clases, muchos participantes también vieron en la imagen del estudiante tirado en el piso, a los estudiantes muertos o secuestrados y torturados. Estas imágenes estuvieron presentes, como imágenes latentes.

⁸ Movimiento guerrillero que surgió en los años 60 y tuvo su auge en la década de los años 80. Mayores informaciones ver el link: <http://www.espacoacademico.com.br/003/03bert.htm>.

APRENDIENDO A ESCUCHAR A LAS PIEDRAS, LAS BANCAS Y LOS SILENCIOS.

“Entendemos que la docencia es una práctica conceptual y emocional que convierte el salón de clase en un espacio de asombro, de aprendizaje de solidaridad y de crítica: una segunda piel (...)”. (Belausteguigoitia, 2012: p. 22).

No en tanto, no es posible afirmar con certeza si cada persona presente en una aula o en un espacio de discusión ha sido capaz de seguir las huellas, rastros y vestigios de las capas narrativas que el encuentro pedagógico puede traer a flote. En la universidad hay una necesidad urgente de asegurar el arte de narrar asociado al arte de la vida, una necesidad de concebir el salón como plaza pública, que:

(...) Implica convertirlo en el sitio donde es posible tomar la palabra, el espacio de una toma de posición (de postura), un espacio de giros de la mirada, que va de lo hegemónico a lo fronterizo, de lo que está arriba a lo que se encuentra a ras del suelo, de lo que subyuga a lo que libera (...) (Belausteguigoitia, 2012: p. 22)

Por eso, proponemos un camino para que converjan la universidad, el arte de narrar y el arte de la vida. En un primer momento, seguiremos las huellas, ahora, de la tradición Maya, que cuenta: “(Aquellos) que saben escuchar las piedras, saben escuchar los silencios, que no son sino palabras que se rompen antes de salir y hay que saberlos armar en el corazón colectivo que somos.”(Subcomandante Marcos, 2010, p.39)

En estas experiencias nos encontramos con dos tipos, radicalmente opuestos, de silencio: el silencio vacío, del desconsuelo, por así decirlo un silencio “improductivo” y el silencio que dice más que las palabras, el que cuestiona, el que protesta, el que resiste, por decirlo así un silencio “creador”.

Esta tarea de armar los silencios en el corazón colectivo, porque las palabras se rompieron antes de salir, podría ser la mejor definición de la experiencia de trabajo compartido con N, R, A y G. Maestras que aquí están presentes narrando las huellas, rastros y vestigios que se multiplicaron y extrapolaron más allá de la experiencia individual. Por lo tanto, esta narración que se hace artículo, es una narración multiplicada, extrapolada, desbordada en la medida en que será hecha a partir “del descubrimiento que el “yo” hace del “otro” (...) Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: Yo es otro.” (TODOROV: 2005, p. 13)

Yo es otro, porque deseamos alimentarnos de un interés genuino que coincide con la propuesta y apuesta de Corona (2012): partir de conflictos fundadores (la relación docente-

alumnado, por ejemplo) a fin de buscar poner en práctica la igualdad discursiva y en el horizonte la autoría entre voces:

(...) la igualdad necesaria para el diálogo hay que ejercerla, instaurarla (...) la igualdad discursiva no es un término antropológico sino político, y se tiene que ejercitar por voluntad. Soy yo como investigadora quien instaura un orden de igualdad discursiva para producir conocimiento conjunto. (p.97)

Yo es otro, porque la deconstrucción del espacio permite también una deconstrucción de los sujetos; se abre un nuevo espacio que permite en primera instancia hacer emerger el orden simbólico que traemos a través de los procesos de interiorización, aunque de manera inconsciente. En este caso, la sensación de opresión, de inseguridad y de violencia. Pero en un segundo momento al plantear soluciones, se generan también estrategias de resistencia y quizá de organización ante ese poder que se manifestó en el primer momento.

Resistencias y Re(x)istencias que ponen en cuestión la realidad y cada subjetividad que está no sólo sujeta, sino sujeta, anclada al lenguaje y a un orden simbólico. Este orden simbólico en que estamos inmersos también se interioriza en el momento mismo de construirnos como sujetos en una familia, en un salón de clase, en una sociedad; estamos determinados, aún de manera inconsciente, por ideas, por memorias y por expectativas. Resistencias y Re(x)istencias que posibilitan la experiencia de un orden simbólico abierto, actualizable y cambiante porque también es proceso.

Yo es otro, cuando la latencia se torna manifiesta y ya no extrañamos ver las distintas camadas narrativas que nos atraviesan y nos constituye y tal vez sea este el motivo por lo cual no es extraño que en dos espacios distintos, en ciudades distintas, y aún en el contexto de la escuela, se haya expresado el orden, o en este caso, el desorden simbólico y la violencia que se vive en México y que se conecta con otras violencias de otros espacios y tiempos históricos.

En el caso del desgano y la resistencia ante procesos de dominación que no se quedan en las calles, sino que permean los salones de clase y las relaciones pedagógicas, no deberían producir extrañamientos en la medida en que son precisamente los jóvenes, los que se encuentran más sensibles a esta violencia, pues son el grupo más vulnerable no sólo a la violencia delincriminal en los distintos países de América Latina;⁹ sino a la violencia sistémica ya que cada vez les es más difícil el acceso a la educación, al trabajo y a una vida

⁹El investigador Víctor Quintana señala que a partir de 2009 la muerte de jóvenes por causas violentas en México se disparó en 200% y en lugares como Ciudad Juárez el incremento fue de 800%. En julio de 2015, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales publicó un mapa de violencia que atinge los adolescentes de 16 a 17 años en Brasil. En 2013, las muertes por homicidio, fueron 3.749 de un total de 8.153. Los homicidios representan casi la mitad de las causas de muerte entre adolescentes. Las otras causa externas son accidentes y suicidios.

digna. E incluso a la violencia simbólica, ya que actualmente, por ejemplo, en México a los jóvenes se les llama “ninis” (“ni estudia, ni trabaja”) y se les estigmatiza, como si esta imposibilidad de acceso a los recursos sociales fuese una característica intrínseca al esfuerzo personal y no una falla del sistema que se vuelca a las necesidades del capital.

Cada vez nos encontramos que todo lo que tiene que ver con el orden ético y estético es subsumido por el mercado, cada vez queda menos lugar para el aprecio y más lugar para el precio. Aquello que Bolívar Echeverría llamaba la imposición del valor de cambio sobre el valor de uso, es decir de la ganancia y el mercado sobre los mundos de la vida y de la cultura. (Echeverría, 1998).

Entre resistencias y re(x)istencias, entre un orden ético y estético, nuestro ejercicio se encuentra en la creencia de que narrar parte de mi historia o narrar una historia ajena es también narrar las lógicas y rupturas internas, pero además narrar lógicas y rupturas externas a estas historias. No somos epifenómenos de ayer, tampoco somos vacíos históricos. El extrañamiento es la palabra clave para la tarea del narrador. Se hace necesario extrañar la propia historia, porque ésta ya no es propia. Es un ejercicio de distanciamiento de sí y de su cultura sin que signifique un desenraizamiento radical o negación de sus creencias. Sería la afirmación y la aceptación de la diferencia. Debemos desarrollar una mirada sincrónica y diacrónica, teniendo cuidado con las tentaciones “anacrónicas”. Podemos vivenciar e identificar diferencias en una misma cultura, en un mismo territorio compartido, y podemos vivenciar e identificar diferencias en distintos momentos de aquello que llamamos “nuestra” historia.

Nuestras propuestas que siguen las huellas de rutas posibles, antiopresivas, en espiral, horizontales y/o feministas, no deben traducirse en meros ejercicios de tomas de distancia o de posiciones que reproduzcan la distancia o las opresiones en los procesos de construcción de conocimientos, sino en tomas de distancia y posicionamiento que permitan identificar los lugares de enunciación, reconocer las diferencias sin que estas se conviertan en desigualdades.

Las apuestas están sin duda en que podamos reflexionar sobre nuestra propia historia a partir de otras tantas y reconocernos en y con las otras, de manera que podamos así construir los espacios de diálogo que urgen en nuestros contextos para así caminar hacia ese mundo donde quepan muchos mundos del que hablan las comunidades zapatistas o el buen vivir de las comunidades andinas, donde la palabra es una de las herramientas necesarias para el entendimiento.

Al hablar de las mediaciones pedagógicas y recurrir al teatro del oprimido, particularmente sobre el teatro imagen, tomamos como punto de partida la opresión que atraviesa la educación, entre tanto escuchamos también las voces de su familia y las voces de un contexto que le exige el éxito económico en primer lugar. Además, en el mismo lugar donde otras clases ocurrieron, incluso clases de teatro participativo, se acrecentó otra camada narrativa: el teatro del oprimido. Experiencias que pone el foco en nuestros cuerpos y miradas. ¿Qué serían de las opresiones sin los cuerpos y miradas?

Estas experiencias permiten en un mismo encuentro vivir concomitantemente el maestro de ayer con el alumno de hoy. En los dos grupos, lo de Guadalajara y lo de la Ciudad de México, eran compuestos por maestros y alumnos, que en el contexto del Teatro del Oprimido vivían una horizontalidad proporcionada por el foco en la opresión. Compartimos nuestras experiencias y resonancias sobre las opresiones que hemos vivido en nuestras familias y escuelas, en este ejercicio tuvimos la fortuna de circular el protagonismo, pues asistir como participante hace distinta la experiencia ya que permite sentir, hablar, escuchar, observar y narrar desde un plano más horizontal que cuando se juega el rol docente-facilitador(a) o alumno-receptor. Incluso, fue posible darnos cuenta de las relaciones diferenciadas vividas por algunos de los participantes, en la medida que otras opresiones se presentificaban: la madre que no tenía con quién dejar a su hijo o quién pudiera ir por él en la escuela, los organizadores del taller que tenían que salir para resolver problemas burocráticos u organizacionales, los participantes que imaginaban recibir una clase teórica, etc. En estos pocos ejemplos podemos percibir la opresión del género, del trabajo y de la educación. En estos campos del género, trabajo y educación hay diferencias, pero también desigualdades ¿Cómo trabajar diferencias y no desigualdades? ¿Qué relaciones podemos establecer entre diferencia y horizontalidades? ¿Las reflexiones sobre igualdad serían consonantes con las discusiones sobre horizontalidad?

En este contexto de horizontalidades, igualdades, desigualdades y diferencias la tarea de seguir huellas, rastros y vestigios no se puede transformar en sinónimo de relativismo etnocéntrico frágil, ni en un universalismo impositivo y logocéntrico. Seguir huellas, rastros y vestigios es ser capaz de producir una resonancia que fortalezca una identificación con aquel que para nosotros es diferente.

Dado que el conflicto fundador no tiene que ver con formas armónicas de incorporar la voz de los otros sin comprometer los principios hegemónicos de la investigación, construir conocimiento mutuo tiene que ver con establecer condiciones investigativas que tracen un camino hacia la autonomía de las miradas

propias (...) producir ese diálogo es vacilante e implica enfrentar el conflicto que se genera cuando las condiciones se construyen para que el diálogo se dé horizontalmente. Y es que cuando los distintos se expresan en un espacio de igualdad discursiva, la tipología de encuentros se caracteriza más por el conflicto, que por el acuerdo. (Corona, 2012: p 97)

Un camino abierto por el teatro de la imagen es pensar imágenes. La tarea sería poder conectarse a la experiencia a través de lo que vemos y cómo vivimos lo que vemos. Generalmente, con los ejercicios producimos muchas imágenes no creíbles o muchas imágenes que no parecían reales. ¿Cómo percibir real una imagen que presenta la violencia intrafamiliar y a la vez la resuelve con “final feliz” o sin presentar relaciones conflictivas? Hay que explorar todos los niveles de la experiencia de vida en distintos contextos porque al final de cuentas todas las personas tenemos una familia, y todas hemos pasado por momentos de violencia. Creemos que esto es una de las potencialidades de este tipo de teatro, de este dispositivo, que está ahí latente, nada más es cuestión de darle las suficientes pasadas como para que surja lo que tiene que surgir. Según Boal,

una sesión de teatro del oprimido no debe terminar nunca, porque todo lo que en ella sucede, debe ser extrapolado en la propia vida. El Teatro del Oprimido está en el límite entre la ficción y la realidad: es preciso ultrapasar ese límite. E, si el teatro empieza en la ficción, el objetivo es que él se integre a la realidad, en la vida misma. (BOAL, 1980, p.163)

Experiencias como éstas tienden puentes entre la investigación, la docencia y el teatro caminos que hemos elegido seguir a quienes nos mueve la gran pasión por otras maneras de aproximarse a las personas y construir conocimiento colectivo. Puentes que acordamos construir a partir de un diálogo central proporcionado por el Teatro del Oprimido, que en estas experiencias fue experimentado a través del Teatro Imagen. Estas estrategias desarrolladas por Boal nos remiten a desarrollar dos conceptos por Él presentados: pensar imágenes e imagen caleidoscópica. Para Boal,

Es importante que la persona que modela la imagen lo haga con rapidez, para que no tenga la tentación de pensar palabras, que después serían traducidas en imágenes. El actor debe pensar imágenes. Cuando esto no sucede, las imágenes son generalmente pobres, como ocurre con cualquier traducción, que empobrece el original (...) Se prohíbe hablar durante la construcción de la imagen (...) La interdicción de la palabra se hace necesaria para permitir que todos los participantes realmente vean la imagen. La imagen es un lenguaje; si ella fuera hablada, todas sus posibles interpretaciones serían reducidas a una solamente y la polisemia de la imagen sería destruida. (BOAL, 1996, p. 87-102)

Volviendo a las imágenes de las bancas y las historias que nos hicieron ver, podemos seguir la polisemia a través de la plasticidad, de la dicotomía y de la telemicroscopicidad, revelada por el espacio estético del teatro. La plasticidad, nos permite transformar la sábana en capa, la banqueta en salón de clases, los adultos en niños, la mesa en algo que cubre la

cabeza e impide la visión. La dicotomía posibilita vivir la opresión de una educación formal, la violencia de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, los atentados de Sendero Luminoso de Perú, la violencia intrafamiliar, la violencia del machismo sobre el hombre. O sea, la dicotomía nos hace vivir distintos tiempos y lugares simultáneamente al tiempo y lugar donde estamos. La telemicroscopicidad, viabiliza ver algo como si estuviéramos utilizando una lente de aumento. Así, la escena de la violencia intrafamiliar se transforma en la imagen de la violencia sobre el hombre a través de una capa; el muchacho tirado en el piso se transforma en el muchacho que no ve, que está atado y sobrecargado de mochilas y sus contenidos; las bancas vacías en la banqueta resaltan la imposibilidad de una clase y el compromiso de todos delante de la ausencia-desaparición de jóvenes.

La plasticidad proporciona que la ficción sea la realidad y la realidad sea ficción. El juego de la acción, imaginación y memoria producen una experiencia que nos conecta con la realidad. Tenemos consciencia de la escena como es, como fue y como podría haber sido. La dicotomía produce espacios dentro del espacio, tiempos dentro del tiempo. En la telemicroscopicidad, el foco redimensiona la acción y nos permite ver lo que de otra forma nos aparecería desapercibido.

Estas características del espacio estético del teatro nos dejan ver lo que Boal denomina multiplicación y extrapolación. O sea, la apertura de grietas en las imágenes supuestamente unificadas y la ruptura de los sentidos supuestamente unívocos. Incluso, entre los trabajos propuestos para pensar la imagen, Boal propone: una imagen caleidoscópica.

A veces debemos conocer los límites de una escena con precisión, asegurarnos de su "unidad", de su "univocidad". Otras veces, no debemos buscar sus líneas exactas de demarcación, sino superposiciones, doble pertenencia, lo nebuloso, lo que "puede ser que sí, puede ser que no", el "tal vez", el "quien sabe", porque es justamente allí, en lo que es supuesto, en lo que es vago, oculto, que algo se esconde, algún conocimiento que podrá ser estéticamente revelado, visto, sentido, palpado. (BOAL, 1996, p.115)

¿Cuáles serían las imprecisiones, las ambigüedades, las ambivalencias, las contradicciones y polisemias que se enuncian a través de las narrativas aquí presentadas?

No olvidemos que en nuestra búsqueda de diálogos y consensos siempre habrá conflictos y rupturas las cuales podrán ser manifestadas incluso con el propio cuerpo, no solo a través del lenguaje y las narrativas individuales o colectivas a partir de un mismo acto, el cuerpo de quién observa cualquier imagen caleidoscópica es atravesado por la imagen y provoca otras imágenes.

Para explorar las rupturas producidas por los efectos de la imagen caleidoscópica hay que utilizar los mecanismos de la multiplicación y extrapolación constituidos por medio de la inducción analógica que genera identificación, reconocimiento y resonancia.

La inducción analógica por identificación son aquellas escenas en donde alguien entra en lugar del actor porque vive lo mismo que la escena presenta. Vemos este efecto cuando un participante ocupa el lugar de la madre que se preocupa en cuidar del niño escondido debajo de la mesa. También encontramos identificación en los estudiantes que toman el lugar del muchacho que está en la banca escolar reclamando al colega tirado en el piso. Así como, también hay identificación cuando participantes se ponen en el lugar del estudiante tirado en el piso. Al explorar separadamente tal imagen, presentan toda la carga que se vive en un contexto educacional. Lo mismo podemos percibir en el caso del hombre que ocupa el lugar del padre que carga una capa.

Incluso si volteamos la mirada hacia quienes observan las imágenes formadas al frente, podemos a la vez observar que silenciosamente muestran su identificación a través gestos, pequeñas expresiones, miradas, posturas corporales, aun cuando no ocupen un lugar en la constitución de la imagen, pues justo como en la vida, todos ocupamos una posición y mostramos disposiciones y resistencias ante las imágenes de nuestro entorno.

Podemos destacar, por ejemplo, que al dislocar la imagen de la violencia intrafamiliar para los efectos del machismo sobre el propio hombre, fue posible ver una imagen de sobrecarga que ya había sido señalada durante el monólogo, cuando el padre repite: “Tengo que conseguir trabajo. Tengo que pagar las cuentas ¿Cómo le voy a hacer?”

El encuentro de la imagen con la palabra produce una dimensión que permite ver que nos es suficiente identificar al hombre con la violencia del machismo, sino identificar que reducimos el machismo al género masculino. Por tanto, sabemos que el machismo puede ser reproducido por los diferentes géneros y las diversidades sexuales. O sea, hay una lógica machista que atraviesa las distintas formas de relacionarse.

El encuentro de la imagen con la palabra produce una dimensión que permite ver que no es suficiente identificar al hombre (entendido como varón heterosexual) con la violencia y el machismo, sino cuestionarnos porque reducimos al machismo como una práctica exclusiva de los varones heterosexuales y no a un sistema sexo-genérico complejo. Por tanto, sabemos que el machismo puede ser reproducido por todas las personas sea cual sea su identidad sexo-genérica, es decir, los valores del sistema patriarcal atraviesan en primer lugar los cuerpos, las prácticas y los discursos de las personas.

Del mismo modo, al cambiar el punto perceptivo de la mirada hacia la llegada o no del maestro y mantener el foco sobre el estudiante en el piso, que se dice harto y cansado; dejamos surgir la opresión que no necesita de la presencia del maestro. Sino la lógica de la “escuela” que se encuentra internalizada. Una escuela que se presenta a través de la repetición, del mismo discurso y reflexiones que hacen a las palabras perder sentido y quedar vacías. Incluso, el estudiante que estaba sentado, en la primera escena, insiste en cobrar al compañero del salón de clases que se comporte como debe ser, porque su comportamiento era indebido, incómodo y generador de problemas. También demuestra que el sistema educativo multiplica su opresión a partir de todos los participantes. O sea, aquí el autoritarismo y la verticalidad no pueden ser reducidas a la figura del maestro, puesto que todas las relaciones que componen los espacios educacionales formales y no formales pueden producir relaciones opresivas. En el caso presentado, vimos que un estudiante puede oprimir a otro estudiante, o un estudiante se puede oprimir a sí mismo.

Siguiendo la inducción analógica, ahora a través de los procesos de reconocimiento debemos buscar las imágenes donde seamos capaces de reconocer la problemática del otro, incluso a veces, la oposición a la imagen presentada lleva a resultados muy productivos. Es posible verificar el efecto del reconocimiento cuando se difunde de manera significativa la frase “Nos faltan 43”. Esta frase que viene de la experiencia singular de los familiares de los normalistas de Ayotzinapa es tomada por una “multitud” de mexicanos y una de las concretizaciones de la resonancia la encontramos en la imagen de la maestra sentada en una de las bancas, que están en la banqueta frente a la UAM- Xochimilco. La resonancia permite romper con las estrategias individualistas que intentan mantener en las relaciones familiares el sufrimiento generado por la violencia política y del Estado. Aquí también podemos destacar que hacemos un reduccionismo, donde las relaciones sociales son reducidas a las relaciones familiares. Con eso, encubrimos la dimensión política de la subjetividad. Es lo que llamamos de psicologismo.

El reconocimiento por oposición lo podemos percibir cuando un participante queda en el lugar del estudiante sentado en la banca escolar y en lugar de repetir la conducta de su colega, comienza a indagar lo que está pasando con su compañero de clase. Esta actitud de comprensión en oposición a la actitud de exclusión ayuda a romper con la cadena de las relaciones verticales y autoritarias que marcan el contexto educacional. Además, hay un reconocimiento que se sostiene con preguntas hacia la condición del otro. Son preguntas que producen un encuentro con el otro. Es una relación horizontal en oposición a la actitud del estudiante que oprime, en la medida en que su monólogo, refleja un extrañamiento donde un

ser humano reduce a otro ser humano en objeto de su acción. Al cambiar la molestia con el otro, por el cuidado con ese otro, recuperamos un protagonismo mutuo.

Por último, la inducción analógica por resonancia es el efecto que la imagen, la escena produce sin que el participante tenga muy claro porque quedó afectado y acaba descubriendo durante el trabajo desarrollado. Tal vez este efecto sea aquel con el cual se podría relacionar el concepto de “contenido latente”. Generalmente, es un efecto que se puede percibir a través de sentimientos difusos y respuestas corporales: un tono enojado, un silencio incomodo, manos sudando, la interrupción de la respiración, el corazón latiendo más fuerte, una voz más alta o muy baja, una tristeza sin explicación, ganas de llorar, ganas de reír.

Estas señales o vestigios se hacen presentes porque “movimos las bancas de su lugar”. El encuentro con el espacio “vacío”, o sea, sin la configuración habitual, nos pone frente a frente con nuestros cuerpos como principales interlocutores. Es como si nos diéramos cuenta de cómo las bancas enfiladas y direccionadas hacia la mesa del maestro condujeran nuestras formas de ser y estar en un salón de clases. Pero, al alterar la configuración, surge lo que siempre ha estado allí. Todo el tiempo estamos sintiendo el conocimiento. Conocer es un quehacer que mueve sentimientos y cuerpos. El cuerpo no es una máquina, ni tan poco un receptáculo para la mente. Hay “quehaceres pensantes” y “pensar sintiendo”.

Por otro lado, también podemos hablar de resonancia cuando, tanto en la UPN de Guadalajara, como en la UAM-Xochimilco, al abrir el debate, la gran mayoría descubre que estaba viendo y reviviendo escenas de violencia que han constituido la cotidianidad de México. Surge un dolor compartido, que sobrepasa la idea de sufrimiento “privado” porque es un “trauma social”. El fenómeno de violencia política se estructura en la amplitud de la opresión, de la destrucción y de la cultura del miedo. Son relaciones demarcadas por la figura del “enemigo” y por la tarea constante de instituir la inexistencia del otro. El otro generalmente es el diferente o aquel que hace diferencia u oposición. A esto Martín-Baró le llama militarización de las relaciones sociales. Aquí también no es necesaria la presencia objetiva del militar, sino la militarización de la mente.

Es significativo cómo en los dos escenarios apareció la inseguridad y violencia que se vive en México y que se manifiesta en sus tres dimensiones: subjetiva, simbólica y estructural o sistémica. (Zizek, 2009, p. 26) La primera es atribuible a un sujeto concreto (como en el caso de la violencia intrafamiliar en la que ubicamos al padre); la simbólica (que se manifiesta en las actitudes y el lenguaje, en el desgano e indiferencia entre los estudiantes

e/o participantes) y la sistémica o estructural (que en los dos casos se situó en el escenario mismo, con bancas y sillas de cabeza, no hay garantías, no hay orden ni seguridad).

Si tomamos en cuenta los tres niveles de violencia nos encontramos que con frecuencia el perpetrador de la violencia subjetiva, como en el caso del padre, es a la vez víctima de la violencia sistémica, de las condiciones económicas del desempleo. Es también desde estas formas estructurales de violencia que se estructuran formas de dominación y cosificación de las mujeres que después se replican en los niveles simbólico y subjetivo.

Las dos primeras formas, tanto en los ejercicios, como en la sociedad son más visibles para todos, una agresión física o verbal son perfectamente identificables y atribuibles a un sujeto. Sin embargo, la violencia más importante, la estructural no es visible y ni siquiera es calificada como violencia: el desempleo que genera la actual reestructuración capitalista es el marco de todas las demás violencias, pero como no es visible a veces ni se toma en cuenta.

Sin embargo, es significativo, cómo cuando se trabaja con el teatro del oprimido esta violencia sistémica, la del marco y el entorno que nos rodea se manifiesta.

Entre tanto, en esta experiencia sucedió una resonancia muy singular, para cada uno de los participantes. Baste ahora la reflexión proporcionada por la guía de este proceso de aprendizaje sobre el arte de narrar la enseñanza y el arte de vivir: “Descubrí el hilo con el cual podría tejer puntos de encuentros entre mi trabajo con el arte y los estudios latinoamericanos. Desde que vine a México y a través del doctorado en estudios latinoamericanos, mi vida se puso “de cabeza”. Desde entonces estoy intentando seguir la máxima: “El Sur es el Norte”. O sea, hablar desde mi propio territorio. Hacer una etnografía, pero sin etnocentrismos. En mis tentativas siempre preguntaba: “¿Cómo puedo relacionar el arte con los estudios latinoamericanos?” En estos talleres descubrí que tanto el arte, como las tradiciones de los pueblos originarios poseen un mismo “a priori”: El valor de la experiencia. Todo el conocimiento toma como punto de partida la realidad vivida, no la realidad estudiada. La experiencia no es objeto, es sujeto. La experiencia no es sustantivo, es verbo. El arte me ha dado la materialidad del conocimiento. Los estudios latinoamericanos me han dado el sentimiento como conocimiento. El arte y los estudios latinoamericanos me han regresado al legado de la palabra viva, la palabra como alma. El arte sabe “escuchar piedras y bancas” y la tradición de los pueblos originarios sabe que quienes mienten la palabra o la dilapidan, son traidores del alma.

A partir de la vivencia del taller del teatro del oprimido en el salón de clases de dos universidades mexicanas se pudo experimentar la manera como, poco a poco, fuimos

armando los silencios en el corazón colectivo. Llevar el teatro del oprimido para el salón de clases fue la estrategia para poder pensar sobre otras formas de conocer. Un conocer que es actuar, ver, sentir y palpar.

La técnica privilegiada fue la del teatro imagen, definida por Boal como uno de los recursos para explorar otros sentidos, desmecanizar el cuerpo, favorecer la acción racionalizada. Este recurso es usado como un contrapunto a la sociedad verbalizada, donde la palabra no revela, no dice; mas inmoviliza y favorece soluciones mágicas o individualizantes.

¿Porqué llevar al espacio “sagrado” de la universidad el teatro del oprimido? ¿Porqué trabajar con el teatro imagen en el espacio del salón de clases? [¿Por qué abrir este espacio para alumnado de posgrado? ¿Por qué no en una escuela de artes, sino de ciencias sociales, humanidades y abocadas a la educación?](#)

El teatro del oprimido es concebido como un poder gnoseológico que genera auto-observación, principalmente porque es definido como experiencia del límite, donde se privilegian los efectos de los desbordamientos, extrapolaciones, multiplicaciones y resonancias de una actuación. El conocimiento está asociado a la actuación como la capacidad de creación de realidades y, por tanto, a la capacidad de intervención y transformación de y en la realidad.

La imagen como contrapunto al vaciamiento de la palabra reducida a la información, sería un soporte para posibilitar el trabajo con la realidad de la imagen, o sea, la imagen que vemos delante de nosotros, real y concreta y no como la imagen de la realidad a la que se refiere la historia contada por el participante, que presta su experiencia para ser multiplicada y desbordada. [Es importante recalcar que la imagen de la realidad es una acción disparadora, es un punto de partida, más no una conclusión ya dada e inamovible.](#)

Por tanto, el teatro en la universidad y en el salón de clases tiene el objetivo de hacer reflexionar sobre el conocimiento en cuanto “experiencia sensible”. No es hablar sobre el teatro, sino hacer teatro para hacer pensar y conocer. En este sentido, podemos afirmar que existe un proceso catártico en el teatro del oprimido. Esta catarsis crea el desequilibrio, diferentemente del teatro convencional que busca a través de la exaltación de las culpas trágicas teniendo como finalidad encontrar el equilibrio. Se crea el desequilibrio porque su objetivo es dinamizar, subvertir los rituales y máscaras. La finalidad del teatro del oprimido es destruir los bloqueos que obstruyen la acción liberadora.

Hacer consciente el privilegio y la opresión, no sólo la que se ejerce sobre nuestros hombros, sino también las que nosotros ejercemos o hemos ejercido, es por tanto confrontarnos contra la opresión misma, no sólo contra quienes ejercen la opresión.

Por otra parte, estas racionalidades, arte, estudios latinoamericanos y la tradición de los pueblos originarios, de alguna forma al atravesar la universidad, hacen surgir todas las contradicciones producidas por el distanciamiento entre la “academia” y la sociedad.

Partiendo de esos dos “a priori”: la experiencia y el distanciamiento entre universidad y realidad; el salón de clases se desborda en una superposición de espacios, los cuales fueron siendo enunciados a través de diversas y simultáneas realidades de imágenes. Los principales elementos que ayudaron a generar estas multiplicidades de realidades de imágenes, fueron las bancas escolares que inundan los salones de clases.

Sería deseable que así como lo social, particularmente las relaciones de poder permean el salón de clases, se diera una experiencia pedagógica inversa, que tal como nos sugiere Antonio Paoli en su “Pedagogía del mutuo aprecio”, pudiésemos pensar la escuela como núcleo de una comunidad educativa ampliada que pueda involucrar a las familias y otros espacios y dimensiones de las relaciones sociales. (Paoli, 2014)

En una sociedad occidental tradicional, el espacio escolar se convierte en uno de los espacios de sociabilidad más predominantes. Durante buena parte de nuestra vida estamos “sentados” de frente a un pizarrón, escuchando y viendo a un maestro. Quedamos por muchas horas en silencio e inmóviles intentando descifrar los “códigos” y “rituales” educacionales, a través de los cuales iremos a adquirir un “pasaporte” para el “trabajo formal”.

En este sentido, la realidad de las condiciones que se imponen al espacio educacional son narrativas importantes para comprender la legitimidad y los usos que hacemos de los conocimientos.

REFERÊNCIAS

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: Narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BELAUSTEGUIGOITIA, R. M. Pedagogías en espiral: Los giros de las teorías de género y la crítica cultural. In: _____. BELAUSTEGUIGOITIA, R. M.; LOZANO de la P. R. (org). **Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas. Programa Universitario de Estudios de Género**, México: Universidad Autónoma de México, 2012, p. 21- 40.

BOAL, A. **STOP: Cést magique!** RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de Teatro e Terapia**, RJ: Ed.Civilização Brasileira, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, P. - “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa”. In: Burke, P. (org.), **A escrita da história: novas perspectivas**, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992, p.327 - 348.

CONTRERAS, MONDRAGÓN Y SAAVEDRA. **No nos alcanzan las palabras. Sociedad, Estado y Violencia en México**. México: Ítaca, 2014.

CORONA B. S. Notas para construir pedagogias horizontales. In: _____. CORONA B. S. KALTMEIER, O. (org). **En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**. Barcelona, España: Gedisa, 2012, p. 85 – 109.

LENKERSDORF, Carlos. **Aprender a escuchar**. México: Plaza y Valdés, 2008.

LENKERSDORF, Carlos. **Filosofar en clave tojolabal**. México: Porrúa, 2002.

PAOLI, Antonio. **Pedagogía del mutuo aprecio. Didácticas del programa jugar y vivir los valores, En los zapatos del otro**, México: Lirio, 2014.

SUBCOMANDANTE MARCOS. **Los Otros Cuentos**, Buenos Aires: Proyecto de la Red de Solidariedad con Chiapas, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **La Conquista de América: El problema del otro**. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 2005.

ZIZEK, Slavoj. **Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales**. Buenos Aires: Paidós, 2009.